

TÂNIA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DE BEBÊS EM CRECHE: UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NECESSÁRIA A UMA INSTITUIÇÃO
COMPROMETIDA COM O ASPECTO EDUCACIONAL**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE
ESTADUAL PAULISTA COMO PARTE DOS REQUISITOS
PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO.

Orientadora: Dr^a. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan

UNESP/MARÍLIA

1994

CLASS.: 372.216
5237a
TOMBO: 559

TÂNIA DOS SANTOS

SVE

**AVALIAÇÃO DE BEBÊS EM CRECHE: UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NECESSÁRIA A UMA INSTITUIÇÃO
COMPROMETIDA COM O ASPECTO EDUCACIONAL**



Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora : Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan

1410000559



UNESP/MARÍLIA

1994

A geração creche



PREFÁCIO

O crescente arrocho salarial que diminui dia-a-dia o poder aquisitivo da família brasileira, tornando cada vez mais necessária a inserção da mulher-mãe no mercado de trabalho, como mão de obra indispensável ao equilíbrio da renda familiar, justifica a abordagem do tema "Creche" e de todos os questionamentos a ele relacionados.

Entendemos por creche, um espaço destinado ao atendimento da criança de 0 a 6 anos, durante algumas horas do dia, em suas necessidades de acolhimento, proteção, nutrição, higiene, sono, afecção, socialização, saúde e educação.

Mantém toda uma geração durante os anos básicos de desenvolvimento aos cuidados de instituições que se apresentam como aptas para tal, apartando-a, diariamente, do convívio familiar, é uma experiência bastante nova em nossa cultura. Seus primeiros resultados ainda estão sendo colhidos.

A discussão desses resultados e o levantamento dos erros e acertos do que foi realizado nesse breve espaço de tempo, é condição *"sine qua non"* para avançarmos no sentido de promover, efetivamente, a estruturação de espaços cada vez mais adequados às necessidades da criança.

A última Carta Constitucional incluiu o atendimento educacional à faixa etária de 0 a 6 anos como obrigação do Estado. No entanto, inúmeras creches parecem desconhecer as necessidades educacionais da criança nos primeiros anos de vida, especialmente daquelas que ocupam os berçários de bebês.

Existe uma carência de propostas pedagógicas objetivas para o atendimento de bebês em creche, o que contribui para a manutenção de práticas assistencialistas, totalmente descomprometidas com a questão educacional.

Acreditamos que com a organização de creches bem estruturadas - em todos os aspectos relativos ao desenvolvimento harmônico da criança - a sociedade disporá, não mais de um "mal necessário", mas de oportunidades vantajosas de atendimento para o infante na idade pré-escolar, independentemente de sua proveniência social.

À geração creche.



PREFÁCIO

O crescente arrocho salarial que diminui dia-a-dia o poder aquisitivo da família brasileira, tornando cada vez mais necessária a inserção da mulher-mãe no mercado de trabalho, como mão de obra indispensável ao equilíbrio da renda familiar, justifica a abordagem do tema "Creche" e de todos os questionamentos a ele relacionados.

Entendemos por creche, um espaço destinado ao atendimento da criança de 0 a 6 anos, durante algumas horas do dia, em suas necessidades de acolhimento, proteção, nutrição, higiene, sono, afeição, socialização, saúde e educação.

Manter toda uma geração durante os anos básicos de desenvolvimento aos cuidados de instituições que se apresentam como aptas para tal, apartando-a, diariamente, do convívio familiar, é uma experiência bastante nova em nossa cultura. Seus primeiros resultados ainda estão sendo colhidos.

A discussão desses resultados e o levantamento dos erros e acertos do que foi realizado nesse breve espaço de tempo, é condição "*sine qua non*" para avançarmos no sentido de promover, efetivamente, a estruturação de espaços cada vez mais adequados às necessidades da criança.

A última Carta Constitucional incluiu o atendimento educacional à faixa etária de 0 a 6 anos como obrigação do Estado. No entanto, inúmeras creches parecem desconhecer as necessidades educacionais da criança nos primeiros anos de vida, especialmente daquelas que ocupam os berçários: os bebês.

Existe uma carência de propostas pedagógicas objetivas para o atendimento de bebês em creche, o que contribui para a manutenção de práticas assistencialistas, totalmente descomprometidas com a questão educacional.

Acreditamos que com a organização de creches bem estruturadas - em todos os aspectos relativos ao desenvolvimento harmônico da criança - a sociedade disporá, não mais de um "mal necessário", mas de oportunidades vantajosas de atendimento para o infante na idade pré-escolar, independentemente de sua proveniência social.

Nossa preocupação, neste trabalho, é centrada sobre a questão da sistematização do trabalho pedagógico em creche, com ênfase em uma proposta de avaliação e organização de um guia curricular para berçários.

Por termos especial interesse no desenvolvimento inicial da criança, ocorrido nos dois primeiros anos, até por coincidir com nossa esfera de atuação profissional (*); nos deteremos a debater, investigar e analisar questões que nos permitam a compreensão do problema em estudo e o oferecimento de novos elementos a uma discussão, que certamente, não pretendemos esgotar aqui.

Utilizaremos como parâmetro, para nossas análises, estudos que envolvam desenvolvimento e avaliação de bebês, com destaque para o trabalho de Piaget e algumas contribuições de autores da abordagem sócio-histórica.

Procuraremos ainda, apresentar a estrutura e organização de rotinas implementadas pela creche da Universidade Estadual de Maringá (CRE/UEM), enquanto registro de um trabalho que tem surtido excelentes resultados, tornando-se, portanto, importante fonte de informações para os profissionais e estudiosos do assunto.

AGRADECIMENTOS:

- Aos bebês da CRE/UEM, protagonistas desta história ...
- À professora Doutora Maria Aparecida Trevisan Zamberlan, orientadora, amiga e incentivadora, pela participação decisiva que tornou possível a realização deste trabalho.
- Ao meu irmão Raul e minha mãe, pelo carinho e paciência infinita no trabalho de digitação, formatação e revisão do texto.
- À Tereza Cristina, atual coordenadora da CRE/UEM pelo apoio que resultou em sobrecarga de trabalho e responsabilidades.

* A autora atua como pedagoga na creche da Universidade Estadual de Maringá, desde maio de 1990.



- Às amigas Assistentes de Creche da CRE/UEM, pela disposição e interesse em participar da pesquisa.
- Ao Engº Nelson Tange pelo desenho da planta da creche.
- Ao Antônio Carlos (NURAVI) pelo trabalho fotográfico.
- À administração da UEM pela concessão de licença para a realização do Curso de Pós-Graduação.
- À CAPES, em convênio com a UNESP, pela concessão da bolsa de estudos no ano de 1993/94.
- À todos os familiares e amigos que, através de manifestações de afeto e solidariedade, tornaram este percurso um pouco mais suave.

A todos, sinceramente, obrigada !



PREFÁCIO.....	i
SUMÁRIO	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE QUADROS ..	xiv
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xv
CAPÍTULO I : A CRECHE COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO.....	01
A - Breve Histórico Sobre o Atendimento de Crianças em Creche	01
B - A Creche e seu Papel Social.....	04
C - Políticas Sociais Públicas no Brasil : O Caso da Creche	06
D - Avaliação do Processo de Desenvolvimento	08
E - A Educação Pré-Escolar e sua Função no Desenvolvimento da Criança	10
F - Abordagens Teóricas do Processo de Desenvolvimento	13
1 - Evolução Sensório-Motora da Criança de 0 a 2 anos: A Proposta Teórica de Piaget	16
2 - Os Teóricos Sócio-Interacionistas e a Interpretação do Processo de	
Desenvolvimento Humano.....	31
G - Objetivos	36
CAPÍTULO II : MÉTODO.....	37
A - Caracterização da Instituição	37
1 - Aspectos Históricos, Pedagógicos e Filosóficos	37
2 - Aspectos Administrativos.....	41
3 - Espaço Físico da Creche/UEM.....	42
4 - Organização e Funcionamento	45

B - Distribuição das Crianças no Espaço Físico da Creche em Função dos Tipos de Atividades.....	v
C - Rotinas da Creche.....	49
	59

CAPÍTULO III : AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO INFANTE

COMO CONDIÇÃO À ORGANIZAÇÃO DE GUIAS

CURRICULARES E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....65

A - Rotina de Avaliação dos Bebês na Creche.....65

B - Relações entre Níveis de Realização Atual, Potencial e Esperado, em Função das Interações Processadas no Contexto da Creche.....71

C - Roteiro para Observação da Criança em Creche..72

D - Guia Curricular de Atividades...83

CAPÍTULO IV : DADOS SOBRE A PESQUISA119

A - População Amostrada.....119

B - Dados Relativos às Avaliações122

1 - Análise Quantitativa do Desempenho dos Bebês122

2 - Análise Descritiva Qualitativa do Processo de Avaliação do Desenvolvimento Global dos Bebês Amostrados131

CAPÍTULO V : CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO137

A - Creche : Alternativa Viável ou Mal Necessário ?137

B - Discutindo a Proposta de Avaliação.....140

C - A Universidade Brasileira e a Creche142

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....144

ANEXOS.....148

RESUMO

O trabalho propõe a implementação de um processo sistemático de avaliação de bebês em creche, com vista à organização das atividades pedagógicas desenvolvidas nesse espaço de educação infantil.

Procurou-se demonstrar a importância da avaliação de bebês, principalmente enquanto um recurso indicador de parâmetros para a reflexão e retomada de trabalho realizado com a criança pequena em creche, e ainda, a importância de que se assuma, neste tipo de trabalho, uma postura preventiva, buscando detecção precoce de problemas específicos que interfiram no desenvolvimento.

Nesta perspectiva e procurando uma adequação do processo de avaliação às especificidades da Creche da Universidade Estadual de Maringá (CRE/UEM), elaborou-se um roteiro para a observação do desenvolvimento de bebês, até a idade de 24 meses, composto por 100 itens, abrangendo as áreas de auto-regulação de estados e atividades de vida diária; padrões de responsividade social e emocional; linguagem, imitação e jogos; e padrões perceptivos, motores e cognitivos. As quatro áreas apontam, conjuntamente, para a compreensão de um bebê ativo na organização de suas ações e na interação com adultos e crianças, tomando essa referência como critério às avaliações.

O roteiro de observação permite evidenciar o nível de realização atual da criança. De posse das informações obtidas na avaliação, o educador infantil deverá ajudar a criança a alcançar conhecimentos cada vez mais elaborados, planejando e organizando as atividades dos grupos de crianças e conduzindo novas avaliações.

Foram observadas 20 crianças na faixa etária de 3 a 24 meses, matriculadas na CRE/UEM, filhas de mães servidoras da instituição onde se desenvolveu a pesquisa-ação. Essa amostra foi composta por quatro grupos de crianças pertencentes, respectivamente, às turmas de estimulação I, II, III e IV compreendidas na organização da creche. Foram realizadas 3 avaliações ao longo de 6 meses, com intervalo médio de dois meses, com cada um dos bebês que compuseram a amostra. As assistentes de creche aplicaram o instrumento e teceram considerações

sobre o processo global de avaliação, evidenciando uma conquista de autonomia na realização desta atividade.

O padrão médio de desenvolvimento das crianças avaliadas, ao longo da pesquisa, indicou alto desempenho nos itens do referido instrumento, hipotetizando uma relação destes com a qualidade dos serviços prestados na creche.

A proposta inclui a organização de um guia curricular para berçários, fornecendo estratégias para uma interação construtiva do educador de creche com os bebês atendidos.



ABSTRACT

This work suggests the implementation of a systematic process of babies' assessment in day care center, aiming at organizing pedagogical activities carried out at this institution of child education.

It was sought to demonstrate the importance of evaluating babies, mainly as an indicative resource of parameters for reflexion and retake of work done with the small child in day care center, as well as showing the importance of a preventive approach in this type of work, looking for early detection of specific problems which may interface in the child's development.

In this perspective and trying to adapt the evaluation process to specificities of the day care center run by Universidade Estadual de Maringá (CRE/UEM), guidelines were devised for the observation of babies' development, up to the age of 24 months. These guidelines consist of 100 items that embrace the areas of self regulation of conditions and activities in daily life; emotional and social response patterns; language, imitation and games, as well as perceptive, motor and cognitive patterns. The four areas lead to the understanding of an active baby in the organization of its actions and to children-adult interaction, using this reference as evaluation criterium.

The guideline permit to demonstrate the level of the child's current achievement. With such information obtained from evaluation, the educator will help the child to acquire more elaborated knowledge by planning and organizing the activities of groups of children, and carrying out new evaluations.

Twenty children, aged from 3 to 24 months, have been observed at CRE/UEM. This sample consisted of 4 groups of children from stimulations groups I, II, III and IV comprised in the organization of the day care center. Each child was evaluated three times within six months, at about 2-months intervals. The caregiver in the day care center applied the instrument and commented on the evaluation global process, showing a conquest of autonomy in performing this activity.

The mean development pattern of the children evaluated throughout the research has indicated high performance in the items of the referred instrument, hypothetizing a relation between the instrument and the quality of service provided at the day care center.



The proposal includes then organization of a curricular guide for nurseries, providing strategies for a constructive interaction between the educator and the babies assisted.

TABELA 1 - Número de Habilidades Previstas no Instrumento em Função das Áreas e Idades.....	73
TABELA 2 - Caracterização das Crianças Amostradas	120
TABELA 3 - Classificação das Seções em Função dos Resultados Finais Obtidos nas três Avaliações.....	122
TABELA 4a - Pontuações Individuais Esperadas nas três Avaliações.....	124
TABELA 4b - Pontuações Individuais Obtidas nas três Avaliações.....	125
TABELA 4c - Percentuais Individuais Obtidos nas três Avaliações.....	126
TABELA 5 - Pontuação Média Esperada, Obtida e Percentuais de Desenvolvimento Alcançados pelos quatro Grupos Amostrados, nas três Fases do Processo de Avaliação.....	128



TABELA 1 - Número de Habilidades Previstas no Instrumento em Função das Áreas e Idades.....	73
TABELA 2 - Caracterização das Crianças Amostradas	120
TABELA 3 - Classificação dos Sujeitos em Função dos Resultados Finais Obtidos nas três Avaliações.....	122
TABELA 4a - Pontuações Individuais Esperadas nas três Avaliações	124
TABELA 4b - Pontuações Individuais Obtidas nas três Avaliações.....	125
TABELA 4c - Percentuais Individuais Obtidos nas três Avaliações.....	126
TABELA 5 - Pontuação Média Esperada, Obtida e Percentuais de Desenvolvimento Alcançados pelos quatro Grupos Amostrados, nas três Fases do Processo de Avaliação	128



ÍNDICE DE FIGURAS

xi

FIGURA 12 - Criança da Estimulação III, Engatilhando no Interior da "Centopéia"	56
FIGURA 13 - Crianças da Estimulação III e IV em Recreação na Piscina	56
FIGURA 1 - Planta da Creche	43
FIGURA 2 - Fachada da Creche	44
FIGURA 3 - Área Externa - Pátio Descoberto	45
FIGURA 4 - Situação Hierárquica da CRE/UEM, dentro da Estrutura de Funcionamento da Universidade.....	46
FIGURA 5 - Organograma da CRE/UEM, Conforme Descrição de Funções Apresentada neste Trabalho.....	46
FIGURA 6 - Criança da Estimulação I Participando da Brincadeira "Serra-serra, serrador..."	49
FIGURA 19a- Percentuais Médios de Desempenho Alcançados pelos Sujeitos do Grupo A	50
FIGURA 7 - Bebê da Estimulação I Sentado com Apoio Dentro de um Pneu.....	50
FIGURA 8 - Bebê da Estimulação I rastejando sobre a Prancha Inclinação, com o Auxílio da Assistente de Creche	52
FIGURA 19b- Percentuais Médios de Desempenho Alcançados pelos Sujeitos do Grupo B	53
FIGURA 9 - Crianças da Estimulação II brincando na Casinha de Tecido	53
FIGURA 19c- Percentuais Médios de Desempenho Alcançados pelos Sujeitos do Grupo C	55
FIGURA 10 - Crianças da Estimulação II Sobre Cavalinhos de Balanço	55
FIGURA 19d- Percentuais Médios de Desempenho Alcançados pelos Sujeitos do Grupo D	56
FIGURA 11 - Crianças da Estimulação III e IV, Explorando o Espaço Sobre e Sob a Mesa.....	56

FIGURA 12 - Criança da Estimulação III, Engatinhando no Interior da "Centopéia"	56
FIGURA 13 - Crianças da Estimulação III e IV em Recreação na Piscina	58
FIGURA 14 - Bebê da Estimulação I Recebendo Alimentação	60
FIGURA 15 - Bebê da Estimulação II no Momento do Banho	63
FIGURA 16 - Cronologia do Desenvolvimento do Comportamento Exploratório- Manipulativo de 0 a 20 meses, segundo SILVA.....	66
FIGURA 17 -Relações entre Processo de Desenvolvimento (Nível de RealizaçãoAtual), Formulação de Objetivos Potencialmente Alcançáveis e Definição de Atividades Educacionais, Conduzindo à Avaliação, segundo PHOPAN.....	72
FIGURA 18 - Componentes Avaliativos de um Guia Curricular para Bercário	83
FIGURA 19a - Percentuais Médios de Desempenho Alcançados pelos Sujeitos do Grupo A nas quatro Áreas Investigadas, ao Longo das três Fases da Avaliação.....	128
FIGURA 19b - Percentuais Médios de Desempenho Alcançados pelos Sujeitos do Grupo B nas quatro Áreas Investigadas, ao Longo das três Fases da Avaliação.....	129
FIGURA 19c - Percentuais Médios de Desempenho Alcançados pelos Sujeitos do Grupo C nas quatro Áreas Investigadas, ao Longo das três Fases da Avaliação.....	129

FIGURA 19d- Percentuais Médios de Desempenho Alcançados pelos Sujeitos xiv
do Grupo D nas quatro Áreas Investigadas, ao Longo das três
Fases da Avaliação.....129

QUADRO I - Dados de Avaliação do Bebê - Setor de Saúde 47

FIGURA 20 - Percentual Médio de Desempenho Comparado dos Sujeitos dos
quatro Grupos Amostrados, ao Longo das três Avaliações130

FIGURA 21 - Pontuação Média Obtida pelos Sujeitos dos quatro Grupos, ao Longo das três
Avaliações, com Relação ao Número Total
de Itens Constantes no Instrumento130

QUADRO IV - Descrição do Instrumento para Observação da Criança, dentro dos Sub-Estágios do Período
Sensório-Motor, Conforme a Teoria de PIAGET 131

QUADRO V - Referências dos Autores Sócio-Históricos à Comportamentos
Descritos no Instrumento..... 132

QUADRO VI - BRAZELTON e a Regulação de Estudos como Estratégia para
a Construção de Interações Prazerosas133

QUADRO I - Dados de Avaliação do Bebê - Setor de Saúde 47

QUADRO II - Dados de Avaliação do Bebê - Setor de Educação 48

QUADRO III - Critério e Classificação do Desempenho em Função da Realização83

QUADRO IV - Agrupamento de Algumas Habilidades Previstas no Novo Roteiro
para Observação da Criança, dentro dos Sub-Estágios do Período

ANEXO 1a - Sensório-Motor, Conforme a Teoria de PIAGET 131

QUADRO V - Referências dos Autores Sócio-Históricos à Comportamentos 135

Descritos no Instrumento 132

ANEXO 2b - Aspectos Psico-Sociais 136

QUADRO VI - BRAZELTON e a Regulação de Estados como Estratégia para

ANEXO 2c - a Construção de Interações Prazeirosas 133

ANEXO 2d - Habilidades da Criança 138

ANEXO 2e - Roteiro para Observação da Criança (Nº I) 139

ANEXO 3a - Quadro Geral de Informações sobre a Criança (Papeleta
Diária) Estimulação I 167

ANEXO 3b - Quadro de Informações sobre a Criança (Papeleta Diária)
Estimulação II, III e IV 168

ANEXO 4 - Cardápio-Estimulação I 169

ÍNDICE DE ANEXOS

xv

ANEXO 4b - Cardápio-Estimulação II, III e IV	174
ANEXO 1a - Histórico da Saúde da Mãe e da Criança`	148
ANEXO 1b - Dados Sobre Alimentação (Aleitamento Materno e Artificial)`	150
ANEXO 1c - Controle de Introdução de Alimentos	151
ANEXO 1d - Gráfico de Controle Pondo-Estatural (Masculino e Feminino)	152
ANEXO 1e - Fichas para Registro de Atendimentos de Rotina e Urgência	154
ANEXO 2a - Ficha de Identificação	155
ANEXO 2b - Aspectos Psico-Sociais	156
ANEXO 2c - Condições de Moradia e lazer	157
ANEXO 2d - Hábitos da Criança.....	158
ANEXO 2e - Roteiro para Observação da Criança (Nº 1)	159
ANEXO 3a - Quadro Geral de Informações sobre a Criança (Papeleta Diária) Estimulação I	167
ANEXO 3b - Quadro de Informações sobre a Criança (Papeleta Diária) Estimulação II, III e IV	168
ANEXO 4 - Cardápio-Estimulação I.....	169



ANEXO 4b - Cardápio-Estimulação II, III e IV.....	174
ANEXO 5 - Instruções para Desinfecção da Areia.....	179

A - Breve histórico sobre o atendimento da criança em creches.

Historicamente, as creches surgiram em diferentes países com função essencialmente assistencialista.

No Brasil, os primeiros discursos em favor das creches começaram a ser veiculados quase ao final do período escravista.

Cabe fazer um breve histórico sobre a questão do atendimento à criança em creches, para que possamos entender com maior clareza a situação desse atendimento em nossa sociedade.

Inspirado na iniciativa francesa de implantação de creches, um médico de uma das exposições⁽¹⁾, Dr. K. Vinelli, escreveu um artigo para o jornal "A Mãe de Família" - destinado às senhoras burguesas do Rio de Janeiro - no qual apresenta a creche como um estabelecimento de beneficência destinado a atender crianças com menos de dois anos de idade⁽²⁾, filhas de mães trabalhadoras.

** No Brasil ainda não existe a creche; entretanto, sua necessidade me parece palpável, sobretudo, nas atuais condições em que se acha a pátria após a queda da moralizadora e humanitária lei de 26 de setembro de 1891, em virtude da qual nelle não nasce mais um escravo. Agora que, graças a iniciativa do governo e - também dos particulares - não se procura mais, com a emancipação da escravidão, nos desaparecerem o vergulho antigo imposto ao fado do Brasil, cingido que a civilização repelle e abomina, um grande número de mulheres que quando escravas trabalhavam para seus*

1 - Roda das Exposições ou Roda dos Espetáculos: instituição proposta em diferentes países nos séculos XVIII e XIX para atendimento de crianças enjeitadas. A Roda era patrocinada principalmente por pessoas desprovidas de recursos financeiros para o sustento de crianças, por senhoras de escravos que procuravam se desfazer da criança para alugar a cada noite um-deleito e a noite, por mulheres que concebiam sem dinheiro em relacionamentos extra-conjugais. Kozminski, estudando o funcionamento da Roda "O nome de 'Roda' pelo qual tornou-se mais conhecida, deve-se à semelhança da instituição ao dispositivo usado para depositar as crianças. A Roda era um círculo de madeira que girava em torno de um eixo com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as 'crianças'. Este dispositivo permitia que as crianças fossem transportadas à Casa sem que o depositante e o receptor pudessem ver-se pessoalmente" (KOZMINSKI, Elói Vilfredo. *A Infância Abandonada: Textos de Documentação*. USP, São Paulo, 1992).

2 - Essas primeiras creches, as instituições para atendimento de duas crianças de 0 a 2 anos, e salas de aula separadas que atendiam crianças de 2 a 7 anos.

1 - CIVILETTI, Maria Vânia Perdigal. O Círculo de Crianças Pórfiras no Brasil Escravista. *Cadernos de Pesquisa* 175, p. 31-40, Jan. 1991.

2 - KOZMINSKI, Elói Vilfredo. *Investigação Pré-Escolar Assistencialista no Brasil (1899-1912)*. *Cadernos de Pesquisa* 175, p. 11-25, agosto, 1991.

CAPÍTULO I

A CRECHE COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

A - Breve histórico sobre o atendimento da criança em creches.

Historicamente, as creches surgiram em diferentes países com função essencialmente assistencialista.

No Brasil, os primeiros discursos em favor das creches, começaram a ser veiculados quase ao final do período escravista.

Cabe fazer um breve histórico sobre a questão do atendimento à criança em creches para que possamos entender com maior clareza a situação desse atendimento em nossa sociedade.

Inspirado na iniciativa francesa de implantação de creches, um médico da roda dos expostos⁽¹⁾, Dr. K. Vinelli, escreve um artigo para o jornal "A Mãe de Família" - destinado às senhoras burguesas do Rio de Janeiro - no qual apresenta a creche como um estabelecimento de beneficência destinada a atender crianças com menos de dois anos de idade ⁽²⁾, filhos de mães trabalhadoras.

"No Brasil ainda não existe a creche; entretanto, sua necessidade me parece palpitante, sobretudo, nas actuais condições em que se acha o nosso paiz depois da moralizadora e humanitária lei de 28 de setembro de 1871, em virtude da qual nelle não nasce mais um escravo. Agora que, graças a iniciativa do governo e também dos particulares em não pequena escala, com a emancipação da escravatura vae desaparecendo o vergonhoso estigma impresso na face do Brasil, estigma que a civilização repelle e abomina, um grande número de mulheres que quando escravas trabalhavam para seus

1 - Roda dos expostos ou Roda dos Enjeitados : Instituição presente em inúmeros países nos séculos XVIII e XIX para acolhimento de crianças enjeitadas. A Roda era procurada principalmente por pessoas desprovidas de recursos financeiros para o sustento da criança; por senhores de escravos que procuravam se desfazer da criança para alugar a mãe como ama-de leite e ainda, por mulheres que concebiam seus filhos em relacionamentos extra-conjugais. Kosminski, esclarece o mecanismo de funcionamento da roda: "O nome de "Roda" pelo qual tornou-se mais conhecida, deve-se à assimilação da Instituição ao dispositivo onde eram depositadas as crianças. A Roda era um cilindro de madeira que girava em torno de um eixo com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidos os "expostos". Este dispositivo permitia que as crianças fossem entregues à Casa sem que o depositário e o receptor pudessem ver-se reciprocamente". (KOSMINSKI, Ethel Volffon. A Infância Assistida. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 1992).

2 - Eram denominadas creches, as instituições para atendimento da faixa etária de 0 a 2 anos, e salas de asilo aquelas que atendiam crianças de 2 a 7 anos.

3 - CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista. Cadernos de Pesquisa (76): p.31-40, fev.1991.

4 - KUHLMANN, Jr. Moisés. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899- 1922). Cadernos de Pesquisa (78): p. 17-26, agosto, 1991.

senhores que por sua vez eram obrigados a lhe dar alimentação, domicílio e vestuário, a cuidar de sua saúde e da de seus filhos, ganhando liberdade, vêem-se não poucas vezes abandonadas com filhos pequenos, que ainda mamam, sem ter quem os sustente, na indeclinável e urgente necessidade de procurarem pelo trabalho, ganhar os meios da própria subsistência e da dos filhos e, em muitos casos, sem poderem conseguí-lo por que a isso as impedem como obstáculo insuperável os filhos pequenos, que ellas não tem a quem confiar e cuja tenra idade não lhes permite mandal-os para a escola. Não há senhora alguma dona de casa, que ignore a extrema dificuldade senão impossibilidade que encontra uma criada, por exemplo, em alugar-se quando traz consigo um filho a quem amamenta." (A Mãe de Família, jan. de 1879, in Civiletti, 1991, p. 37). (3)

Como instrumento de uma sociedade burguesa, sustentada pela doutrina liberal, as instituições pré-escolares destinadas a atender as classes populares, no Brasil do século passado e início deste século (creches e salas de asilo) não chegavam a empreender esforços no sentido de promover efetivamente a educação das crianças atendidas. Essa despreocupação com o aspecto educacional parece não ter sido meramente um descuido.

Moysés Kuhlmann Junior aponta a prática assistencialista das instituições pré-escolares no Brasil, como uma atitude intencional de alguns setores da elite, que buscavam atenuar possíveis conflitos, resultantes da má distribuição de renda.

Em 1922, no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, Zeferino de Faria, sintetiza a proposta educacional subjacente ao assistencialismo.

"Provindos de origem modesta, onde impera a necessidade, recebem às vezes educação luxuosa incompatível com sua pobreza. (...) Sem deprimir, convém lembrar ao asilado a sua modesta origem, inculcando-lhe o dever de respeitar, amparar e melhorar os que lhes estão ligados pelos laços de sangue, e isso raramente se consegue quando se recebe instrução que o destaca extremadamente da sua humilde proveniência.

O dever social do asilo é retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhes os hábitos do trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza.

Conclusões: 1º) A vida nos asilos deve aproximar-se tanto quanto possível da da família; 2º) Convém dirigir a educação dos asilados segundo as suas aptidões, sem perder de vista o meio em que terão de viver." (Faria, 1925, p. 211 - 3, in Kuhlmann Jr., 1991, p. 25-6) (4)

Algumas décadas se passaram e a prática vivenciada no interior de creches, exclusivamente assistencialistas, tem mostrado o quanto essas instituições deixam a desejar no que diz respeito à promoção do desenvolvimento integral da criança. Gradativamente, ganham força no meio acadêmico, os discursos que defendem o compromisso educacional das creches e pré-escolas, este

discurso tem sido absorvido pelos profissionais de creche. Na prática, no entanto, é frequente a formação de verdadeiros depósitos de crianças.

Não há dúvida de que essa tomada de consciência sobre a necessidade de uma prática pedagógica coerente, sistematizada de acordo com as necessidades da clientela usuária das creches - as crianças - é o fator capaz de diferenciar a creche de hoje da creche estigmatizada do passado.

No momento em que assumimos o aspecto educacional na formação da criança pequena, muda, radicalmente, o enfoque do atendimento. Discutir trabalho de creche e pré-escolas, hoje, é discutir educação. Discutir educação é discutir ensino, aprendizagem, plano de ensino, objetivos, conteúdos e estratégias, relação educador-criança e também avaliação.

Se a preocupação com o aspecto educacional nas creches é recente, a preocupação com a formação do profissional responsável pelo atendimento à criança, na creche, enfim, com o educador atuante em creche, é igualmente recente e negligenciada.

Não existe uma legislação que determine a formação deste profissional. Seu preparo profissional tem ocorrido, quase invariavelmente, em serviço, através da troca de experiências e de cursos de atualização promovidos pelas instituições, em iniciativas isoladas.

O sucesso do trabalho desenvolvido no interior das diferentes creches que determinam, diariamente, a rotina de centenas de milhares de crianças, em nosso país e no mundo, exercendo, conseqüentemente, influência decisiva no processo de desenvolvimento destas crianças, depende, em grande parte, da competência dos profissionais que atuam nessa área.

A competência profissional do educador de creche passa, necessariamente, por um conhecimento da dinâmica de desenvolvimento da criança, bem como das possíveis formas de condução do trabalho pedagógico e de suas conseqüências para o resultado do processo ensino-aprendizagem.

É dentro de uma concepção de pré-escola comprometida com a função pedagógica, que nos propomos a discutir a necessidade e a viabilidade de sistematização de um guia curricular direcionado à criança nos dois primeiros anos de vida, bem como, a implementação de um processo de avaliação de desenvolvimento de bebês que frequentam creche.

B - A Creche e Seu Papel Social

Desde seu surgimento, a creche sempre teve um importante papel social.

O primeiro registro, de atendimento sistematizado à criança nos primeiros anos de vida é datado do ano de 1770, na França. Nessa ocasião, um pastor de uma determinada comunidade pôs em funcionamento um lactário para guarda de filhos de famílias totalmente monopolizadas pelo trabalho no campo. Este atendimento era bastante precário e as crianças ali atendidas eram frequentemente atingidas por graves doenças e epidemias resultantes de má nutrição. Somente famílias realmente impossibilitadas de assegurarem uma outra forma de guarda para seus filhos, se encorajavam a buscar o auxílio de lactários como os até então existentes (REGIA e outros, 1984) (5).

No Brasil, as primeiras creches surgiram, no início do século XX, por iniciativa de freiras de congregações religiosas. Também aqui perpetuou-se o caráter assistencialista e o atendimento de má qualidade. A palavra creche vinha sempre acompanhada da idéia de Instituições, sob certos aspectos, nocivas à criança.

Com a implantação da industrialização no Brasil, na segunda metade do século passado, um número significativo de mulheres incorporou-se às fábricas.

No início deste século, imigrantes europeus foram sendo absorvidos como mão de obra nas fábricas. Na década de 20, os trabalhadores começam a se organizar, nos centros urbanos mais industrializados, em movimentos de protestos contra as condições indignas de trabalho nas fábricas. Na pauta de reivindicações encontrava-se a implantação de creches para seus filhos.

Os donos das indústrias, por sua vez, viam nos benefícios sociais concedidos, um caminho para controlar seus operários. Do ponto de vista do capital, a creche trouxe resultados positivos: as mães-operárias, tranquilas, trabalhavam melhor. Conquistas desta ordem, no entanto, quase invariavelmente surgiram como resultado de inúmeros entraves entre patrões e empregados. (OLIVEIRA e outros, 1992). (6)

Nos anos 70, a discussão sobre criança de 0 a 6 anos, ganhou proporções significativas a nível de organização da sociedade civil e a nível ministerial. Essa discussão não ocorreu acidentalmente. Coincidiu com o agravamento da crise econômica, a elevação dos índices de

5 - REGIA, Virginia & SAMPAIO, Carneiro. Creche. Atividades Desenvolvidas com as Crianças. Rio de Janeiro. EBM, 1984.

6 - OLIVEIRA, Zilma de Moraes e outros. Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia.. Petrópolis, Editora Vozes, 1992.



inflação e rebaixamento no salário real dos trabalhadores. Consequentemente, a mulher se viu obrigada a entrar no mercado de trabalho em número bastante superior ao até então existente, o que, praticamente, triplicou o número de mulheres economicamente ativas, nessa década, no país. Obviamente, grande parte dessas mulheres era constituída de mães de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Unidas por uma necessidade comum, estas mulheres passaram a lutar coletivamente pelo acesso de seus filhos à creche.

O ano de 1975 foi declarado pela ONU como sendo o Ano Internacional da Mulher. No Brasil, algumas conquistas foram significativas na questão das creches, nesse período, como a parcial desestigmatização do termo creche e, principalmente, o aumento do número de vagas oferecidas pelos órgãos públicos.

Não foram apenas as famílias de baixíssimo poder aquisitivo que se viram obrigadas a buscar nas creches e pré-escolas a alternativa de guarda para seus filhos. Também as famílias de classe média, em função da crise econômica, da violência urbana e da especulação imobiliária, que vem diminuindo o espaço de uso das crianças pequenas, passaram a recorrer às creches para organização da dinâmica familiar (ROSEMBERG e outros, 1985).⁽⁷⁾

À nível ministerial, a questão do atendimento à criança de 0 a 6 anos surge com um discurso que assume uma postura de realização de um trabalho preventivo, ou seja, a criança iria mais cedo para a escola a fim de minimizar os efeitos negativos de uma suposta "carência cultural" e econômica de famílias de baixo poder aquisitivo. O atendimento a essa faixa etária visaria preparar o aluno para ingressar na escola fundamental.

É importante que se diga que as conquistas obtidas nessa época não nos permite a visualização de um quadro muito animador. Se, por um lado, houve aumento de vagas em creches e pré-escolas junto ao poder público, por outro, a procura tornou-se significativamente superior.

Por volta de 1980, existiam no Brasil 24.403.953 (vinte e quatro milhões, quatrocentos e três mil, novecentos e cinquenta e três) crianças de 0 a 06 anos, e destas, apenas 5% recebiam atendimento pré-escolar, contando-se, inclusive, com as matrículas do ensino particular. (KRAMER, 1991, p.5)⁽⁸⁾

7 - ROSEMBERG, Fúlvia e outros. *Creches e Pré-Escolas*, São Paulo, Editora Nobel, 1985.

8 - MEC-SEP-SUPLAM-CODEAC, Junho, 1980 in KRAMER, *Cadernos Cedex: (9) Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas*, 1991.

Em função dessa escassez de vagas junto ao poder público, um grande número de famílias se vê forçado a confiar suas crianças às chamadas creches de emergência ou creches domiciliares, onde a criança permanece sob cuidados da "crecheira" (uma dona de casa comum), que cuida dos filhos de diferentes famílias juntamente com os seus, fazendo, simultaneamente, seus afazeres domésticos. Algumas vezes, essas creches domiciliares, quando reconhecidas, recebem alguma verba de órgãos oficiais, mas, normalmente, são as famílias já carentes que, com seus poucos recursos, custeiam a permanência de seus filhos nesses locais, da forma como lhes é possível.

C - Políticas Sociais Públicas No Brasil: O Caso da Creche.

Desde sua origem, no século XIX, a creche moldou-se a partir da referência da estrutura familiar, a quem cabia exclusivamente, até então, toda a responsabilidade pelos cuidados com a criança pequena.

Lenira Haddad ⁽⁹⁾ afirma:

"Por atuar desde sua origem num campo que não lhe era legítimo, a existência da creche tem se justificado como um paliativo, não se configurando enquanto instituição permanente, que necessita de recursos próprios para sobreviver. Essa marca de instituição emergencial se evidencia na precariedade e insuficiência de recursos; má-qualidade do atendimento; nos quadros profissionais deficitários sem formação específica e muitas vezes composto por voluntariado; na baixa razão adulto-criança; na ausência de legislação específica e normas básicas de funcionamento. Enfim, nas dificuldades generalizadas de investimentos de qualquer natureza - de ordem material, física ou humana - impedindo a promoção das qualidades da creche. No Brasil, essas características têm pesado sobre as creches, até hoje, observando-se uma grande improvisação no que se refere à implantação dos programas. Encontramos creches instaladas em fundo de quintal ou garagens, com superlotação, condições físicas que oferecem perigo, ou mesmo foco de contaminação, equipamentos inadequados à idade das crianças e ausência de propostas educativas formuladas e planejadas." (HADDAD, 1991- p. 25-6)

A demanda por creches e pré-escolas tem provocado um aumento de aproximadamente 10% das matrículas oferecidas pelo setor público por ano. (Didonet, 1993, p. 43). ⁽¹⁰⁾

Essa crescente demanda faz com que a criança seja vista, pelos setores de planejamento econômico, como um problema. As verbas destinadas à educação pré-escolar não são compatíveis

9 - HADDAD, Lenira. A Creche em Busca de Identidade, São Paulo. Edições Loyola, 1991.

10 - DIDONET, Vital. A Criança de 0 - 6 Anos no Brasil e Seu Atendimento Educacional. Questões a Considerar. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, III (1): São Paulo, 1993.

com o aumento do número de vagas, impossibilitando um avanço no que diz respeito à qualidade do trabalho realizado.

A nova constituição do Brasil trouxe algumas respostas às pressões populares por acesso a creches. O último texto constitucional, datado de 1988, aponta o atendimento em creches e pré-escolas como um direito à educação e dever do Estado.

Constituição Federal:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

(...)

Parágrafo 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

Parágrafo 2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 13/07/90, reforça a obrigatoriedade do oferecimento de vagas em creches e pré-escolas a todas as crianças, indistintamente.

Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

(...)

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou oferta irregular,

(...)

III - De atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

O texto constitucional e do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que dizem respeito ao atendimento da criança de 0 a 06 anos em creches e pré-escolas, representaram, indiscutivelmente, um avanço. Ambos reconhecem este atendimento como uma parte integrante do sistema de ensino e não mais como ação assistencialista desvinculada das questões da educação.

A esse respeito, Haddad comenta:

"A inclusão da creche no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 6 anos. Primeiro, porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados à essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, esbalecendo diretrizes básicas para a implantação e desenvolvimento de programas de creches e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas." (HADDAD, 1991-p. 32).

Contudo, o Texto Constitucional e o Estatuto da Criança e do Adolescente não refletem a situação real das condições de atendimento às crianças no Brasil, hoje. Representam sim, um respaldo legal à busca pelos direitos da criança, ainda não conquistados.

Siqueira & Correa⁽¹¹⁾, acertadamente comentam:

"Parece-nos que a legislação atual, apesar de seu distanciamento em relação à atual situação da criança no Brasil, apresenta-se como um "norte" a ser perseguido, o que coloca, para todos nós, a responsabilidade pela sua efetivação". (SIQUEIRA & CORREA, 1993, p. 205).

D - Avaliação do Processo de Desenvolvimento

A observação, descrição e explicação do processo de desenvolvimento humano envolve domínios complexos em diferentes áreas do conhecimento. A pediatria e a psicologia vêm procurando realizar tais tarefas. Os psicólogos, em geral, se utilizam de testes objetivos que lhes permitem a realização de uma análise com precisão científica. Os pediatras diagnosticam, fundamentando-se nas interpretações dos antecedentes hereditários e anamnésicos.

A busca da compreensão e interpretação do processo de desenvolvimento com vistas à organização de ações pedagógicas é uma prática ainda pouco usual entre educadores.

11 - SIQUEIRA, A.A.F.; CORREA, M.E.G.(orgs). Propostas para Capacitação de Agentes Institucionais e Comunitários para o Atendimento da Criança de 0 - 6 Anos no Brasil. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. III (I): p.199 - 211. São Paulo, 1993.



Vitor da Fonseca⁽¹²⁾, ao discutir a possibilidade de avaliação de crianças pré-escolares no aspecto educacional, apresenta diferentes escalas de desenvolvimento e fornece algumas orientações pedagógicas para a utilização das mesmas. Afirma tratar-se:

"Fundamentalmente, de apoios pedagógicos de onde podem emergir orientações curriculares para programas precoces de estimulação, de desenvolvimento ou de reabilitação e, em nenhuma circunstância, deverão servir para determinar quocientes de desenvolvimento.

(...) No âmbito pedagógico, embora a observação no campo educacional esteja a iniciar os primeiros passos, não se pode omitir a maximização e otimização do potencial humano, nem as condições internas e externas, que obviamente condicionam o seu desenvolvimento, ou melhor, a sua aprendizagem.

A observação em pedagogia, ao contrário das que foram anteriormente focadas (psicologia e pediatria) terá de nortear-se para outros parâmetros de avaliação e de decisão, não suprimindo, evidentemente, a informação vital obtida da psicologia e da pediatria". (FONSECA, 1988, p. 224-225)

É bastante frequente a ocorrência de diagnósticos tardios de distúrbios no desenvolvimento de crianças. Parece haver consenso entre especialistas e educadores, de que qualquer intervenção terapêutica, em crianças com problemas no desenvolvimento, tende a surtir melhores resultados, quando iniciada nos primeiros meses de vida do bebê.

Schwartzman⁽¹³⁾ afirma:

"É idéia mais ou menos universal de que a eficácia dos procedimentos de habilitação física é tanto maior quanto mais cedo forem iniciados. Esta melhor evolução poderia ser explicada pela maior plasticidade cerebral" (SCHWARTZMAN, 1991, p.4).

Muitas vezes, a aprendizagem e a vida de uma criança, podem ser profundamente comprometidas por pequenos problemas não detectados pela família nos primeiros meses de vida, como um dano sensorial (perdas visuais e /ou auditivas), distúrbios neurológicos diversos, enfim, variáveis múltiplas que interferem no sucesso de qualquer proposta de ensino.

A inobservância destes bloqueios, em uma criança que desfruta de um convívio exclusivamente doméstico, já é uma lástima. Quando pensamos, então em um bebê que convive diariamente com profissionais da educação, em uma instituição própria para este fim, e, que da

12 - FONSECA, Vitor da. Da Filogênese à Ontogênese da Motricidade. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

13 - SCHWARTZMAN, José Salomão. Diagnóstico Precoce dos Distúrbios do Desenvolvimento Motor. Temas Sobre Desenvolvimento. Ano 1. n° 2. Set/Out.1991.



mesma forma, não tem suas dificuldades investigadas por estes profissionais, mais do que a lamentar, somos levados a questionar os serviços e os propósitos dessa instituição.

Dentro deste raciocínio, entendemos que a creche deve buscar o conhecimento do processo de desenvolvimento humano e instrumentos que lhe permitam avaliar este desenvolvimento. Essa avaliação do desenvolvimento individual, em creche, exigiria a definição de propósitos muito claros por parte dos educadores. Seu uso, deveria subsidiar, simultaneamente, a identificação de problemas estruturais de desenvolvimento em bebês, com vistas à adoção de procedimentos adequados àquelas especificidades; e, à constante reavaliação do conjunto de ações pedagógicas implementadas pela creche. Ou seja, o conjunto dos resultados obtidos no processo de avaliação dos bebês poderia apontar para a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico, ou redefinição de prioridades dentro deste trabalho, de acordo com as necessidades identificadas.

É importante que a adoção de qualquer processo sistemático de avaliação de desempenho de crianças em instituições de ensino seja acompanhada por momentos de estudo, reflexão e discussão entre os educadores, sobre o desenvolvimento e as formas de aprendizagem, bem como, sobre as limitações dos processos de avaliação. Sob tal forma, esses instrumentos não devem ser utilizados para rotular crianças, como inteligentes ou atrasadas, ou, para prever insucessos, mas seu uso deve ser sempre no sentido de promover a educação.

Sua função primordial, em um contexto de creche, seria fornecer critérios para a organização de um guia curricular, constituindo-se, em última análise, em um apoio à condução do trabalho pedagógico.

E - A Educação Pré-Escolar e Sua Função no Desenvolvimento da Criança.

Kramer e Abramovay⁽¹⁴⁾, identificaram quatro diferentes papéis assumidos pela pré-escola ao longo de sua existência.

Inicialmente surge a Pré-Escola Guardiã, de cunho assistencialista, objetivando prioritariamente, "guardar" crianças orfãs e filhos de trabalhadores.

14 - KRAMER, Sonia & ABRAMOVAY, Mirian. O Rei Está Nu. Cadernos Cedes: Educação Pré-Escolar - Desafios e Alternativas (9):p.27-38, 1991.

Por volta do século XIX, a pré-escola passa a assumir uma função mais próxima da função educativa, a de compensar as "carências" infantis, através de uma Pré-Escola Preparatória. Exemplos de iniciativas nesta perspectiva são os Jardins de Infância de Froebel em favelas alemãs, de Montessori em favelas italianas e de Reabody em favelas americanas.

Essa roupagem assumida pela pré-escola é um dos desdobramentos da educação compensatória, que pressupõe a existência de grupos sociais (notadamente aqueles das camadas de menor poder aquisitivo), carentes do ponto de vista cultural. Essa abordagem da privação cultural fundamentou a crença na pré-escola enquanto um período da vida escolar capaz de minimizar as consequências da suposta carência cultural, linguística e afetiva das crianças desfavorecidas economicamente. (KRAMER & ABRAMOVAY, 1991, p. 29).

No Brasil, esta concepção de pré-escola, surge por volta dos anos 70 e é completamente absorvida e amplamente divulgada pelos órgãos oficiais, como mostra o texto que segue:

"... as crianças passam pela escola, mas não são por ela influenciadas, a não ser por uma parca alfabetização e algumas informações desconexas. Não raro, apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em parte essas carências com a ministração de atividades preparatórias da alfabetização. É claro que o sucesso de tal procedimento deixa, via de regra, muito a desejar, dada a irreversibilidade de certas deficiências já instaladas na criança.

É, pois, como terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades que se colocam a necessidade do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil". (Parecer CEF in KRAMER & ABRAMOVAY., 1991, p.30).(15)

A partir do final da década de 70, educadores brasileiros passaram a criticar veementemente os pressupostos e os efeitos da abordagem de privação cultural e de programas de educação pré-escolar nela fundamentados.

Gradativamente, ganhou força o discurso de que a educação compensatória não estaria prestando, efetivamente, benefícios às classes populares (através de suas medidas visando suprir "carências" culturais, nutricionais e afetivas das crianças pobres) e sim marginalizando-as e discriminando-as precocemente. Em 1981, o MEC lança o Programa Nacional de Educação

15 - Parecer CFE nº 2018, de 05/07/1974, in Brasil - MEC - SEPS - SER. "Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar". Brasília, 1979. p.25-6 in KRAMER & ABRAMOVAY, 1991.



Pré-Escolar, onde, após incorporar as críticas à Educação Compensatória, veiculadas no final da década anterior, passa a defender uma pré-escola com objetivos em si mesma.

"A educação pré-escolar visa ao desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas características físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural.

Dessa forma, a educação pré-escolar não deve ser vista como "preparatória" para o ensino de 1º grau.(...) uma educação adequada às características e necessidades próprias da criança pré-escolar pode contribuir para sua melhor aprendizagem ao frequentar o ensino de 1º grau, como, de forma indireta, ajudar os sistemas de ensino a diminuir o problema da evasão e da reprovação na 1ª série. Já se tem dito que não se resolverá o impasse entre a 1ª e 2ª séries, enquanto não forem enfrentados com realismo os problemas sofridos, desde os primeiros anos de vida, pelas crianças que demandarão o 1º grau. Ora, na medida em que a educação pré-escolar contribui para que a criança supere problemas decorrentes do baixo nível de renda de seus pais, estará gerando efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo". (Programa Nacional de Educação Pré-Escolar-1982, in KRAMER & ABRAMOVAY, 1991, p.33).(16)

KRAMER & ABRAMOVAY tecem algumas críticas também em relação a esta proposta, que, em um primeiro momento, deixa de defender o ensino compensatório na pré-escola e até o refuta, mas que logo em seguida, passa a apontar esta, como solução para problemas sociais e, conseqüentemente, para os educacionais. Afirmam, ainda que a proposta não explicita com clareza a nova função atribuída à pré-escola, deixando espaço para diferentes abordagens na condução do trabalho. A apresentação de uma pré-escola com objetivos em si mesma é vaga e permite qualquer tipo de procedimento pedagógico, inclusive o de descompromisso com a qualidade.

Diante disso, um novo caminho é apontado: o da pré-escola com função pedagógica. Esta proporcionaria condições à criança de ampliar seus conhecimentos a partir daqueles que já possui, através de um trabalho pedagógico "sistemático e intencional". O papel do educador é então resgatado e sua intervenção no processo ensino-aprendizagem é considerada determinante para o sucesso deste. Tal proposta inclui a recomendação de programas de capacitação de recursos humanos e supervisão do trabalho realizado, bem como uma "vinculação profunda", com o trabalho no ensino de 1º grau, que precisa, igualmente, ser repensado e reestruturado.

16 - Brasil, MEC, SEPS - SER - Educação Pré-Escolar - Programa Nacional, junho 1982, p.11 in KRAMER & ABRAMOVAY, 1991.



Assumir a defesa de um ensino pré-escolar com função pedagógica é, sobretudo, estender à pré-escola, parte da responsabilidade pelo processo de democratização da escola pública. O sucesso nessa luta pela democratização do ensino não será alcançado pela simples multiplicação de vagas na rede oficial, mas será o resultado de um aumento quantitativo somado a um salto qualitativo no ensino ministrado nas escolas, desde os berçários que compõem as creches, até o término do ensino fundamental.

"Assim, pensamos que a pré-escola não prepara para a escolaridade posterior, nem previne seus fracassos, podendo, tão somente, contribuir no difícil processo de democratização da Educação Brasileira".(KRAMER & ABRAMOVAY, 1991, p. 38).

F - Abordagens Teóricas do Processo de Desenvolvimento

Ao longo da curta história da psicologia do desenvolvimento, foram muitos os teóricos que deram sua contribuição para a compreensão das intrigáveis questões que envolvem esse processo no ser humano.

Seria ingenuidade acreditarmos que todas as teorias acerca do desenvolvimento encerram "verdades" absolutas. A verdade é que nenhuma teoria é completamente certa, ou suficientemente abrangente, para responder a todas as dúvidas que se tem sobre este tema.

Através dos dados coletados e hipóteses levantadas por inúmeros teóricos, temos hoje, uma base científica para nos aprofundarmos no estudo desta área do conhecimento, confirmando ou reformulando os caminhos que nos foram apontados. (PERMUTTER, 1988).⁽¹⁷⁾

Na busca de uma definição por uma teoria que explique cientificamente o fenômeno do desenvolvimento humano, e que subsidie consistente e qualitativamente uma prática pedagógica para crianças que frequentam creches, desde os primeiros meses de vida, nossa preocupação foi procurar um equilíbrio entre a tendência pedagógica autoritária e a tendência espontaneista, que têm trocado, periodicamente, em diferentes momentos da história, a roupagem da educação brasileira.

17 - PERMUTTER, M. In:Clarke - Stewart; Permuter, M. & Friedman, Lifelong Human Development. John Wiley & Sons, NewYork, 1988.



Nesta perspectiva, entendemos que o Construtivismo, particularmente aquele entendido, hoje, como Pós-Piagetiano, parece ser um caminho viável para democratização da escola pública, no que diz respeito à qualidade do ensino ofertado.

Cristovam Buarque afirmou durante a realização do Seminário Internacional de Aprendizagem, realizado em dezembro de 1992, em Porto Alegre, que:

"Nesse país para se ter educação para todos, é preciso ser construtivista..."
(BUARQUE in Grossi, 1993- p.169).⁽¹⁸⁾

A coluna-mestra do construtivismo Pós-Piagetiano, são as idéias elaboradas pelo teórico-mestre Jean Piaget. Contudo, buscou-se, neste novo momento, completar alguns vazios ou questões não esgotadas em sua teoria, com a contribuição de outros teóricos, especialmente daqueles que enfatizaram o papel da interação no processo de construção da inteligência.

Essa contribuição de diferentes teóricos para a construção de uma interpretação mais consistente e completa acerca do desenvolvimento humano, era vista com bons olhos por Piaget.

Como explica Esther Pillar Grossi:

"Essa idéia, essa denominação de pós acrescido do Piagetiano, começou a ser utilizada antes mesmo de Piaget morrer, por pesquisadores e estudiosos da sua teoria, a partir de um pedido do próprio Piaget na homenagem que foi feita a ele pelos seus 80 anos. Naquela ocasião, ele disse que era da essência do construtivismo, que aquilo que descobriu fosse continuado, ampliado, modificado pelos que seguiriam a ele". (GROSSI, 1993-p. 158).

Piaget, em seu trabalho, priorizou o estudo do sujeito epistêmico, a questão da construção do conhecimento. Mesmo tendo falado em alguns momentos com admirável discernimento sobre o papel da afetividade e da interação na formação intelectual e moral do homem⁽¹⁹⁾, não chegou a tratar profundamente destas questões.

Ernildo Stein, comenta essa lacuna:

"... Posteriormente foi-se vendo, a partir da incorporação de outros autores e teorias, que essa acomodação, essa assimilação, é aparentemente muito pequena. Viu-se que precisamos ampliá-la com o aspecto afetivo, emocional, inconsciente, na relação com os outros, na relação com o mundo, na idéia de conflito.(...) O conhecimento é produzido de outra maneira, na interação com o mundo muito mais do que se pensava. Não precisamos estimular tanto o recém-

18 - GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (orgs). Construtivismo Pós-Piagetiano - Um Novo Paradigma Sobre Aprendizagem. Petrópolis, Editora Vozes, 2ª Edição, 1993.

19 - Ver Piaget, Jean. Para Onde Vai a Educação ?. Rio de Janeiro, Livraria José Olímpio, UNESCO, 1973a.



nascido como pensávamos, é ele que nos estimula. Como sabe que nos estimulou? O que há no cérebro dele que faz com que se abra o mundo em lugar de apenas nós abirmos o mundo para ele. Quer dizer, já existe um processo de assimilar construtivamente o mundo exterior, através de uma atividade sobre ele". (STEIN in GROSSI-1993, p.39).

Maria Celeste Koch aponta Wallon, Vygotsky e Piaget como os maiores responsáveis pelas idéias que possibilitaram a estruturação do paradigma pedagógico que hoje chamamos de construtivismo Pós-Piagetiano.

"(...) Suas teorias consideram como pontos principais que o conhecimento se estrutura através do pensamento, da ação ou da linguagem do sujeito em sua interação com o real". (KOCH in GROSSI-1993, p.65).

Madalena Freire, resume, em algumas palavras, os pontos de convergência destas teorias que se unem na explicação do fenômeno humano de aquisição de conhecimentos e consequente construção da inteligência.

"Estudar, estudamos, conversando sozinhos com o nosso outro, mas construir conhecimento é no grupo que se dá. (...) Aprende-se porque se deseja, aprende-se porque se exercita agressividade e aprende-se porque se exercita a sexualidade. E a sexualidade aqui é entendida como essa energia vital que me impulsiona no conhecimento, na interação com o outro. (...) Essa energia vital que me faz amar, odiar, destruir e construir. Essa agressividade, energia vital que me lança para a busca de conhecer, que me dá raiva por não conhecer, que faz perder a cabeça de perdição, mas que é a mola propulsora que me impulsiona a buscar a conviver com o outro". (FREIRE, in GROSSI-1993, p.164).

A ênfase dada por Piaget, ao processo interno de construção da lógica, da organização do conhecimento, das regras morais e da linguagem, através de esquemas que permitem incorporar o novo estímulo a uma organização que lhe dá sentido, conduz a uma prática pedagógica onde a relação educador-educando é marcada pelo respeito ao direito e à liberdade do outro, já que o homem é visto, por esta perspectiva, como um ser singular, potencialmente capaz de atingir autonomia intelectual e moral. A teoria de Piaget se contrapõe a toda forma de autoritarismo pedagógico, porque este desconsidera os direitos do indivíduo e reforça a moral da obediência irrefletida.

Os teóricos sócio-históricos, por sua vez, prestaram relevante contribuição à educação, ao apontar a aprendizagem como um processo capaz de impulsionar o desenvolvimento. Contrariando a orientação tradicional afirmam esses teóricos, que:

"O único bom ensino, é o que se adianta ao desenvolvimento". (VYGOTSKY e outros, 1988 p.114)(20)

Vygotsky e seus colaboradores enfatizaram o papel da interação adulto-criança, como condição determinante à apreensão de conteúdos, resgatando, assim, o papel do educador. Dessa forma, a condução da aprendizagem torna-se um imperativo à ação pedagógica.

Retornando à questão das tendências pedagógicas de cunho autoritário e espontaneista, que levantamos, há pouco, e considerando as idéias que procuramos expor, muito resumidamente, sobre o construtivismo e sobre algumas contribuições dos teóricos da linha sócio-histórica, acreditamos que ambas as teorias são capazes de juntas, fornecer elementos que conduzam ao estabelecimento de um ponto de equilíbrio entre os dois extremos apresentados.

O Construtivismo Pós-Piagetiano se concretizaria, então, em uma pedagogia que compreende e respeita a livre construção e expressão do pensamento e que, simultaneamente, resgata o papel do educador, enquanto elemento indispensável na condução intencional do processo ensino-aprendizagem.

1 - Evolução Sensório-Motora da Criança de 0 a 2 Anos: A Proposta Teórica de Piaget.

Os primeiros interesses de Piaget pela psicologia aproximaram-no de questões ligadas à psicanálise e à psicologia patológica. Contudo, embora esse interesse o tenha ajudado a ampliar seus conhecimentos na área, seu grande desejo sempre foi aprofundar-se no estudo dos casos normais e do funcionamento do intelecto.

Piaget utilizou mais de 50 anos de sua vida ao estudo do pensamento infantil e o fez através do método clínico, abordagem que desenvolveu inspirado no método experimental e no método de interrogação clínica da psicanálise.

20 - VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N.. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Ícone Editora, 1988.



Sua interpretação do processo de desenvolvimento humano foi alicerçada, levando-se em consideração a existência de dois grupos de fatores complementares: os determinantes da adaptação biológica e os da interação social.

"O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interações sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental". (Piaget, 1973b, p.35).⁽²¹⁾

Grande parte de sua obra foi dedicada ao estudo dos primórdios da inteligência. Procuraremos aqui, revisar algumas relevantes contribuições deste seu trabalho, para compreensão da criança nos dois primeiros anos de vida.

No decorrer dos dois primeiros anos, os bebês adquirem uma infinidade de conhecimento a respeito de si próprios e do ambiente em que vivem.

Esse conhecimento é resultado de interações sensoriais e motoras com fontes de estimulação. Seus resultados se manifestam na capacidade do bebê responder aos estímulos ambientais com ações cada vez mais elaboradas.

A criança coordena ações, elabora esquemas e os aplica a um número cada vez maior de objetos e situações, adequando-os a cada situação e objeto novo. Piaget denominou esse período como: "período de desenvolvimento cognitivo sensório-motor".

Piaget, que inicialmente alimentou a crença em uma relação muito estreita entre pensamento e linguagem, acabou entendendo esta como fator insuficiente para compreensão dos mecanismos que pretendia desvendar.

A argumentação central na teoria piagetiana e que determina a compreensão do estágio sensório-motor reside na afirmação da existência de uma lógica inerente às ações, que é anterior à estruturação da linguagem. A criança primeiro conhece os objetos, agindo sobre eles, e só mais tarde evidencia, adequadamente, esses conhecimentos através das palavras. À medida que a criança se enriquece, cognitivamente, apresenta melhores condições para se expressar através da linguagem, quer no nível da semântica, quer no da sintaxe.

21 - PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro, Forense Editora, 1973b.



O conhecimento do período sensório-motor é fundamental para a compreensão da teoria piagetiana como um todo, já que esta funciona como um ensaio, a partir do qual se tornarão mais complexas todas as estruturas do pensamento, em estágios posteriores (preparação e organização das operações concretas, relativas a classes, relações e números e operações formais).

"(...) O período sensório-motor elabora as estruturas lógicas fundamentais de toda atividade. Estas se constituirão nas etapas ulteriores, mas em níveis superiores e com meios novos". (DOLLE- 1974, p.36) (22)

- *Reações circulares primárias (aproximadamente de 1 a 4 meses)*

Piaget subdividiu em seis níveis, o estágio sensório-motor, indicando a faixa etária provável para se observar determinados fenômenos do desenvolvimento cognitivo do bebê:

- **Atividades Reflexas:** (0 a aproximadamente 1 mês). Caracteriza-se pelo uso dos reflexos como a sucção, preensão, os ligados à audição, visão e fonação. A capacidade reflexa e sensorial é, neste momento, o único canal de interação da criança com o mundo. As sensações de desconforto, como, fome ou dor, são comunicadas ao ambiente através do choro.

O equipamento hereditário do recém-nascido prepara-o para adaptar-se ao meio externo e para formar hábitos e atitudes, através das relações que o bebê estabelece, via repertório inicial, com o meio exterior. Ou seja, a superação do estágio caracterizado pelo exercício dos reflexos, ocorre através da modificação destes, em função da experiência.

A inteligência é, neste momento, o resultado de adaptações. Ela não surge em um determinado momento do desenvolvimento mental, mas é uma continuidade dos reflexos inatos e de processos anteriormente adquiridos.

"A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, em todas as suas peças, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo em que os utiliza". (PIAGET, 1970-p.31) (23).

Ainda, sobre esta fase do desenvolvimento sensório-motor, Piaget prossegue:

22 - DOLLE, Jean-Marie. Para Compreender Jean Piaget - Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana. Rio de Janeiro, Editora Guanabara/Koogan, 1974.

23 - PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.



"As manifestações sucessivas de um reflexo, como o da sucção, não são comparáveis ao funcionamento periódico de um motor que se ponha em marcha de tantas em tantas horas para deixá-lo repousar nos intervalos. Constituem, antes, um desenvolvimento histórico de natureza tal que cada episódio depende dos precedentes e condiciona os seguintes, numa evolução realmente orgânica; com efeito, seja qual for o mecanismo intenso desse processo histórico, podemos acompanhar-lhe as peripécias desde fora e descrever as coisas como se toda a reação particular determinasse as outras sem intermediários." (PIAGET, 1970, p. 34-5).

- Reações circulares primárias (aproximadamente de 1 a 4 meses)

"As adaptações hereditárias, somam-se, num dado momento, às adaptações não inatas a que as primeiras se subordinam pouco a pouco". (PIAGET, 1970, p.56).

Os bebês dessa idade ainda não relacionam suas próprias ações aos resultados provocados por ela. A partir deste estágio, o bebê gradativamente abandona as respostas reflexas e passa a aprimorar seus mecanismos de adaptação ao mundo, construindo os primeiros esquemas sensório-motores. Um esquema sensório-motor pressupõe uma organização de ações, que levam o indivíduo a responder melhor às estimulações ambientais.

O resultado dos atos do bebê é o fator que determina a sua direção, na busca da satisfação de determinadas necessidades.

"Assim, quando chupa a língua ou os dedos, a criança incorpora as novas sensações que está experimentando às da sucção anterior (sucção do seio, etc.) - nisso existe uma assimilação- e ao mesmo tempo, insere os movimentos de protusão da língua ou de adução do polegar na totalidade já organizada dos movimentos de sucção - e é isso o que constitui a acomodação. É essa ampliação progressiva do esquema total, que se enriquece sem deixar de permanecer sempre organizados, que forma a acomodação". (PIAGET, 1970, p.132).

As conquistas do bebê, nesta fase, representam uma transição de uma forma de desempenho orgânico para um desempenho intelectual. As condutas ainda não são dotadas de intencionalidade, mas vão sendo gradativamente melhor elaboradas, através de elementos de acomodação e assimilação que substituem os reflexos inatos.

- Reações Circulares Secundárias - (Aproximadamente de 4 a 8 meses).

Ao descobrir que suas ações são capazes de provocar efeitos externos a seu corpo, o bebê amplia a sua exploração voluntária do ambiente e forma novos encadeamentos de esquemas.

Baldwin (1973) afirma:

"Até este estágio, quase todas as crianças têm o mesmo repertório de esquemas, pois estes estão enraizados nos padrões inatos de comportamento do recém-nascido. Mas agora existe oportunidade para uma extraordinária expansão do repertório da criança e, também para grandes diferenças individuais entre crianças, o que depende das oportunidades dadas por seus ambientes." (BALDWIN, in FARIA, 1989-p.33).⁽²⁴⁾

A criança desta terceira fase, demonstra um sensível progresso em relação à fase anterior, dos esquemas primários. Sua ação é efetivamente direcionada sobre as coisas, contudo, sua atividade continua muito mais centrada em si própria do que nos objetos que procura manipular.

"Aos 0;8 (16), Jacqueline olha para mim enquanto imito o miar de um gato. Tem nas mãos uma sineta suspensa do teto do berço. Após vários outros processos, ela agita, para fazer-me continuar, a sineta que tem nas mãos. Respondo miando. Assim que paro, agita de novo a sineta, e assim por diante. Instantes depois, interrompo definitivamente os miados: Jacqueline agita ainda mais duas ou três vezes a sineta e diante do fracasso, muda de meios".(PIAGET, 1970, p. 193).

A necessidade de repetição e prolongamento de espetáculos interessantes caracteriza essa fase. A criança procura reencontrar, com o máximo de precisão, os movimentos que provocaram o efeito que pretende reviver.

- Coordenação Sequencial de Esquema - (Aproximadamente de 8/10 a 12 meses).

Marcado pelo estabelecimento da intencionalidade, o bebê passa a combinar ações para alcançar objetos, manipulando o ambiente em diferentes situações.

Os objetos, neste momento, passam a ser definidos e compreendidos pelo seu uso. A criança se utiliza dos esquemas como um instrumento para "compreender" os objetos e os utiliza para consecução de objetivos determinados. Como mostra o exemplo que segue:

24 - FARIA, Anália Rodrigues de. O Pensamento e a Linguagem da Criança Segundo Piaget. São Paulo, Editora Ática, 1989.



"Aos 0;10(2), Laurent examina um estojo de sabão de barba (vazio, em metal branco) que vê pela primeira vez. Começa por revirá-lo em todos os sentidos, passando-o de uma das mãos para a outra. (...) Mas o objeto, como é escorregadio e pouco manejável, escapa-lhe das mãos duas ou três vezes. Então, Laurent, impressionado com esse fenômeno empenha-se em reproduzi-lo certo número de vezes. No começo, tive alguma dificuldade em decidir se se tratava ou não de um ato intencional, pois Laurent recomeça, cada vez, por segurar o estojo, por alguns instantes, e dar-lhe mil voltas antes de soltá-lo. Mas, depois a queda tornou-se cada vez mais frequente e, sobretudo, sistemática.

(...) Com efeito, o que inicialmente interessa a Laurent não é, na presente conduta, a trajetória do objeto, quer dizer, o fenômeno objetivo da queda, mas o próprio ato de soltar: Laurent ora abre delicadamente a mão (com a palma para cima) e o estojo rola dos seus dedos; ora vira a mão (vertical) e o estojo cai para trás, entre o polegar e o indicador afastados; ora espalma simplesmente a mão (de palma para baixo) e o objeto despenca sem mais aquelas". (PIAGET, 1970, p. 241).

Os esquemas utilizados pelas crianças, neste momento, são meios intencionais para alcançar seus objetivos imediatos.

- Reações Circulares Terciárias-(Aproximadamente de 12 a 18 meses).

O estágio anterior avança, agora de maneira mais rápida e eficiente, em função do aprimoramento das capacidades motoras. O bebê busca novas maneiras de brincar com os objetos e de explorá-los.

Nessa fase a criança já evidencia a capacidade de fazer determinadas previsões práticas dos efeitos de sua ação sobre os objetos, fundamentadas na generalização de experiências anteriores. Essas previsões não podem ser consideradas, ainda, representações, já que as ações do bebê se sobrepõem, neste momento, à sua capacidade representativa.

"Ao 1;2(30), Jacqueline está de pé diante de um quarto que não é o seu e examina o papel verde que reveste a parede. Toca-lhe em seguida, delicadamente, e olha logo para a extremidade dos seus dedos. Trata-se, evidentemente, da generalização dos esquemas devidos às reações circulares secundárias ou terciárias seguintes: tocar em alimentos (compotas, doces, etc.) e olhar para os dedos ou, sobretudo, meter as pontas dos dedos na espuma do sabão, durante o banho, para examiná-los em seguida". (PIAGET, 1970, p. 303).

Neste estágio, a palavra torna-se um desafio para a criança. Ela se satisfaz nomeando tudo o que vê. Contudo, falta ainda a função simbólica (ou semiótica), que consiste na capacidade

de representação por imagens mentais ou objetos, das situações ausentes e ainda, na possibilidade de evocação do objeto ausente pela linguagem.

"Mais ou menos com 1;9 e 2;0, J. experimenta a necessidade, quando alguém entra no quarto, de apresentar-lhe, de algum modo, os objetos e as pessoas pelo nome: "Papai, mamãe, nariz (da boneca), boca" etc.. Leva muitas vezes a seus pais uma boneca dizendo "boneco" ou um objeto designando-o pelo nome "pedra", como se quisesse partilhar seu saber". (PIAGET, 1975a, p. 286)

(25).

- Emergência de Representação Simbólica- (Aproximadamente de 18 a 24 meses).

Ao final do período sensório-motor, surge a função semiótica ou simbólica, que é a capacidade de representação de um significado qualquer: objeto, acontecimento, etc.; por meio de um "significante" diferenciado e que só serve para esta representação.

A criança reorganiza espontaneamente os esquemas anteriormente construídos e passa a uma fase de invenção por dedução sensório-motora. Essa capacidade de invenção implica em representação.

"... combinar de antemão as posições de uma vara, antes de passá-la através das barras de uma grade (quando a experiência é inteiramente nova para a criança), ampliar antecipadamente uma fenda para dela retirar um objeto escondido (quando a criança defronta pela primeira vez tal problema), tudo isso supõe que o sujeito se representa os dados oferecidos à sua visão de um modo inteiramente distinto de como os percebe diretamente: corrige em espírito a coisa que vê, isto é, evoca posições, deslocamentos ou até mesmo objetos, sem que os observe atualmente no seu campo visual". (PIAGET, 1970, p. 325-326).

Não se observam antes do correr do segundo ano, evidências de evocação de um objeto ausente. Isso ocorre, normalmente, entre 18 e 24 meses.

A função semiótica produz duas espécies de instrumentos: os símbolos, que embora apresentem significantes diferenciados, possuem alguma semelhança com seus significados e os sinais, que são arbitrários e convencionais.

"Aos 1;11 (28), L. conta alguns minutos após o acontecimento: "Ti (= tia) Madalena no automove, partiu no automove". A seguir, uma hora depois,

25 - PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança - Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975a.



sozinho no jardim, ele diz a si mesmo: "mamãe saiu, Jaqueline saiu com mamãe". (PIAGET, 1975a-p.285).

É exatamente o surgimento da função semiótica que delimita o término do estágio sensório-motor.

Paralelamente ao processo de desenvolvimento da inteligência sensório-motora, caracterizada pela assimilação de esquemas, cada vez mais complexos, a criança elabora continuamente o universo exterior, construindo "explicações" enquanto relaciona os objetos às suas funções e estas a outros objetos e situações. Essas duas faces do desenvolvimento sensório-motor são indissociáveis. Assim Piaget procura tornar mais clara sua exposição, através do livro "A Construção do Real na Criança", acerca de como o indivíduo representa o meio exterior.

- O Desenvolvimento da Noção de Objeto

Para se compreender como a inteligência originariamente constrói o mundo exterior, é preciso investigar se, em seus primeiros meses de vida, o bebê concebe os objetos a partir de suas propriedades substanciais, permanentes e de dimensões constantes, como faz o adulto. Supondo que sua concepção de objeto não seja análoga à apresentada pelo adulto, convém que se explique como se constitui a noção de objeto. Este problema está relacionado à noção de espaço.

A presença de objetos permanentes determina a existência de um universo espacial e ainda de relações de causa e efeito entre objetos e espaço, em um tempo determinado.

Através da observação e experimentação, Piaget demonstrou que a criança constrói gradativamente a noção de objeto. Nas duas primeiras fases do desenvolvimento sensório-motor (atividades reflexas e reações circulares primárias) a criança não apresenta nenhum comportamento especial em relação aos objetos desaparecidos.

Um bebê de aproximadamente 2 a 3 meses, é capaz de, por exemplo, interromper a ação de mamar e olhar repetidas vezes para um ponto onde um adulto lhe chama ou faz soar um determinado som. Contudo, sua desistência imediata, de procurar pelo olhar, localizar o estímulo quando este se ausenta, indica que, para ele, os objetos não são ainda permanentes e passíveis de deslocamento no espaço. Se assim fosse, mesmo sem ter desenvolvido habilidades motoras que lhe

permitissem mergulhar na busca do objeto desejado, buscaria-o com seu olhar. Mas bebês nessa fase limitam-se a manifestar uma espécie de expectativa em rever um quadro familiar e se nada reaparecer, sem demora, desistem.

Piaget exemplifica:

"No domínio da visão, Jacqueline, já aos 0;2 (27), segue com os olhos a mãe e, no momento em que esta sai do seu campo visual, continua olhando na mesma direção, até que o quadro reapareça.

A mesma observação, com Laurent aos 0;2 (1). Olho-o através da cobertura do seu berço e, de tempos em tempos, apareço num ponto mais ou menos constante; Laurent fica vigiando esse ponto, no momento em que escapo à sua visão, e espera, evidentemente, ver-me surgir de novo". (PIAGET, 1975 b, p. 17). (26)

Na terceira fase do desenvolvimento sensório-motor (reações circulares secundárias) a criança começa a manifestar a noção do objeto permanente.

Já por volta do 3º ao 5º mês a criança agarra objetos e os leva diante dos olhos, dando início à coordenação óculo-manual, mas é só entre o 9º e o 10º mês aproximadamente, que ela passará a buscar os objetos desaparecidos, afastando obstáculos sólidos que os ocultam. Esse período intermediário, que antecede à concretização deste objetivo constitui-se a 3ª fase do desenvolvimento da noção do objeto permanente do período sensório-motor.

Nesta fase a criança não se limita a olhar em direção ao local onde percebeu o objeto antes de seu desaparecimento, mas passa a procurá-lo, visualmente, em um novo local. Essa busca visual é, sem dúvida, um notável progresso em relação à fase anterior. A criança atribui um maior grau de permanência aos quadros desaparecidos. Outro detalhe curioso é que a criança desta fase só tenta apanhar um objeto que desapareceu de seu campo visual se este tiver passado anteriormente por suas mãos.

Na quarta fase (coordenação sequencial de esquemas) a criança apresenta uma busca ativa do objeto desaparecido, sem, no entanto, considerar a sucessão dos deslocamentos visíveis. Essa conquista é consequência das inúmeras ações realizadas pela criança, nas quais movimenta os objetos dentro de seu campo visual, retirando-os em seguida e fazendo-os novamente reaparecer, coordenando, assim, a permanência visual e a permanência tátil, que apresentavam-se desvinculadas na fase anterior.



Quando, no entanto, o objeto desaparece sucessivas vezes em diferentes locais, a criança continua buscando-o em uma posição única, desconsiderando os diferentes deslocamentos sofridos por ele. Em alguns momentos, a criança ensaia uma busca em direção diferenciada, mas se não encontra o objeto imediatamente, retorna à busca na direção anterior.

"Para que essas coisas se convertam realmente em objetos, terá de ser ainda adquirida a consciência das relações de posição e o deslocamento. Será preciso, pois, que a criança compreenda o "como" do aparecimento e desaparecimento dos objetos e que renuncie, pois a julgar possível a sua reaparição misteriosa no local donde saíram e onde a ação própria os reencontra". (PIAGET, 1975 b, p. 65)

Na Quinta Fase (Reações Circulares Terciárias) a criança passa a considerar os deslocamentos sucessivos do objeto. Para direcionar sua busca, passa a considerar o último deslocamento visível. Mesmo quando encontra dificuldade em remover obstáculo sob o qual se esconde o objeto procurado, a criança não volta a buscá-lo onde esteve escondido em momentos anteriores; parece compreender que o objeto já não poderá ser encontrado ali.

"Ao 1;0 (20), Jacqueline vê-me esconder o meu relógio sob uma almofada A à sua esquerda, depois sob a almofada B à sua direita; neste último caso, ela procura logo no lugar certo. Se afundo ainda mais o objeto, ela busca-o demoradamente e depois desiste, mas já não retorna a A para o encontrar". (PIAGET, 1975 b, p. 66).

Percebe-se, nessa fase, que a criança já possui consciência das relações e deixa de esperar por aparições mágicas dos objetos. Contudo, se a procura for dificultada por deslocamentos invisíveis à criança, esta passa a manifestar os comportamentos de busca da fase precedente. Se, por exemplo, apresentarmos um objeto guardado dentro de uma caixa, coberta por um pano e em seguida retirarmos somente a caixa vazia, mantendo o objeto oculto sob o tecido, a criança é, quase invariavelmente incapaz, nesta fase, de procurá-lo acertadamente.

Finalmente, na sexta fase (Emergência de Representação Simbólica), a criança passa a coordenar suas buscas, levando em consideração, inclusive, os deslocamentos invisíveis.

"Jacqueline, ao 1;7(20), observa-me enquanto ponho um franco na minha mão, fecho-a e meto-a debaixo de um pano. Retiro a mão fechada: Jacqueline abre-a, depois busca o franco sob o pano, até o achar. Então retomo prontamente a moeda e deslizo a minha mão fechada sob uma almofada que está do outro lado (à esquerda de Jacqueline e não mais à sua direita): Jacqueline vai logo procurar a moeda debaixo da almofada. Repito a experiência, escondendo o

franco debaixo de um casaco: Jacqueline descobre-o sem hesitação". (PIAGET, 1975 b, p. 76-77).

Nesta fase o objeto está livre da percepção e da ação e passa a obedecer às leis do deslocamento de forma autônoma. A criança começa a utilizar a representação e a dedução na solução dos problemas que lhe são apresentados.

Para concluir as explicações sobre o processo de construção da conservação do objeto, Piaget afirma:

"Em resumo, a conservação do objeto, que constitui a primeira das formas de conservação, resulta, como todas as outras, da estreita união de um elemento racional ou dedutivo e de um elemento empírico, atestando que a dedução se operou constantemente de acordo com as coisas ou com uma sugestão das mesmas". (PIAGET, 1975b,p.92).

- O Campo Espacial

Da mesma forma que se constitui a noção do objeto permanente, o funcionamento da inteligência explicará a construção do espaço. Este seria uma organização gradativa dos movimentos que levaria o indivíduo a perceber as formas, com maior coerência, a cada momento, ou seja, o espaço, em última análise, se constituiria em um resultado da interação do organismo e do meio, associado à organização das percepções em função da atividade do sujeito neste universo.

A construção do espaço está também profundamente associada à compreensão dos grupos de deslocamento.

Nas duas primeiras fases do processo de compreensão do espaço, a criança se limita a observar as formas, posições e deslocamentos dos "quadros" com os quais se depara.

O primeiro espaço conhecido pela criança é o espaço bucal. A criança elabora esquemas - buscando, por exemplo, satisfazer o desejo de chupar um determinado objeto - através de deslocamentos da boca e ajustamento destes deslocamentos em direção ao objeto observável.

"A partir dos 0;2 (28), Laurent sabe levar à boca um objeto agarrado independentemente da vista e sabe ajustá-lo empiricamente (...) por exemplo, introduziu uma argola entre os lábios. Aos 0;3 (5), faz penetrar na boca uma mola de roupa, corrigindo a sua posição de maneira a poder chupá-la". (PIAGET, 1975b, p. 102).

Os movimentos da criança, gradativamente, se ordenam e se mostram passíveis de repetição e de reversibilidade. Assim, pela ação, a criança percebe que tanto sua boca pode deslocar-se em direção à sua mão, quanto sua mão pode ser conduzida em direção à boca.

A terceira fase tem início com a coordenação entre visão e apreensão e termina com a busca de objetos escondidos.

O aperfeiçoamento da habilidade de apreensão possibilita à criança relacionar, de forma ainda precária, seus movimentos aos movimentos de objetos e pessoas, ou ainda, localizar os objetos em relação à posição de seu próprio corpo, especialmente em relação ao campo de ação da sua mão.

"(...) aos 0;7 (30), Laurent esforça-se por atingir diretamente uma pequena caixa colocada defronte dele, a 40 cm.. Empertiga-se e depois debruça-se para a frente, mas restam ainda, pelo menos, 30 cm. de distância entre o objeto e suas mãos".(PIAGET, 1975b, p. 132).

A criança da terceira fase ainda não é capaz de construir eficientemente esquemas de ação, levando em consideração o distanciamento dos objetos em relação ao seu corpo e aos outros objetos. Até o término desta fase, a criança estabelece as relações de campo espacial somente em função da ação; já, na quarta fase, ela passa a considerar a possibilidade de combinar deslocamentos para atingir determinados objetivos.

"Laurent, aos 0;9 (6), durante a "exploração" de novos objetos, já parece estudar-lhes a forma em função das respectivas posições. Com efeito, desloca lentamente no espaço os brinquedos que segura, quer perpendicularmente ao olhar, quer em profundidade. Neste último caso, não consegui decidir se os movimentos que a criança imprimia ao objeto eram sistemáticos ou não. Mas, ainda que não intencionais no princípio, deram lugar, segundo me pareceu, a repetições intencionais".(PIAGET, 1975b, p. 146).

A criança da quarta fase manifesta um grande avanço em relação à da fase precedente, contudo só considera as posições dos objetos e as relações de deslocamento destes, em relação ao seu próprio corpo.

Na quinta fase, a criança passa a conceber as inter-relações de deslocamento dos objetos, de forma relativamente independente da relação destes com seu corpo.



Uma criança desta fase, ao observar um objeto que passou da posição A para B ou C, não o procurará em um segundo momento, em A, como faria nas fases anteriores. Parece ter construído uma percepção mais objetiva do espaço e dos objetos que se deslocam dentro deste.

"Ao 1;4 (0), Laurent brinca com pequenos cubos de madeira. Coloca uns sobre os outros, dois a dois (quatro vezes seguida). Recomeça nos dias seguintes. (...) Ao 1;6 (0), enfim, coloca um cubo sobre uma caixa e desloca esta última para estudar os movimentos do cubo, assim provocados. Acaba por mover a caixa cada vez mais depressa, de modo a fazer cair o cubo. Repõe então tudo como antes para recomeçar o jogo, muito interessado". (PIAGET, 1975b, p. 178).

O que diferenciara a criança da sexta fase, tornando-a, intelectualmente mais hábil - em relação à compreensão da noção de espaço - do que a criança da fase anterior será a capacidade de considerar deslocamentos ocorridos, fora de seu campo visual.

"Laurent, ao 1;5 (21), sabe apontar com o dedo os diferentes membros da família, que não vê, mas cuja posição supõe, de acordo com as direções respectivas em que eles partiram há mais de uma hora, ou segundo as suas ocupações habituais; indica, assim, as traseiras da casa, onde sabe que suas irmãs brincam, o ponto do espaço para onde o seu avô se dirigiu em passeio, etc.". (PIAGET, 1975b, p. 192)

Assim, ao final da sexta fase, a criança supera o espaço egocêntrico inicial, no qual o universo movimentava-se em função do "eu" que a própria criança desconhecia e passa a ser um espaço no qual ela se movimenta conscientemente, levando em consideração os deslocamentos de seu corpo em relação aos diferentes objetos presentes e, ainda, a inter-relação entre os deslocamentos destes objetos, dentro ou fora de seu campo visual.

- Desenvolvimento da Causalidade

Inicialmente, não existe para o bebê uma causalidade fora de suas próprias ações. Os fatos não ocorrem desde o início como uma cadeia de sequências lógicas associadas umas às outras; eles são, em seu universo, apenas uma coleção de imagens, sons, sensações táteis, etc., que surgem no prolongamento de suas ações.

É importante que se diga que a noção de causalidade que a criança desenvolverá ao longo do período sensório-motor não significa uma necessidade de explicar teoricamente um evento. A

criança sensório-motora manifesta uma forma de inteligência prática e mesmo quando, ao final deste período, passa a fazer uso de representações e deduções, o faz para atingir, pela ação, objetivos imediatos.

Da mesma forma como foram descritas as noções de objeto e espaço, as fases iniciais da causalidade caracterizam-se pela completa ausência da noção. Na primeira fase a criança realiza reflexos puros. Na segunda fase adquire hábitos elementares, chegando à coordenar a preensão e a visão. A criança elabora, então, o que pode ser considerado o ponto de partida do hábito e da associação adquirida. Ao mamar, a criança constrói os esquemas relativos à aquela atividade e associa, por exemplo, a posição em que é colocada à aproximação do alimento; associa uma pessoa familiar à sua respectiva voz.

A terceira fase caracteriza-se por uma noção de causalidade mágico-fenomenista. Nesta fase a criança toma, até certo sentido, consciência da intencionalidade dos movimentos do próprio corpo, especialmente dos pés e mãos. Esse é apenas o começo da diferenciação entre causa e efeito. Quando a questão passa a ser a relação causal entre o movimento dos objetos e os do próprio corpo e as interações do objeto, a criança manifesta uma noção de causalidade bem pouco desenvolvida. Parece não lhe ser possível ainda estabelecer oposição entre o seu eu e o mundo exterior.

A criança insiste em atribuir o efeito causal e o fenômeno percebido no exterior, ao dinamismo de sua própria atividade, ainda que esteja relativamente distante do corpo do outro que provocou a ação.

"...o próprio fato da criança julgar que pode atingir o todo mediante a parte e reconstruir o conjunto do processo causal observado reproduzindo, meramente, o seus efeitos sobre o próprio corpo, revela suficientemente que não existe uma verdadeira análise, mas, tão-só, uma reação circular secundária aplicada a um esquema ainda não construído, mas apenas em vias de elaboração". (PIAGET, 1975b, p. 238).

Durante a quarta fase a criança parece deixar de atribuir exclusivamente à sua ação, a responsabilidade por toda a causalidade percebida no meio exterior. Começa, gradativamente, a considerar o corpo do outro, como também dotado de alguns poderes para provocar eventos observáveis.

"Aos 0;9(0) Laurent agarra a minha mão e aplica-a contra o seu ventre, onde eu acabara de fazer cócegas; portanto, ele desfoga simplesmente o movimento e não bate na mão, como fazia antes e como se a minha atividade dependesse inteiramente da sua". (PIAGET, 1975b, p. 244).

Na quinta fase, a criança passa a reconhecer a existência de causas completamente desvinculadas de suas ações e estabelece entre os fenômenos percebidos relações de causalidade, também independentes da sua própria ação. Dessa forma, percebe-se, simultaneamente, como fonte geradora de efeitos e como alguém sujeito aos efeitos das ações produzidas por outros. Contudo, a criança só estabelece essas relações de causalidade, em relação aos objetos presentes, passíveis de percepção imediata. Ela é ainda, incapaz de evocar causas ausentes de um evento presente.

A sexta fase caracteriza-se pela capacidade que a criança adquire para realizar deduções causais.

"... Ao 1;6 (7), Jacqueline está examinando o braço de uma velha poltrona (que ela não conhecia), do qual sai um tampo (usado para colocar pratos) que aciono por trás. Desta vez, Jacqueline não me viu manobrar e não pode ver o meu braço quando empurro esse tampo móvel. Não obstante, quando o tampo parou, Jacqueline voltou-se para mim incontinentemente, olhou para minha mão e mostrou assim, nitidamente, pelo seu comportamento, que me considera a causa do movimento do objeto. Portanto, não há dúvida de que nos encontramos perante um caso de reconstituição mental das causas de um efeito percebido". (PIAGET, 1975b, p. 276).

Essa criança que atingiu o estágio da causalidade representativa vive um momento de transição da inteligência sensório-motora para o pensamento verbal.

- O Campo Temporal

Toda relação de causalidade pressupõe uma relação temporal.

Os primórdios da construção do tempo, que tem seu desenvolvimento paralelo ao espaço, ao objeto e à causalidade, progride de um egocentrismo prático, onde os eventos são concebidos sempre em função da ação do sujeito, até um ponto onde os fatos são concebidos em cadeias de sucessões lógicas, englobando sua duração própria e possibilitando a evocação mental de fatos passados.

Como exemplo do estágio de desenvolvimento que se atinge no período sensório-motor, no que diz respeito à noção de temporalidade, Piaget fornece um exemplo:

"Ao 1;6(15), Jacqueline chora e chama pela mãe. Eu imito-a, repetindo, "mamãe, mamãe!", num tom lacrimoso, e Jacqueline ri. Ora, dois dias depois, ao 1;6(17), divertimo-nos reproduzindo vozes de animais e Jacqueline insere essa recordação no conjunto do jogo: "como faz a cabra? - meê. - E a vaca? - Muu ... - E o cachorrinho? - Au ...au... - E Jacqueline? - Mamãe ...". Esta última resposta foi dada imitando exatamente o tom de dois dias antes, e sorrindo de maneira significativa, o que mostra bem estar Jacqueline aludindo a uma conduta passada, em vez de improvisar no jogo atual". (PIAGET, 1975b, p. 323).

Esse grupo de conquistas da criança nos dois primeiros anos de vida, especialmente as que marcam o término do período sensório-motor, permitem a ela aprofundar-se no desenvolvimento da linguagem e, com a ajuda do grupo social, passar para um estágio de inteligência reflexiva.

2 - Os Teóricos Sócio-Interacionistas e a Interpretação do Processo de Desenvolvimento Humano

A interpretação sócio-histórica do desenvolvimento humano, apresentada por Vygotsky, Luria, Leontiev e outros, em conformidade com a filosofia marxista, pressupõe que as atividades cognitivas do homem, tanto as mais elementares quanto àquelas altamente complexas, são produtos da história social. (Luria, 1976).⁽²⁷⁾

Vygotsky é tido como um marco revolucionário dentro da ciência psicológica.

Os teóricos soviéticos, precursores da proposta sócio-interacionista para educação, preocuparam-se em dar uma interpretação ao desenvolvimento do intelecto, com vistas à reestruturação daquela sociedade, que se organizava pelos princípios do socialismo.

Não cabia, naquele momento revolucionário, uma teoria pedagógica que não postulasse a formação histórica da consciência, determinada pelas relações sociais.

Os interacionistas entendem que o educador em uma sociedade em crise, como a nossa, deve educar, tendo como meta uma nova forma de organização social e não mais à adaptação dos homens ao modelo decadente do capitalismo. Para isso, entendem ser necessária a superação da interpretação inatista da formação do raciocínio, já que, segundo eles, esta aponta para um

27 - LURIA, A.R.. Desenvolvimento Cognitivo - Seus Fundamentos Culturais e Sociais. São Paulo, Ícone Editora, 1990.



descompromisso do educador com os resultados de sua atividade laborativa (o ensinar) pois o insucesso do aprendiz, por esta perspectiva, é atribuído à "imaturidade" biológica do indivíduo.

De onde vêm, então, a consciência, a subjetividade humana, este conjunto de características que compõem a inteligência do homem? A resposta a esta pergunta implica na compreensão de que o homem, apenas inicialmente, age movido por um aparato reflexológico e sensitivo, mas sua ação é principalmente determinada por uma necessidade socialmente construída.

Ao nascer, a criança traz consigo uma sensibilidade implícita nos neurônios, contudo, não nasce dotada de memória e de qualidade de raciocínio.

No primeiro mês de vida, a criança age inteiramente movida pelas necessidades biológicas instintivas e reflexas. A primeira forma de comunicação do bebê é a própria ação (ou movimento), e a intenção dessa ação. Quando o bebê torna-se capaz de se comunicar com gestos, ele já se distancia do animal.

"... quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar". (VYGOTSKY, 1991- p.64). (28)

Inicialmente, os signos e palavras representam, sobretudo, uma forma de contato social com as pessoas. Ao longo do primeiro ano de vida, o bebê internaliza a linguagem. Simultaneamente, ele internaliza os conteúdos (concretizando a aprendizagem) e as formas do pensamento (dando sequência a seu processo de desenvolvimento).

A linguagem social confere ao homem uma nova forma de consciência: a racional. A consciência deixa de ser biológica, sensitiva, puramente prática, para ser racional (superior). A partir daí, pensamento e linguagem tornam-se uma unidade. Gradualmente, a linguagem passa a funcionar como um instrumento de organização da atividade psicológica humana.

"As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão". (VYGOTSKY, 1991- p. 28).

28 - VYGOTSKY, L.S.. A Formação Social da Mente. São Paulo, MArtins Fontes, 1991.



Assim, entende-se que as formas do pensamento não são inatas e nem tão pouco uma condição para que se chegue à aprendizagem. Elas caminham juntas e se desenrolam através da linguagem.

Os objetos, utensílios e a linguagem com os quais a criança convive desde o nascimento foram, em sua totalidade criados pelo homem, através do trabalho de sucessivas gerações. Cada um desses elementos carrega consigo um conjunto de informações, a respeito da cultura do grupo social ao qual a criança pertence.

Ao aprender como servir-se desses elementos corretamente, a criança desenvolve-se tanto no plano motor quanto mental. Essa capacidade de apropriar-se da experiência acumulada pelas gerações precedentes, quer no manejo dos instrumentos quer no uso da linguagem, é uma peculiaridade do filhote humano.

A criança apreende ativamente os conhecimentos produzidos pelo mundo circundante, inicialmente por intervenção direta do adulto.

"A apropriação dos conceitos, das noções dos conhecimentos, supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas. E para isso, elas devem ser elaboradas nela ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores".(Leontiev, 1977, p. 329).⁽²⁹⁾

Para os teóricos da abordagem sócio-histórica, o homem só alcança um status de indivíduo -efetivamente singular-quando, pela interação, se apropria do saber construído coletivamente pelos homens em sua história social. A interação aqui entendida, é aquela onde o aprendiz consegue, através da linguagem, "penetrar" no raciocínio do outro e desenvolver o seu próprio raciocínio.

"O homem é (...) não somente um animal social, mas um animal que só pode individualizar-se na sociedade".(MARX, 1936, in Palangana-1992.p.03) ⁽³⁰⁾

Com referência ao papel do brinquedo no desenvolvimento das habilidades cognitivas, Vygotsky entende que a capacidade de representação que a criança manifesta, já ao final dos dois primeiros anos de vida - ao por exemplo, substituir o significado de um objeto por outro - é uma habilidade mental de importância relevante. Através desse jogo, desse brinquedo, a criança

29 - LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do Psiquismo Humano. Lisboa, Editora Horizonte Universitário, 1977.

30 - PALANGANA, Isilda Campaner & HOFF, Sandino. A Socialização do Saber e as Formas do Pensamento. Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Teoria e Prática da Educação. UEM, Maringá, 1992.

estabelece relações entre os objetos e seus significados e percebe que suas ações podem, de alguma forma, concretizar suas fantasias, satisfazendo determinadas necessidades.

"No brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê. (...) A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação". (Vygotsky, 1991, p.110).

- Zona de Desenvolvimento Proximal

A aprendizagem é apresentada por Vygotsky como um processo capaz de alterar o desenvolvimento.

Desde os primeiros momentos da vida, a intervenção do adulto será determinante para o desenvolvimento da criança.

Existe uma estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

"(...) Já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquira várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repatório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança". (VYGOTSKY, 1991, p.95).

Para descobrir as verdadeiras relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível, no qual algumas funções mentais se efetivaram, a partir de "certos ciclos de desenvolvimento já completados", chamou: nível de desenvolvimento real.

O segundo nível, denominado: nível de desenvolvimento potencial, pode ser entendido como um conjunto de "broto" ou fragmentos de conhecimento capazes de atingir o nível de desenvolvimento real, desde que, para isso, a criança conte com o auxílio de parceiros mais capacitados (adultos ou crianças).

A distância entre os conhecimentos já elaborados pela criança - que tornam possível a mensuração de seu desenvolvimento intelectual - e aquilo que a criança pode chegar a realizar,

inicialmente com a ajuda do adulto, e, posteriormente, de forma independente, é definida por Vygotsky como: zona de desenvolvimento proximal.

A **zona de desenvolvimento proximal**, é então, a "brecha" existente no desenvolvimento da criança, na qual a incidência da ação pedagógica poderá levar à concretização da aprendizagem.

"Deste ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas".(VYGOTSKY, 1991, p.101).

Partindo da revisão que procuramos conduzir, sobre o trabalho de Piaget e dos autores sócio-históricos - principalmente, nas questões referentes à criança nos dois primeiros anos de vida - procuraremos situar a importância do processo de avaliação do desenvolvimento de bebês, tendo em vista seu papel, enquanto instrumento de apoio à organização de um guia curricular para berçários e, conseqüentemente, à condução do trabalho pedagógico em creches.

Procuraremos, no decorrer do trabalho, responder a alguns questionamentos que julgamos pertinentes:

- 1 - Até que ponto a adoção de um processo sistemático de avaliação de desenvolvimento de bebês é capaz de evidenciar, efetivamente, o desempenho destes?
- 2 - Como os Assistentes de creche (profissionais que lidam diretamente com a criança) podem participar do processo de avaliação e de que meios poderiam se utilizar para isso?
- 3 - Como os pais lidam com as informações que lhe são passadas nas discussões de avaliação?
- 4 - De que forma o sistema de avaliação adotado pela Creche da Universidade Estadual de Maringá (CRE/UEM) contribui para a proposição de práticas institucionais pedagógicas, facilitadoras do desenvolvimento do infante?

CAPÍTULO II

G - Objetivos

Esse trabalho teve como principais propósitos:

- Discutir a possibilidade e viabilidade de avaliações sistemáticas de desenvolvimento de bebês nos dois primeiros anos de vida;

- Elaborar um instrumento de avaliação simplificado que pudesse ser adotado pela CRE/UEM, possibilitando autonomia de uso pelos próprios assistentes de creche, os quais convivem diretamente com as crianças no seu dia a dia;

- Condicionar a adoção da prática de avaliação de crianças em creche, ao planejamento de metas e ações educacionais, que fortaleçam o comprometimento da instituição CRE/UEM com o aspecto pedagógico.

"A FUEM implantará no campus uma creche de atendimento no prazo de 60 (sessenta) dias. A implantação e administração da creche ficará sob a coordenação do PEADCU, com o assessoria dos Departamentos de Enfermagem, Psicologia e Educação" (ACORDO COLETIVO DE TRABALHO, cláusula 14ª - SINTREMAR, 1985).

A mais forte argumentação dos servidores da UEM na luta pela creche, e que respaldou tal conquista, foi a defesa ao direito de amamentação do bebê nos primeiros meses de vida, conforme assegura o texto da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

"Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 36 (trinta e seis) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitida às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação" (CLT, art. 399, parágrafo 1º).

Em 28 de agosto de 1985, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PEA), instituiu, oficialmente, uma comissão visando o desenvolvimento de atividades relacionadas à implantação da creche. Esta comissão foi composta por: 02 (dois) representantes da Diretoria de Assuntos da Comunidade Universitária (DCU); 01 (um) representante do Departamento de Educação; 04 (quatro) representantes do Departamento de Educação Física; 04 (quatro) representantes do Departamento de Psicologia e 03 (três) representantes do Departamento de Enfermagem, conforme indicações dos referidos Departamentos.

CAPÍTULO II

MÉTODO

A - Caracterização da Instituição

1 - Aspectos Históricos, Pedagógicos e Filosóficos

A creche "Pertinho da Mamãe", destinada aos filhos das servidoras da Universidade Estadual de Maringá, surgiu como resultado de um acordo coletivo de trabalho, firmado entre FUEM (Fundação Universidade Estadual de Maringá) e SINTEEMAR (Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Maringá), em 21 de setembro de 1985, no qual acordou-se a seguinte cláusula:

"A FUEM implantará no campus uma creche de aleitamento no prazo de 60 (sessenta) dias. A implantação e administração da creche ficará sob a coordenação da PEA/DCU, com a assessoria dos Departamentos de Enfermagem, Psicologia e Educação" (ACORDO COLETIVO DE TRABALHO, cláusula 14º - SINTEEMAR, 1985).

A mais forte argumentação dos servidores da UEM na luta pela creche, e que respaldou tal conquista, foi a defesa ao direito de amamentação do bebê nos primeiros meses de vida, conforme assegura o texto da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

"Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação" (CLT. art. 389, parágrafo 1º).

Em 28 de agosto de 1985, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PEA), instituiu, oficialmente, uma comissão visando o desenvolvimento de atividades relacionadas à implantação da creche. Esta comissão foi composta por: 02 (dois) representantes da Diretoria de Assuntos da Comunidade Universitária (DCU); 01 (um) representante do Departamento de Educação; 04 (quatro) representantes do Departamento de Educação Física; 04 (quatro) representantes do Departamento de Psicologia e 03 (três) representantes do Departamento de Enfermagem, conforme indicações dos referidos Departamentos.



Em 21 de outubro de 1985, a DCU, através do ofício 178/85 - DCU enviou ao Reitor uma proposta de regulamento para o funcionamento da creche, elaborada pela comissão já mencionada. Tal proposta foi utilizada pela Gerência de Racionalização e Modernização Administrativa (GRM), vinculada à Assessoria de Planejamento (ASP), como "matéria prima" para a elaboração de um regulamento de funcionamento para a creche (que atendesse às normas técnicas para a elaboração e que estivesse em conformidade com as normas estabelecidas pela UEM).

Para que a creche pudesse iniciar suas atividades, já no início do mês de dezembro, foi elaborada, na última semana de outubro de 1985, uma minuta de resolução referente à criação da Creche da Universidade Estadual de Maringá (CRE/UEM).

Em 19 de dezembro de 1985, a ASP/GRM concluiu os estudos que culminaram na formulação do "Regulamento Interno da Creche da Universidade" e "Regulamento de Funcionamento da Creche da Universidade".

Em 21 de janeiro de 1986, através da Resolução 028/86- CAD, o Conselho de Administração da UEM aprovou e o Reitor Paulo Roberto Pereira de Souza sancionou a criação da creche e aprovação de seus respectivos regulamentos.

Surgiu então, oficialmente, dentro do Campus da UEM, um espaço destinado à guarda e educação de crianças entre 02 e 12 meses, filhos de mães-servidoras da instituição, sob a coordenação da Professora Áurea Maria Paes Leme Goulart, pedagoga concursada para este fim.

Embora não constasse no regulamento da creche o número limite de vagas, a Comissão designada para realizar os estudos necessários à sua implantação entendeu que o espaço de que dispunham comportava 30 (trinta) crianças. O primeiro prédio de funcionamento da creche - onde ela funcionou por 4 anos e 5 meses - (bloco O-08), sediou, anteriormente, salas de aula do Centro de Aplicação Pedagógica (Escola de 1º Grau da UEM) e foi, então, adaptado para atender às necessidades da nova clientela usuária: os bebês.

Em 30 de janeiro de 1986, as onze mães usuárias do setor, através de um ofício destinado à PEA, abriram um novo capítulo na história de luta da creche: solicitaram a expansão da faixa etária de atendimento, de 12 para 24 meses.

Em 7 de agosto do mesmo ano, a solicitação do grupo de mães foi contemplada pela Resolução 196/86 - do Conselho de Administração (CAD), que alterou a redação do Regulamento

Interno da Creche, passando a prever o acolhimento e assistência à criança com idade de 02 (dois) a 24 (vinte e quatro) meses.

Contudo, na prática, a creche não contava com a infra-estrutura necessária para assegurar um atendimento de qualidade a toda a demanda, até os 24 meses, como previa a Resolução.

À medida em que o trabalho da creche tornou-se reconhecido por sua qualidade, a comunidade universitária passou a buscar cada vez mais os seus serviços. Outro fato que, inquestionavelmente, contribuiu para o aumento da procura de vagas, foi a queda acelerada no poder aquisitivo dos servidores da universidade.

A creche adotou, então, o critério de priorizar o atendimento à criança mais nova - assegurando o direito ao aleitamento materno nos primeiros meses de vida - ficando o usuário de maior idade, sujeito a ceder a sua vaga a um bebê iniciante. Dessa forma, diversas crianças foram desligadas da creche, entre os anos de 86 a 94, antes de completarem 24 meses.

Algumas conquistas foram significativas nesse processo de luta, como a construção de um prédio, projetado especialmente para sediá-la, possibilitando, já na mudança de instalações, (maio/90) o aumento no número de vagas de 30 para 50. No ano de 1992, algumas pequenas reformas no prédio permitiram a criação de 10 novas vagas, passando para 60 o número de crianças atendidas.

Hoje, um grupo de pais organiza-se para angariar recursos que permitam que a creche se amplie, suficientemente, em recursos físicos e humanos, para atender suas crianças até a idade de 04 anos.

Durante seus quase 09 anos de funcionamento, a creche contou com a liderança de 04 Coordenadoras⁽³¹⁾.

Desde o início de suas atividades, a CRE/UEM, procurou alicerçar-se como uma instituição voltada à educação da criança. Para tanto, busca oferecer todos os cuidados necessários a um desenvolvimento saudável dos bebês atendidos. A filosofia de trabalho da creche é delineada, em poucas palavras, em um texto redigido em julho de 1988, pela equipe de assessoria técnica do setor:

31 - Áurea Maria Paes Leme Goulart (Pedagoga) - de dez./1985 à set./1989.

- Angela Silveira dos Santos (Assistente Social) - de set./1989 à set./1991.

- Irene Fukuzaki Gonçalves (Pedagoga) - de set./1991 a dez./1992.

- Teresa Cristina Guazelli (Pedagoga) de fev./1993 (atual coordenadora).

"No atendimento prestado ao longo destes meses e na prática diária estabelecida, vem se configurando uma filosofia de trabalho que procura superar a noção de creche como simplesmente um local de depósito de crianças, e, questiona principalmente seu papel pedagógico e social (desenvolvimento de um trabalho sistemático e intencional visando oportunizar, através de atividades planejadas, o desenvolvimento pleno das possibilidades da criança nos domínios cognitivos, afetivo e motor)". (Processo nº 1364/85 fls. 434 - UEM).

No processo de implantação da creche, a universidade incorreu em um erro bastante sério. O pré-requisito para contratação das primeiras funcionárias responsáveis pelo atendimento imediato às crianças era apenas o 1º grau incompleto e comprovação de experiência de um ano em atendimento a crianças entre 0 e 05 anos. As pessoas aprovadas no concurso para a função enquadravam-se entre os servidores, na categoria de "Auxiliares de Serviços Gerais".

Contudo, durante o processo de seleção, a banca examinadora priorizou a contratação de pessoas que, pela formação escolar e/ou pela experiência profissional, tivessem afinidade com as questões referentes à criança e à organização de creche. Dessa forma, mesmo denominadas "Auxiliares de Serviços Gerais", essas profissionais assumiram, desde o início, nos cuidados diários com as crianças, sob a coordenação da Pedagoga-Coordenadora, a função de educadoras.

Em julho de 1988, a Equipe de Assessoria Técnica da Creche encaminhou ao Conselho de Administração (CAD) um ofício no qual expunha a disfunção das referidas servidoras e solicitava reenquadramento desta categoria como profissionais de nível médio, e ainda propunha a redução da jornada de trabalho destas, de 08 para 06 horas diárias.

O pedido de redução da jornada de trabalho foi negado, mas, em 1º de dezembro de 1988, o CAD autorizou à Diretoria de Pessoal, que:

"Providencie adequação para classificação e denominação do cargo de Auxiliar de Serviços Gerais da Creche, no Nível Médio e que o reenquadramento no novo cargo, se efetive a partir da liberação de recursos pelo Governo do Estado" (PROCESSO 1364/85 UEM - fls. 473).

Nessa ocasião, das 09 Auxiliares de Serviços Gerais que prestavam serviços à creche, 04 possuíam formação em 3º grau completo, 04 possuíam 2º grau completo e apenas 01 estava cursando o 2º grau. Assim, em 20 de fevereiro de 1990, através da Resolução 069/90 CAD, estabeleceu-se então que as educadoras da CRE/UEM passariam a ser denominadas "Assistentes de Creche" e que em futuros concursos para a função seria exigida a formação mínima de 2º grau. Corrigiu-se, dessa forma, um erro que descaracterizava a creche da UEM, enquanto uma

unidade-modelo, comprometida com a multiplicação de conhecimentos sobre a dinâmica de desenvolvimento de bebês e sobre os cuidados necessários ao desenvolvimento integral da criança pequena.

Em maio de 1990, foram separados os serviços de Administração da creche, do serviço de Orientação e Supervisão do trabalho pedagógico, através de contratação de um Pedagogo que tornou-se responsável, exclusivamente, pelas questões relativas ao aspecto educacional. Desde então, a creche conta, em seus arquivos, com o registro sistemático dos passos percorridos por cada bebê, em seu processo de desenvolvimento.

Em outubro de 1991, mediante acordo firmado entre coordenação da creche e Administração da UEM, as Assistentes de Creche passaram a cumprir uma jornada diária de 06 horas e 30 minutos em atendimento direto à criança, somada a 01 hora e 30 minutos de trabalhos extra-sala (planejamento, confecção e manutenção de materiais, participação em estudos, discussão de casos, leituras, etc).

Tal conquista resultou em ganho de qualidade nos serviços prestados pelo setor, já que a disposição física e psicológica das Assistentes de Creche aumentou sensivelmente, e a possibilidade de cobrança da Equipe de Assessoria Técnica, sobre os resultados do trabalho realizado por essas profissionais, aumentou na mesma proporção.

Em sua história de funcionamento, a CRE/UEM, atendeu 340 bebês na faixa etária de 02 a 24 meses (Dados levantados em fevereiro de 1994).

2 - Aspectos Administrativos

A CRE/UEM conta hoje com um quadro de funcionários assim distribuídos:

01 Coordenadora

01 Pediatra (Jornada diária de 04 horas)

01 Pedagoga

01 Auxiliar de Enfermagem

01 Cozinheira

01 Auxiliar de Nutrição (desempenha funções no lactário)

01 Auxiliar de Cozinha (auxilia nos trabalhos de cozinha e lactário)



03 Serventes (responsáveis pela limpeza da creche e serviços de lavanderia)

04 Mensageiras - mirins (jornada diária de 04 horas)

14 Assistentes de Creche - que subdividem-se em 02 grupos que asseguram o atendimento às crianças, em plantões distintos. O primeiro grupo inicia suas atividades com as crianças entre 6h 30 min. e 7h. e as encerra entre 13h e 13h 30 min.. O segundo grupo assume suas funções junto às crianças entre 11h e 11h 30 min., finalizando-as às 17h 30 min. e 18h. E ainda, 01 Assistente de Creche contratada pela Associação dos Funcionários da UEM.

Além desses profissionais que são lotados na creche e oferecem dedicação exclusiva ao setor, a creche conta com a assessoria de professores de diferentes departamentos da UEM⁽³²⁾. Tais professores, juntamente com a coordenadora, pediatra e pedagoga da creche, compõem a Equipe de Assessoria Técnica: uma espécie de conselho consultivo, que delibera sobre as questões gerais de funcionamento do setor.

3 - Espaço Físico da Creche/UEM

A creche da UEM funcionou durante pouco mais de 4 (quatro) anos, em um espaço provisório adaptado. Ao longo desse tempo a experiência mostrou que a metragem proposta pela legislação⁽³³⁾ era insuficiente para organização de ambientes adequados ao bem estar da criança em creche, durante longos períodos, considerando que a creche deve dispor de espaços facilitadores do convívio em grandes e pequenos grupos, espaço para realização de atividades livres e dirigidas, bem como, de espaço para o jogo individual e também para o repouso e higiene.

O bloco T 02, que sedia a CRE/UEM hoje, conta com uma área construída de 834,77 m², dos quais 755,57 m² correspondem à área coberta e 79,20 m² à área descoberta, comportando o atendimento a 60 (sessenta) crianças. Planeja-se, ainda, a construção de mais 478,27 m², que permitirão a ampliação do número de vagas, das atuais 60 para 100.

32 - 1 professora do Departamento de Fundamentos da Educação.

1 professora do Departamento de Teoria e Prática da Educ.

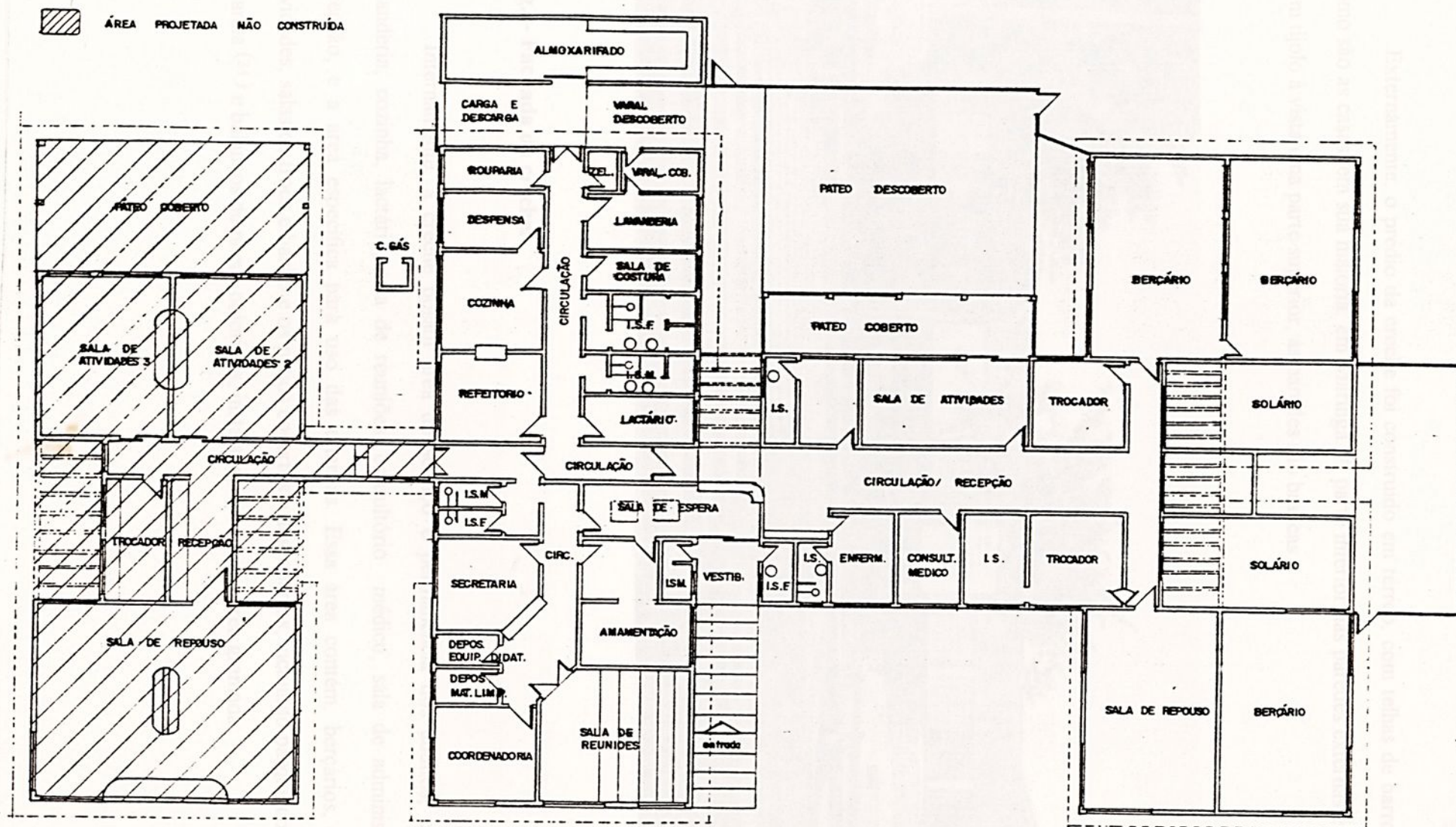
1 professora do Departamento de Enfermagem.

1 professora do Departamento de Educação Física.

1 professora do Departamento de Psicologia.

33 - A Portaria 720 de maio de 1988, expedida pelo Ministério da Saúde, determina a construção de uma área de 7 m² por criança, para prédios destinados ao funcionamento de creches.

Fig. 1 - Planta da creche.



Externamente, o prédio da creche foi construído em térreo, com telhas de barro, à vista, como são as casas, em sua maioria, em Maringá. A parte inferior das paredes externas é revestida com tijolo à vista e na parte superior, as paredes são brancas.



Fig.2- Fachada da creche.

Internamente, a creche possui área de serviço e permanência dos adultos, contendo: lavanderia, cozinha, lactário, sala de reuniões, consultório médico, sala de administração e recepção, e a área específica para uso das crianças. Essa área contém: berçários, salas de atividades, salas de troca e banho e os pátios cobertos e descobertos; incluindo parque com caixas de areia ⁽³⁴⁾ e balanços de pneus coloridos, instalados sobre uma área gramada.

³⁴ - As caixas de areia da CRE/UEM, passam semestralmente por um processo de desinfecção, com solução de hipoclorito de sódio diluído em água (verificar anexo nº5) e são diariamente cobertas com lona plástica ao final da tarde.



Fig.3 - Área Externa - Pátio Descoberto.

A CRE/UEM conta com o privilégio de estar localizada, dentro do campus, próximo à uma área gramada e arborizada. Frequentemente, as crianças maiores são levadas a passear e explorar esse espaço externo.

4 - Organização e Funcionamento

Dentro da estrutura hierárquica da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a creche está subordinada, em um primeiro momento, à Diretoria de Assuntos Comunitários (atual DCT), que, por sua vez, está subordinada à Pró-Reitoria de Recursos Humanos e esta, à Reitoria.

Fig. 5 - Organograma da CRE/UEM, conforme descrição de funções apresentada neste trabalho.



Fig. 4 - Situação hierárquica da CRE/UEM, dentro da estrutura de funcionamento da Universidade.

Internamente, a creche também possui esquemas de distribuição de funções e responsabilidades entre os profissionais que prestam serviços, conforme pode ser observado na figura que segue.

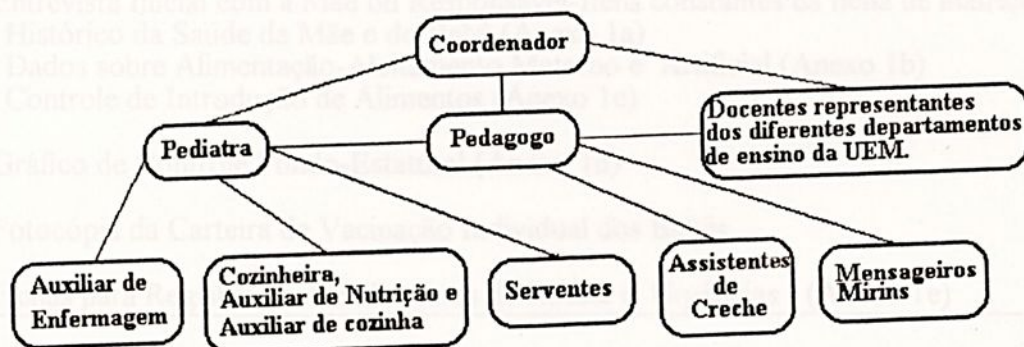


Fig. 5 - Organograma da CRE/UEM, conforme descrição de funções apresentada neste trabalho.

Enquanto um espaço reservado à educação de crianças, dentro de uma estrutura maior destinada ao ensino superior, a CRE/UEM encontra-se comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao longo de sua história de funcionamento, ela tem se posicionado como unidade multiplicadora dos conhecimentos que tem acumulado. Esse repasse de "formação" e "informação", tem ocorrido através da assessoria à creches do município e região, que buscam nela, um modelo para estruturação de seu trabalho. A creche funciona, também, como campo de estágio para os cursos de: Psicologia, Pedagogia, Enfermagem, Educação Física, Medicina, Odontologia, Administração, Engenharia Civil e outros ⁽³⁵⁾.

Dois grandes setores definem a organização dos trabalhos da creche: Educação e Saúde.

O Setor de Saúde é coordenado pela pediatra da creche, que conta com o auxílio imediato da Auxiliar de Enfermagem. Realiza-se ali, o controle da saúde e desenvolvimento físico das crianças matriculadas, através de exames periódicos; supervisão constante da atualização das carteiras de vacinação; medidas profiláticas diversas; atendimentos de urgência; intervenção imediata em situações de surtos e epidemias; além de orientação e supervisão do cardápio e da preparação de alimentos. É ainda da responsabilidade deste setor, o controle da higiene das crianças, do espaço físico, do vestuário e dos utensílios utilizados pela creche.

QUADRO I- DADOS DE AVALIAÇÃO DO BEBÊ-SETOR DE SAUDE

- Entrevista Inicial com a Mãe ou Responsável-Itens constantes da ficha de matrícula:
 - . Histórico da Saúde da Mãe e do Bebê (Anexo 1a)
 - . Dados sobre Alimentação-Aleitamento Materno e Artificial (Anexo 1b)
 - . Controle de Introdução de Alimentos (Anexo 1c)
- Gráfico de Controle Pondo-Estatural (Anexo 1d)
- Fotocópia da Carteira de Vacinação Individual dos Bebês
- Fichas para Registro de Atendimentos de Rotina e Urgências - (Anexo 1e)

Ao Setor de Educação, compete a organização da rotina da crianças durante a sua permanência na creche, de tal forma que, sejam criados momentos ricos em oportunidades para ação prazerosa e a interação afetiva e construtiva, entre crianças e crianças e crianças e adultos.

³⁵ - Inúmeros projetos foram desenvolvidos por professores de diferentes departamentos, durante estes quase nove anos de funcionamento.



Assegura-se, assim, a possibilidade de um aprendizado significativo e de um desenvolvimento pleno.

Para consecução de suas finalidades, o Setor de Educação responsabiliza-se pela sistematização das atividades pedagógicas desenvolvidas pela creche, entremeadas pelos cuidados necessários ao bem estar da criança, como: higiene, alimentação e sono. Realiza, ainda, a avaliação do desenvolvimento individual dos bebês matriculados.

Compõem o Setor de Educação: a Pedagoga, as Assistentes de Creche e as Mensageiras Mirins.

A creche possui, hoje, 04 turminhas de estimulação, distribuídas pelos critérios de faixa etária, desenvolvimento global e interação ao grupo. A **Estimulação I** atende crianças entre as idades aproximadas de 03 a 08 meses; a **Estimulação II** atende crianças entre 08 e 12/14 meses, aproximadamente; a **Estimulação III** atende crianças entre 12/14 a 18 meses, aproximadamente e a **Estimulação IV** atende crianças entre 18 a 24 meses, aproximadamente.

A razão adulto-criança, nas Estimulações I e II, em geral, não ultrapassa o número de 05. Nas Estimulações III e IV, as Assistentes de Creche chegam a ter 07/08 crianças sob seus cuidados.

As Mensageiras-Mirins, auxiliam as Assistentes de Creche em sala, distribuindo aos grupos a alimentação necessária, interfonando às mães nos horários das mamadas de seus bebês, permitindo à Assistente não se ausentar do grupo. Participam ainda, das atividades de recreação, sempre em companhia das Assistentes de Creche.

QUADRO II- DADOS DE AVALIAÇÃO DO BEBÊ- SETOR DE EDUCAÇÃO

-Entrevista Inicial com a Mãe ou Responsável -(Itens Constantes da Ficha de Matrícula):

- . Identificação (Anexo 2a)
- . Aspectos Psico-Sociais (Anexo 2b)
- . Condições de Moradia e Lazer (Anexo 2c)
- . Hábitos da Criança (Anexo 2d)

- Roteiro nº1 para Observação da Criança (Anexo 2e)

A coordenação viabiliza o bom desempenho de cada segmento da creche, assegurando-lhes os recursos necessários, e ainda, atua como representante e mediadora entre a creche e os diferentes setores da Universidade.



B - Distribuição das Crianças no Espaço Físico da Creche em Função dos Tipos de Atividades

Quatro grupos de, em média 15 (quinze) crianças, formam as turmas de trabalho na creche. São os chamados grupos de estimulação que distribuem crianças por idade e desenvolvimento semelhantes.

- Sala de Atividades da Estimulação I

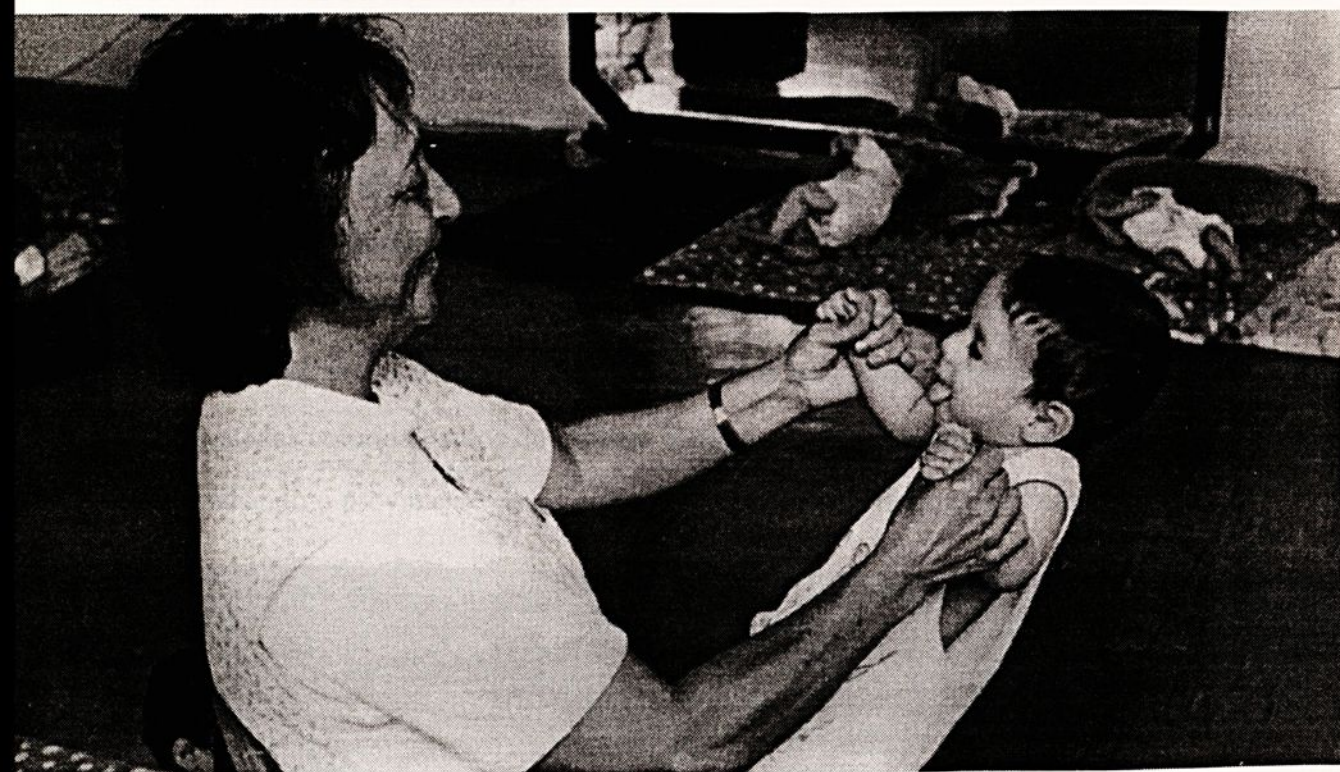


Fig. 6 - Criança da Estimulação I participando da brincadeira "Serra, serra, serrador..."

Os Grupos de Estimulação I e II possuem, cada um, uma ampla sala de atividades (9 m. de comprimento X 6 m. de largura), separada do dormitório por uma parede com visores de vidro, que permitem à Assistente de Creche manter-se, durante as atividades, vigilante ao sono de alguns.

Nos dormitórios da estimulação I e II, cada criança possui o seu berço, devidamente identificado e sua permanência neste ambiente restringe-se ao horário de sono.

As crianças da Est. III e IV, que, em geral, apresentam horários de sono mais definidos e mais espaçados, não possuem dormitório separado da sala de atividades.

A sala de atividades destes grupos, assume em alguns momentos, a função de dormitório. Quando, após as brincadeiras mais exaustivas, as crianças são banhadas e convidadas a repousar, os brinquedos são recolhidos e as Assistentes de Creche distribuem os colchonetes pela sala, onde as crianças dormem.

- Sala de Atividades da Estimulação I

Este ambiente, organizado para o atendimento de bebês entre 03 e 08 meses, aproximadamente, é amplo e possui um grande espelho de 1,80m. de comp. X 65 cm de largura, a 10 cm. do chão em uma das paredes.

As paredes são decoradas com motivos infantis removíveis, periodicamente trocados. Próximo ao espelho, encontram-se colchonetes dispostos lado a lado, cobrindo uma grande extensão do piso. Almofadas coloridas, rolos de espuma e alguns bebês-conforto, também fazem parte deste cantinho, auxiliando o provimento de conforto para os bebês em frequentes trocas de posição.

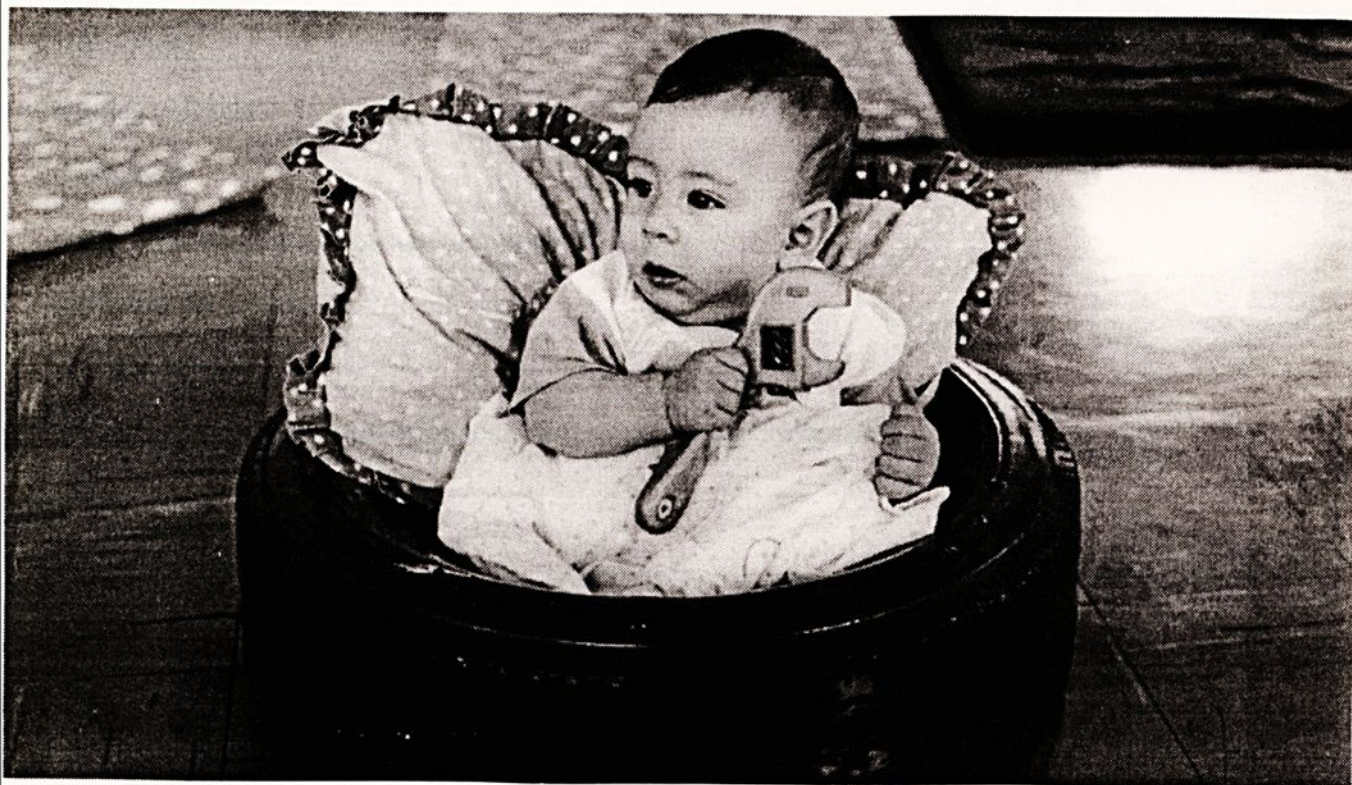


Fig. 7 - Bebê da Estimulação I sentado com apoio dentro de um pneu.

Pneus coloridos enfeitam a sala e servem como recurso para apoiar o bebê que ainda não adquiriu firmeza no sentar, dando-lhe condições de manter-se seguro nesta posição, enquanto manuseia objetos.

Em um baú de vime, são guardados os brinquedos deste grupo, quando não estão sendo utilizados pelas crianças. As Assistentes de Creche tomam o cuidado de diversificar a oferta de brinquedos aos bebês ao longo do dia. A sala conta, ainda, com filtro para água e aparelho de som (toca-disco) ⁽³⁶⁾.

- Relação dos brinquedos da Estimulação I

- bichinhos de borracha de diferentes tamanhos, cores e texturas (Ex. cachorro, gato, urso, girafa, etc.);
- bolas de diversos tamanhos e cores;
- brinquedos sonoros (caixinhas de música na forma de bichinhos);
- carrinhos;
- João-bobo;
- argolas coloridas;
- chocalhos;
- uma caixa resistente de tamanho grande ⁽³⁷⁾;
- bichinhos de pelúcia;
- bonecas macias;
- máscaras de animais confeccionadas com sacos de supermercados;
- uma prancha inclinada ⁽³⁸⁾.

³⁶ - Para utilização nas Estimulações I e II.

³⁷ - Esta caixa, comumente utilizada para guardar compras em supermercado, é colocada sobre um tapete e revestida internamente com almofadas, tornando-se um "trenzinho" para transportar os bebês pela creche.

³⁸ - Pedaco de madeira retangular de aproximadamente 1 metro de comprimento X 70 cm de largura, revestida com fórmica, que é utilizado como prancha facilitadora do início da locomoção através do rastejar. Para tanto, uma das extremidades da prancha é apoiada em um dos pneus existentes na sala e a outra extremidade repousa sobre um colchonete. O bebê é colocado na parte superior da prancha, em decúbito ventral e escorrega até a outra extremidade para alcançar um objeto, auxiliado pela Assistente de Creche.



Fig. 8 - Bebê da Estimulação I, rastejando sobre a prancha inclinada, com o auxílio da Assistente de Creche.

- Sala de Atividades da Estimulação II

Os bebês da Estimulação II (entre 08 e 12/14 meses aproximadamente) já possuem locomoção através do rastejar e/ou engatinhar e escolhem a atividade e o brinquedo indo em sua direção.

Dentre os objetos dispostos na sala encontramos:

- Paredes com decoração removível, periodicamente trocada;
- uma casinha de tecido colorido com armação em ferro, que permite a entrada e saída dos bebês;
- uma barra de madeira roliça, fixa à parede, a aproximadamente 50 cm do chão, em uma extensão de aproximadamente 3 m, que serve como auxílio à permanência na posição em pé e ao início da marcha;

- uma mesa com gavetas para uso dos adultos na organização da alimentação a ser oferecida;
- uma mesinha retangular em fórmica branca (50 cm de altura, 1,30m de comprimento X 70 cm de largura), que as crianças utilizam como apoio para ficar em pé, ou ainda para brincar de "cabaninha", permanecendo longos períodos sob a mesma;
- 04 cadeirinhas próprias para refeição;
- filtro para água;
- toca-disco ⁽³⁹⁾;
- um espelho de 1,80m de comp.X 65 cm de largura, à 10 cm.do chão;
- um tapete colocado próximo ao espelho, onde diversos brinquedos são espalhados;
- 01 baú grande, onde guardam-se os brinquedos deste grupo, quando não estão sendo utilizados pelas crianças;
- alguns colchonetes;
- pneus coloridos.

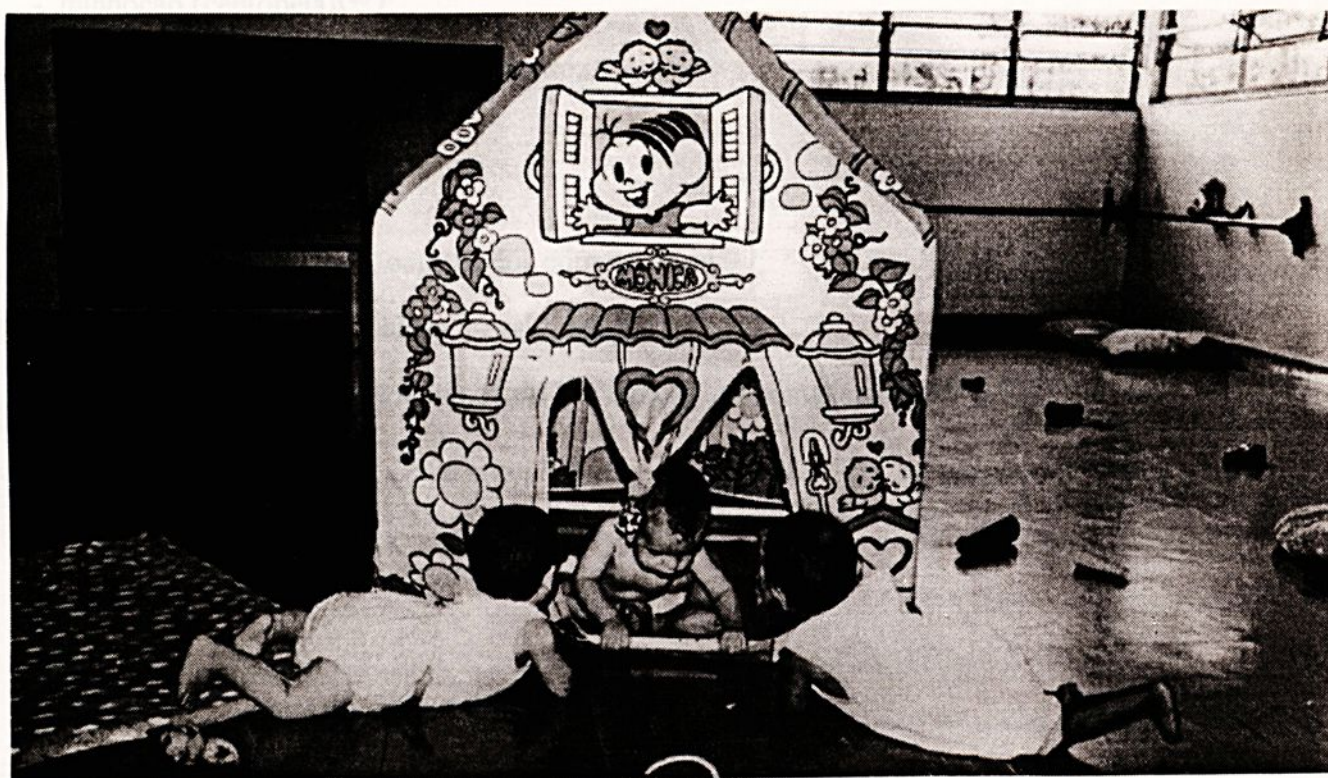


Fig. 9 - Crianças da Estimulação II, brincando na casinha de tecido.

³⁹ - Para utilização nas Estimulações I e II.

- Relação dos Brinquedos da Estimulação II

- bonecas;
- carrinhos;
- bichos de pelúcia;
- anda-nenê;
- animais de plástico e borracha de diversos tamanhos e cores;
- tambor com baqueta;
- cornetas e apitos;
- cones coloridos;
- carretéis coloridos;
- latas, caixas e frascos de diversos tamanhos;
- cubos de madeira;
- minhocão (centopeia)⁽⁴⁰⁾;
- palhaço colorido com peças para encaixe;
- casinha com peças para encaixe;
- piscina de plástico⁽⁴¹⁾;
- 04 cavalinhos de balanço, construídos com madeira⁽⁴²⁾;
- brinquedos de areia (pá, baldes, rastelo, etc.);
- carrinho para transporte simultâneo de 10 crianças aproximadamente⁽⁴³⁾;
- livros de história;
- fichas ilustradas;
- revistas coloridas.

⁴⁰ - Estrutura de arame cilíndrica com diâmetro de aproximadamente 80 cm, e extensão de aproximadamente de 2m. revestida com tecido colorido - para utilização das Estimulações II, III e IV.

⁴¹ - Utilizada pelas Estimulações II, III e IV.

⁴² - Utilizados pelas Estimulações II, III e IV.

⁴³ - Utilizado pelas Estimulações II, III e IV.



Fig. 10 - Crianças da Estimulação II sobre cavalinhos de balanço.

- Sala de Atividades das Estimulações III e IV

Nestes grupos as crianças já andam e sua permanência no espaço interno da creche é bastante reduzida.

Em geral, estas crianças permanecem passeando pelo campus, brincando embaixo de árvores, no estacionamento da creche, ou, ainda, na área externa da própria creche (parque e caixa de areia).

Como nas demais salas de atividades, as paredes das Estimulações III e IV também são decoradas, mas a preocupação aqui não é tão somente proporcionar um ambiente visualmente agradável e interessante, mas também favorecer o trabalho com a linguagem. Gravuras familiares à criança são periodicamente fixadas à parede e o grupo conversa sobre a decoração, identificando os elementos conhecidos e nomeando-os, sempre que possível.

Fig. 12 - Criança da Estimulação III, engatinhando no interior da "cantopêta".



- revistas coloridas,
- fichas ilustradas,

Fig. 11 - Crianças da Estimulação III e IV, explorando o espaço sobre e sob a mesa.

- brinquedos



- slides de histórias ilustradas

Fig. 12 - Criança da Estimulação III, engatinhando no interior da "centopéia".

- ficha carteira de pintura à dedo,

- Relação dos Objetos e Brinquedos presentes nos dois ambientes

- mangueira para "banho" ao ar livre;
- pinos de boliche;
- espelho grande em uma das paredes;
- quadro de giz à altura das crianças;
- cavalinhos de madeira;
- bambolê;
- cordas;
- mesinhas;
- cadeirinhas;
- colchonetes para o sono;
- livros de história;
- revistas coloridas;
- fichas ilustradas;
- cones coloridos de diversos tamanhos;
- apitos;
- cornetas;
- tambor;
- carrinhos;
- bonecas;
- bolas de diversos tamanhos e cores;
- bichos de pelúcia;
- material para sopro de bolhas de sabão;
- brinquedos de areia;
- caixas de papelão grandes (para as crianças entrarem e saírem);
- Brinquedos pedagógicos diversos: encaixe de argolas, pinos, etc.;
- cenário para fantoches;
- fantoches;
- slides de histórias diversas;
- tinta caseira de pintura à dedo;

- papel de embrulho para realização de pintura à dedo;
- mangueira para "banho" ao ar livre;
- pinos de boliche;
- banheiras para dar banho em bonecas, carrinhos, etc.;
- máscaras de papel;
- chapéus de papel;
- aparelho de som;
- carrinho para transporte simultâneo de aproximadamente 10 crianças⁽⁴⁴⁾;
- piscina de plástico⁽⁴⁵⁾.



Fig. 13 - Crianças da Estimulação III e IV em recreação na piscina.

⁴⁴ - Utilizado pela Est. II, III e IV.

⁴⁵ - Utilizada pelas estimulações II, III, IV.

C - Rotinas da Creche

- Horário de Entrada, Saída e Rituais Próprios de Cada Evento

A CRE/UEM funciona diariamente durante 11 horas e trinta minutos, ininterruptamente. Tal horário de funcionamento foi estabelecido para atender as diferentes categorias profissionais de mães usuárias do setor, visto que os bebês permanecem na creche no horário de trabalho da mãe.

As crianças são recebidas no período da manhã até as 8h30 min. e no período da tarde entre 13h15min e 14 horas. A saída, no período da tarde deve ocorrer até às 17h50 min.

Por ocasião do ato de matrícula, as mães são informadas de que deverão retirar o bebê da creche no horário de almoço, para que este tenha contato com a família, neste período. Para aquelas mães que almoçam no Restaurante Universitário ou nas proximidades do campus, a creche solicita que seja feita uma pequena visita ao bebê neste intervalo de trabalho, antes que a mãe reassuma suas atividades.

Ao chegar à creche pela manhã, com seu bebê, a mãe é recebida em um balcão, após o toque de uma campainha, por uma das Assistentes de Creche. Esta, colhe dados sobre a alimentação já recebida pela criança no dia, quantidade ingerida e horário, e ainda sobre seu estado geral. Tais dados, são registrados em uma papeleta diária que permanece fixada à parede de cada sala de Estimulação. (ANEXO 3a e 3b)

Após a despedida entre mãe e criança, a Assistente conduz o bebê até seu grupo, onde permanece brincando ou é consolado, quando chora, por ocasião dessa separação.

A mesma papeleta utilizada para registrar os dados fornecidos diariamente pela mãe, serve para o controle da rotina alimentar de cada bebê, ao longo do dia, bem como de qualquer intercorrência significativa em sua rotina.

Ao final do dia, todas as informações registradas na papeleta diária são verbalmente transmitidas à mãe, ou responsável, no momento da saída dos bebês.

- Rotina Alimentar

O horário da primeira refeição da criança, fornecido diariamente pela mãe ou responsável,



servirá como indicativo para o estabelecimento dos demais horários de fornecimento das refeições na creche.

As crianças das Estimulações III e IV, por volta das 8h15 min., são conduzidas ao refeitório para realizarem o lanche da manhã⁽⁴⁶⁾.

As estimulações I e II, recebem na sala o lanche da manhã.

Os bebês da estimulação I, possuem horários e cardápio muito diversificados. A creche procura, inicialmente, manter integralmente o ritmo familiar de alimentação da criança, a fim de facilitar sua adaptação ao novo ambiente.



Fig. 14 - Bebê da Estimulação I recebendo alimentação.

Gradativamente, creche e família procuram organizar a rotina alimentar da criança, de tal forma que esta possa desfrutar, ao máximo, dos momentos de refeição em grupo, que são também oportunidades de recreação e aprendizagem.

Por volta das 11 h. é oferecido o almoço⁽⁴⁷⁾.

⁴⁶ - Esse lanche é composto por frutas, sucos, biscoitos, conforme o cardápio em anexo nº 4b.

⁴⁷ - Ver cardápio em anexo nº 4a e 4b.

No início da tarde, aproximadamente às 13h30 min. são oferecidas as mamadeiras e por volta das 16 horas o lanche da tarde⁽⁴⁸⁾.

Desde muito cedo, as crianças são estimuladas a adquirir independência na alimentação.

Já na Estimulação I, são oferecidos biscoitos de polvilho, que são fáceis de segurar e derretem lentamente quando em contato com a saliva, possibilitando o aprendizado da auto-alimentação.

As crianças da Estimulação II, em sua maioria já seguram a mamadeira e levam alguns alimentos à boca.

A consistência da comida é outro detalhe a ser observado: a papa salgada oferecida, inicialmente, é passada na peneira. Aos poucos, quando o bebê já consegue retirar o alimento da colher com razoável sucesso e deglutir-lo, passa a ser oferecida uma sopa mais consistente, com alguns pequenos pedaços de legumes, macarrão, arroz, etc.

As crianças da Estimulação III e IV utilizam a colher, com o auxílio da Assistente de Creche, e ingerem alimentos sólidos, semelhantes à refeição de pessoas adultas.

Hábitos, como: lavar as mãos antes das refeições, são fortemente estimulados pela creche e ocorrem, nas Estimulações III e IV, em ritmo de divertimento para o grupo.

- Sono

As crianças adquirem, naturalmente, um ritmo regular de sono, quando convivem em grupo.

Na Estimulação I, as crianças apresentam horários longos e irregulares de sono, os quais são respeitados. Dificilmente o grupo todo (Est. I) se encontra dormindo, ao mesmo tempo.

À medida que os bebês começam a participar mais ativamente de atividades em grupo e ganham maior independência na busca do brinquedo e do contato com o outro, o que é propiciado através da locomoção (seja andar ou engatinhar), seus horários de sono vão se adequando aos horários do grupo, sem transtornos. Faz parte da rotina da creche que as Assistentes convidem as crianças ao repouso duas vezes ao dia: uma, pela manhã, e outra, à tarde.

⁴⁸ - Ver cardápio em anexo nº 4a e 4b.



Em geral, as crianças da estimulação II, III e IV possuem dois momentos de sono de aproximadamente 60 min., em cada um dos períodos em que permanecem na creche. O sono é proposto sempre após um longo período de brincadeiras seguida da troca ou banho.

As crianças são, então, uma à uma, conduzidas ao berço ou colchonete, conforme o grupo da qual façam parte. A Assistente de Creche canta cantigas de ninar ou coloca no aparelho de som músicas instrumentais repousantes.

Nem sempre, a estratégia funciona com todas as crianças. Neste caso, a criança que não quer dormir é respeitada e a Assistente de Creche oferece a ela uma atividade alternativa em um cantinho da sala, no pátio coberto ou no corredor.

- Higiene

A creche fornece fraldas, roupa de cama e banho, durante a permanência dos bebês. As demais peças do vestuário, a criança traz diariamente em uma sacola identificada com seu nome.

Já na primeira troca do dia a criança passa a utilizar fraldas da creche⁽⁴⁹⁾.

Por ocasião da matrícula solicita-se à mãe que traga uma saboneteira identificada, com sabonete, que será utilizada exclusivamente para higiene de seu bebê.

A criança na creche é imediatamente trocada a cada vez que evacua. Nesse momento, ela é parcialmente banhada, com água corrente e sabonete, para que não permaneça em seu corpo resíduos de fezes.

Independentemente das trocas consequentes da evacuação, a criança tem suas fraldas verificadas e trocadas - se necessário- pelo menos 2 (duas) vezes em cada um dos períodos em que permanece na creche.

Os momentos de troca e banho são oportunidades inigualáveis de contato afetivo entre criança e Assistente de Creche. Estas aproveitam esses momentos para conversar com o bebê sobre a atividade que está sendo realizada.

⁴⁹ - Tais fraldas, quando lavadas, são fervidas e enxaguadas abundantemente com água limpa e posteriormente, passadas. Toma-se ainda o cuidado de adicionar uma pequena quantidade de vinagre diluído em água, no enxague final, a fim de desfazer a tensão superficial das bolhas de sabão, evitando assaduras e outras reações alérgicas.



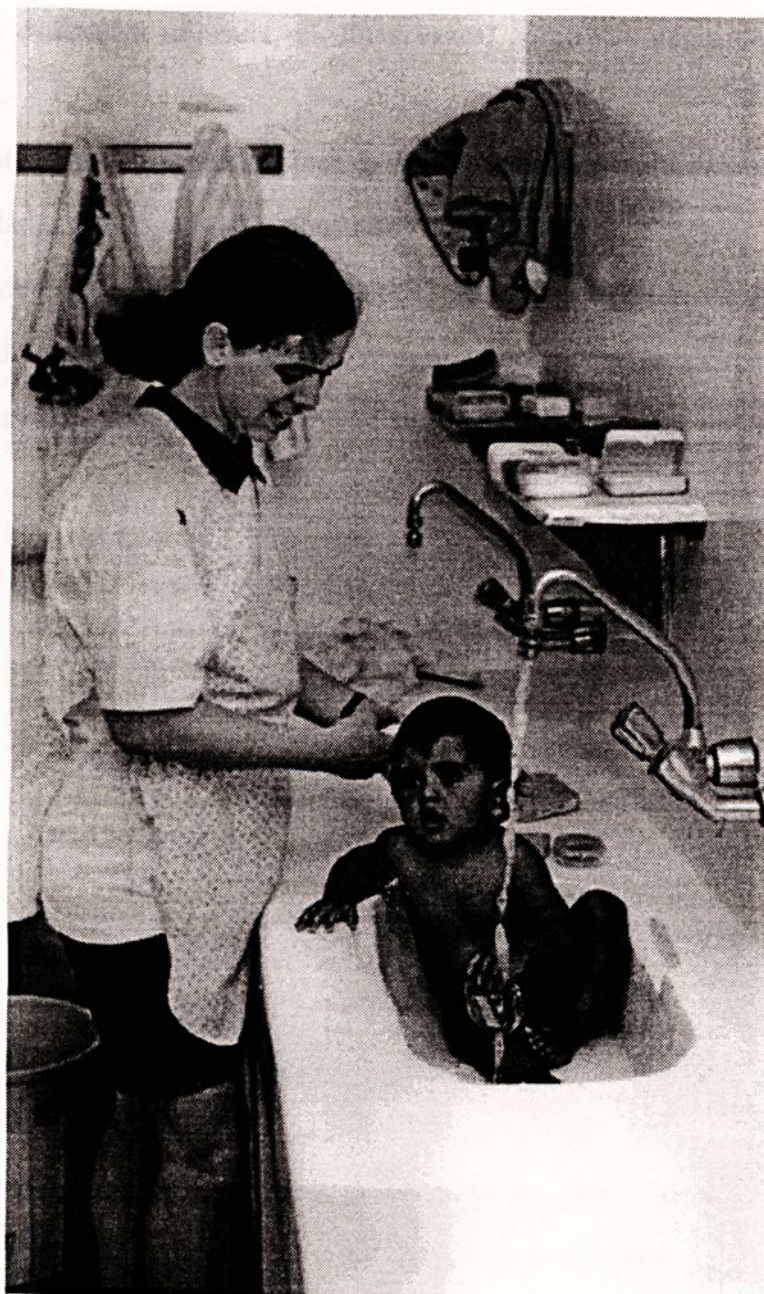


Fig. 15 - Bebê da Estimulação II no momento do banho.

Durante o banho das crianças da Estimulação I e II, são colocados brinquedos que flutuam na água para que a criança possa brincar e manter-se tranquila.

As crianças da Estimulação III e IV participam do banho, oferecendo a mão e pé para serem lavados, quando lhes solicitam, ou esfregando diferentes partes do corpo.

O banho é também utilizado, algumas vezes, como estratégia para acalmar bebês que estejam irritados.

Não existem horários rígidos para o banho; este normalmente ocorre entre um longo período de atividades e o horário de repouso dos bebês.

Na sala de trocas destinada às crianças maiores, existem vasos sanitários e pias de tamanho adequado aos bebês, possibilitando maior autonomia destes no treino de "toilette".

As crianças são estimuladas a utilizar o vaso sanitário por volta dos 18 meses.

"O trabalho é um processo abrangente de atividade humana, que implica uma relação crítica entre o indivíduo, os outros e o mundo. É através do trabalho que os indivíduos se desenvolvem, se relacionam e se realizam, e também que o mundo se transforma e se desenvolve." (VASKOVICH, 1982, p. 12)

Procuraremos discutir a importância da avaliação de bebês, principalmente quando um instrumento capaz de fornecer informações sobre a necessidade de reações e retomada do trabalho realizado com a criança pequena em creche, e, ainda, a importância de que se assumam, no trabalho com bebês, uma postura preventiva, buscando detectar precocemente problemas específicos que interfiram no desenvolvimento, a fim de que se visualize atendimento especializado desde os primeiros meses de vida, minimizando o risco de instalação de deficiências.

Para que se proceda à avaliação são indispensáveis alguns parâmetros à análise do desenvolvimento. Silva (1982) ⁽³⁾, a partir de uma revisão dos trabalhos publicados sobre o comportamento exploratório-manipulativo, no período de 0 - 20 meses, apresenta uma figura indicativa da idade provável de surgimento de determinadas habilidades no bebê.

⁽³⁾ VASKOVICH, César de A. *Análise do Comportamento: Uma Introdução à Teoria e à Prática da Avaliação Psicológica*. São Paulo: Cengage Learning, 1982.

⁽⁴⁾ SILVA, Vera Lúcia Soares de. Descrição Evolutiva do Comportamento Exploratório-Manipulativo na Criança nos primeiros dois anos: Uma Revisão Bibliográfica. *Psicologia: Ciência e Prática*, Ano 3, Nº 1, 1982.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO INFANTE COMO CONDIÇÃO À ORGANIZAÇÃO DE GUIAS CURRICULARES E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.

A - Rotina de Avaliação dos Bebês na Creche.

Conforme Celso dos S. Vasconcelos afirma:

"Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos". (VASCONCELOS, 1992-p.33) ⁽⁵⁰⁾.

Procuraremos discutir a importância da avaliação de bebês, principalmente enquanto um instrumento capaz de fornecer indicações sobre a necessidade de reflexão e retomada do trabalho realizado com a criança pequena em creche, e, ainda, a importância de que se assuma, no trabalho com bebês, uma postura preventiva, buscando detecção precoce de problemas específicos que interfiram no desenvolvimento, a fim de que se viabilize atendimento especializado desde os primeiros meses de vida, minimizando o risco da instalação de deficiências.

Para que se proceda à avaliação são indispensáveis alguns parâmetros à análise do desenvolvimento. Silva (1982) ⁽⁵¹⁾, a partir de uma revisão dos trabalhos publicados sobre o comportamento exploratório-manipulativo, no período de 0 - 20 meses, apresenta uma figura indicativa da idade provável do surgimento de determinadas habilidades no bebê.

⁵⁰ - VASCONCELOS, Celso dos S.. Avaliação - Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo, Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1992.

⁵¹ - SILVA, Vera Lúcia Soares da. Descrição Evolutiva do Comportamento Exploratório-Manipulativo na Criança nos primeiros dois anos: Uma Revisão Bibliográfica. Psicologia : Ciência e Profissão. Ano 3, Nº 1, 1982.

Cronologia do Desenvolvimento do Comportamento-Exploratório Manipulativo de 0 a 20 meses											
RESPOSTAS	Idade em Meses	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
1 - Reação circular primária	01-04		-----								
2 - Resposta de ativação	1,5-02										
3 - Agarrar e por na boca	1,5-02										
4 - Olhar o objeto	1,5-02										
5 - Início do reflexo de pegar	02										
6 - Olhar a mão	02-2,5										
7 - Agarrar a mão na linha média	03										
8 - Agarrar e explorar o objeto	03-3,5										
9 - Olhar e botar na boca	03-04				-						
10 - Explorar e botar na boca	3,5-04										
11 - Botar na boca	04										
12 - Maior duração do pegar	04-05				-						
13 - Reação circular secundária	04-08				-----						
14 - Pegar com direção visual	4,5-05										
15 - Abrir a boca antecipatória	06										
16 - Bater objetos	07										
17 - Amadurecimento do pegar	08										
18 - Coordenação de esquemas secundários	08-12						-----				
19 - Explorar as características	08-12						-----				
20 - Controlar dois objetos	08										
21 - Recuperar o objeto	09										
22 - Relacionar simples	09										
23 - Preferir objetos complexos	10										
24 - Amadurecimento do reflexo de pegar	11										
25 - Preferir objetos novos	12										
26 - Reação circular terciária	12-18								-----		
27 - Usar instrumentos	12-18								-----		
28 - Controlar três	12										
29 - Depositar um objeto	12										
30 - Relacionar acomodativo	13										
31 - Pegar o objeto abrindo a caixa	17										
32 - Desviar da barreira	17										
33 - Solucionar problemas simples	18										
34 - Agrupar	20										
35 - Sequenciar	20										
36 -Simbolizar	20										

Fonte: SILVA, 1982, p.65.

Figura 16: Cronologia do Desenvolvimento do Comportamento Exploratório-Manipulativo de 0 a 20 meses, segundo SILVA.

Mediante a referência acima constata-se que vários autores têm sugerido marcos cronológicos associados às aquisições de comportamentos, como recursos para o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, Permutter afirma:

"Sabendo-se a idade da variação dentro da qual a maioria das crianças atingem certos marcos no desenvolvimento motor - sentar sozinha, levantar e andar - ajudam os pais e médicos a identificarem uma criança que está atrasada e a inquirir as causas. Alguns atrasos no desenvolvimento são variações normais numa criança saudável, outros são sinais de problema" (PERMUTTER, 1988).

Procurando obter dados relevantes sobre o desenvolvimento dos bebês atendidos para melhor direcionar seu trabalho, a CRE/UEM, há quase quatro anos, passou a registrar em uma periodicidade de mais ou menos de três meses, a evolução do desenvolvimento global dos bebês matriculados, durante sua permanência na creche. Para isso, utilizou um "roteiro para observação da criança" (anexo 2e), elaborado, a partir de parâmetros propostos por diferentes autores, estudiosos do desenvolvimento infantil. A grande maioria dos autores utilizados propõe parâmetros para acompanhamento do desenvolvimento do bebê, muito próximos ao mapeamento das evoluções maturacionais de Gesell.

O Instrumento de avaliação atualmente utilizado pela CRE/UEM, se propõe a acompanhar o desenvolvimento do infante nos 02 primeiros anos de vida, nas áreas cognitiva, motora, linguagem e social.

Tal sistematização no processo de avaliação, parece ter provocado um maior comprometimento dos Assistentes de Creche com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que a constante atenção ao desenvolvimento do bebê leva o educador infantil a buscar em sua ação pedagógica, interagir cada vez mais com o bebê, oportunizando intencionalmente, momentos de aprendizagem, de tal forma que este transponha, com facilidade as "provas" da avaliação.

O primeiro passo para a coleta de dados sobre o desenvolvimento da criança é obtido pela creche através de uma entrevista realizada pela pedagoga com a mãe ou responsável, já no ato da matrícula. Neste momento, além de questionar a mãe sobre as habilidades exibidas pelo seu bebê, esta é questionada sobre as possibilidades que seu bebê tem tido para desenvolver-se

adequadamente. Após conhecer um pouco sobre a rotina doméstica da criança e sua família, a creche fornece algumas orientações elementares à mãe, sobre como contribuir com seu bebê, para que ele "descubra o mundo" e suas possibilidades de agir sobre ele.

Já frequentando a creche, a criança passa a conviver com um universo maior de pessoas, que acompanham e auxiliam suas descobertas e desenvolvimento. Cada Assistente de Creche, durante o processo de avaliação dos bebês, responsabiliza-se pela observação sistemática e criteriosa do desempenho motor, cognitivo, em linguagem e social, de aproximadamente 04 (quatro) bebês, com os quais mantém contato diário. Durante aproximadamente uma semana, registram no instrumento de avaliação as observações realizadas. Depois de recolhidos e analisados os roteiros de observação, a pedagoga realiza, com cada bebê individualmente, a avaliação dos itens que a Assistente não pode observar no grupo e reavalia alguns itens já registrados. O próximo passo é a conclusão da avaliação, que é feita pela pedagoga com o conhecimento e concordância da Assistente de Creche.

Em geral, conclui-se que o bebê está apresentando desenvolvimento compatível à sua faixa etária. Quando, no entanto, as observações realizadas apontam para uma variação incomum no desenvolvimento de um bebê (atraso, lacunas, etc.), é hora da equipe de trabalho reunir-se, discutir o caso e, principalmente, questionar o próprio trabalho.

Os Assistentes são, então, orientados a intensificarem o trabalho com tal bebê, maximizando suas possibilidades de ação e interação junto ao grupo, especialmente com o adulto. Ao discutir com a mãe, as impressões colhidas na avaliação, a creche faz a ela as mesmas orientações feitas às Assistentes de creche.

Simultaneamente, a criança passa por uma avaliação com a pediatra da creche, que verifica seu estado geral de saúde. Havendo evidência de comprometimentos estruturais, a criança é encaminhada aos profissionais necessários.

Essa rotina de avaliação dos bebês na creche resultou, algumas vezes, no diagnóstico precoce de deficiências. Nesses casos, a creche, juntamente com a família, buscou orientação junto aos profissionais especializados e passou a fornecer atendimento especial para a criança, de acordo com suas necessidades. Algumas vezes, quando necessário, procurou-se mesclar esse atendimento realizado na creche - espaço onde a criança já se sentia segura - ao atendimento de profissionais especializados, em momentos específicos, fora da creche.

Entre a equipe de trabalho da CRE/UEM, parece haver consenso quanto à validade do processo de avaliação adotado por essa unidade de assistência e educação à criança⁽⁵²⁾.

Algumas mães questionadas especificamente sobre as impressões acerca do sistema de avaliação implementado pela CRE/UEM, afirmaram que a discussão sistemática sobre o desenvolvimento de seus filhos, as estimula a permanecerem atentas e participantes das novas aquisições e descobertas do bebê. Afirmaram ainda, que este processo, associado a todo o serviço prestado pela creche proporciona tranquilidade à família e segurança quanto aos propósitos educacionais da instituição.

Contudo, a CRE/UEM, enquanto creche de uma Universidade, que se propõe a ser modelo para outras creches, não pode limitar-se a atender, supostamente bem, apenas a sua clientela. É importante, que a todo instante, ela se questione sobre a viabilidade da adoção de seus serviços por instituições similares e que esteja buscando constantemente atingir melhores resultados. Nesta perspectiva, passamos a questionar o "Roteiro para Observação da Criança-Nº 1", (instrumento de avaliação adotado desde maio de 1990 pela CRE/UEM) quanto a dois grupos de preocupações que consideramos relevantes.

O primeiro grupo, diz respeito ao detalhamento e à repetitividade de itens e o consequente aumento no tempo dispendido para a realização satisfatória da avaliação de um grande número de bebês. Sabemos que esse tempo é bastante longo, exigindo que a creche disponha de um número razoável de Assistentes de Creche (com boa formação escolar e experiência com crianças) e ainda, de uma equipe técnica de apoio que possa acompanhar de perto o trabalho desenvolvido. Conhecendo a realidade das creches no Brasil, sabemos que a CRE/UEM é uma exceção, neste contexto.

O segundo grupo de preocupações é resultado do desejo de fazer do processo de avaliação, um meio cada vez mais eficaz no sentido de provocar a reflexão sobre o papel educacional da creche e sobre as possibilidades de condução do trabalho pedagógico com bebês.

Procurando alcançar soluções para as preocupações que levantamos, organizamos um novo roteiro de avaliação que acreditamos ser um pouco mais adequado para a verificação do

52 - Em entrevista realizada com os Assistentes de Creche, sobre as impressões acerca do sistema de avaliação de desenvolvimento dos bebês, adotado pelo setor, algumas respostas sintetizaram o pensamento do grupo. A avaliação foi considerada necessária por: fortalecer o compromisso do educador infantil com o trabalho pedagógico; levar a família a manter-se atenta ao desenvolvimento do bebê; e, facilitar a comunicação entre educadores e pais em torno de questões referentes à permanência da criança na creche. A repetitividade de itens, o detalhamento e a falta de clareza no estabelecimento de algumas respostas pretendidas (no instrumento de avaliação nº 1) foram apontados como obstáculos ao preenchimento do instrumento de avaliação.

desenvolvimento de um grande número de bebês em creche. Tal adequação se dá por sua praticidade, resultante do enxugamento de itens da avaliação anterior; pelo apoio visual à verificação de determinadas habilidades, proporcionado pelas gravuras que acompanham o conjunto de respostas solicitadas nas diferentes faixas etárias; pela inclusão de alguns itens diretamente ligados ao resultado da interação entre adultos e crianças e crianças e crianças; e finalmente, pela redistribuição dos itens nas áreas: auto-regulação de estados e atividades de vida diária; padrões de responsividade social e emocional; linguagem, imitação e jogos; e padrões perceptivos, motores e cognitivos. Com esta redistribuição, procuramos, simultaneamente, tornar mais visível o papel da interação e intervenção do adulto no trabalho educativo com o bebê e contribuir para a superação da noção de que o desenvolvimento seria determinado exclusivamente por maturação biológica, tornando o papel do educador/avaliador em creche, um ato mecânico de verificação do enquadramento do bebê em determinados estágios. Buscamos organizar um instrumento de avaliação que, por sua forma e conteúdo, estivesse em sintonia com a proposta pedagógica do guia curricular que organizamos, enfatizando o papel da ação e da interação no desenvolvimento do bebê.

O conjunto de itens que compõe a área "auto-regulação de estados e atividades de vida diária", pressupõe que o bebê seja um agente de interação com o meio e não um elemento passivo nesta interação. Acredita-se hoje, que o bebê possui, desde muito cedo, uma extraordinária capacidade de interagir com o meio, provocando no outro respostas, em intensidade semelhante às aquelas que lhe são provocadas.

Brazelton, que tem desenvolvido estudos com bebês nos EUA., enfatiza o potencial observado na criança enquanto agente de interação e afirma que ela não é, como já se pensou ...

"Uma massa sem formas, prestes a ser modelada pelo seu meio ambiente, mas um ser complexo e previsível que interage com os adultos que o cercam. Ele os modela quase tanto quanto é influenciado por eles". (Brazelton, 1987, p.9)⁽⁵³⁾.

A área de "padrões de responsividade social e emocional", reafirma o papel da interação afetiva entre adultos e crianças e crianças e crianças, como condição à estruturação de uma personalidade emocionalmente ajustada.

⁵³ - BRAZELTON, T. Berry e outros. A Dinâmica do Bebê. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.



A área "linguagem, imitação e jogos", busca avaliar o bebê nos momentos em que, pela ação - no jogo e no grupo - ele constrói novos esquemas para utilização de objetos e para relacionar-se com pessoas. O papel do adulto, neste momento da avaliação, aparece ora enquanto modelo, ora enquanto condutor do jogo do grupo, ora como participante, que se deixa conduzir intencionalmente pelos caminhos propostos pela criança, em diferentes situações lúdicas.

A área "padrões perceptivos, motores e cognitivos", que agrupa de forma compactada um conjunto de itens, apresenta o desenvolvimento motor como parte indissociável - nos dois primeiros anos de vida - das questões relativas à percepção e à cognição, já que nesta fase a criança evidencia suas conquistas e avanços intelectuais, via desempenho motor.

Objetivamos com essas alterações, tornar o instrumento para avaliação de bebês, acessível, prático e eficiente, de tal forma, que este possa ser facilmente empregado por Assistentes de Creche em sua rotina de trabalho, em diferentes creches populares.

B - Relações entre Níveis de Realização Atual, Potencial e Esperado, em Função das Interações Processadas no Contexto da Creche.

Pophan ⁽⁵⁴⁾, discutindo estratégias de sistematização do ensino propõe que o educador estabeleça os objetivos educacionais que pretende alcançar e que os amplie constantemente, tendo em vista o nível presente de desempenho dos educandos.

O "Nível de Realização Atual" do aprendiz, somado aos objetivos inicialmente estabelecidos apontarão para a definição de procedimentos educacionais, necessários à transmissão de novos conhecimentos, que serão posteriormente avaliados, dando sequência a um processo infindável de apreensão, aprimoramento e ampliação do saber.

O "Roteiro para Observação da Criança em Creche", que propomos é tão somente um instrumento capaz de evidenciar o nível de realização atual da criança. De posse das informações obtidas na avaliação, o educador infantil deverá ajudar a criança a alcançar conhecimentos cada vez mais elaborados. Para isso terá que planejar e organizar as atividades que serão realizadas pelo grupo e conduzir periodicamente novas avaliações, como demonstra a figura que segue:

⁵⁴ - POPHAN, Willian James & BAKER, Eva L. Sistematização do Ensino. Porto Alegre, Ediora Globo, 1976.



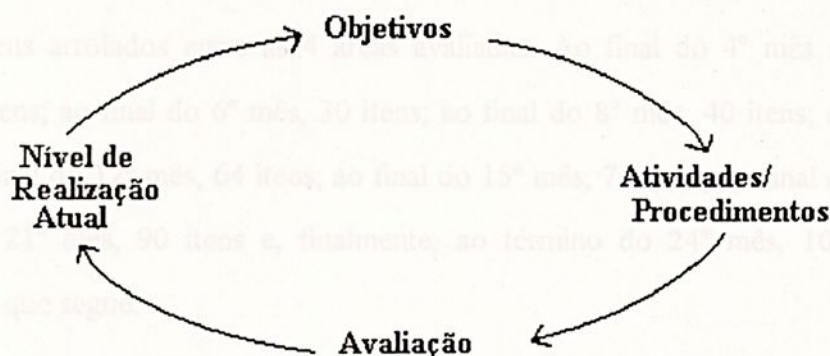


Fig. 17 - Relações entre processo de desenvolvimento (Nível de Realização Atual), formulação de objetivos potencialmente alcançáveis e definição de atividades educacionais, conduzindo à avaliação, segundo POPHAN.

Assim, se pela avaliação, o educador constatar que os objetivos propostos não foram alcançados, caberá realizar uma revisão das atividades e procedimentos adotados. Caso se constate a superação dos objetivos estabelecidos, o educador deverá ampliá-los e replanejá-los em um ciclo de "feedback" contínuo.

C - Roteiro para Observação da Criança em creche: breve descrição:

Propôs-se para avaliação dos bebês na creche/UEM um instrumento composto de 100 (cem) habilidades habitualmente desenvolvidas por bebês, ao longo dos dois primeiros anos de vida, dentro de um grupo social adequadamente estruturado.

Optou-se pela seleção de habilidades cumulativas, ou seja, daquelas em que, uma vez adquiridas, passam a compor o repertório comportamental do bebê, podendo ser aperfeiçoadas pela experiência. Assim, a habilidade desenvolvida, em geral, permanece no repertório, só desaparecendo em situações excepcionais.

Supondo que uma criança de 10 meses seja submetida, pela primeira vez, à avaliação de desenvolvimento (com o instrumento proposto neste trabalho), esta deverá realizar eficientemente as habilidades previstas para a sua idade, bem como, aquelas que antecederam à sua faixa etária.

Quanto à distribuição dos itens, ao término do 2º mês de vida, o instrumento prevê a realização de 9 itens arrolados entre as 4 áreas avaliadas. Ao final do 4º mês está prevista a realização de 19 itens; ao final do 6º mês, 30 itens; ao final do 8º mês, 40 itens; ao final do 10º mês, 50 itens; ao final do 12º mês, 64 itens; ao final do 15º mês, 74 itens; ao final do 18º mês, 82 itens; ao final do 21º mês, 90 itens e, finalmente, ao término do 24º mês, 100 itens, como demonstra a tabela que segue.

TABELA 1

NÚMERO DE HABILIDADES PREVISTAS NO INSTRUMENTO EM FUNÇÃO DAS ÁREAS E IDADES.

Número de habilidades previstas no instrumento						
Faixa Etária	Área 1 *	Área 2 *	Área 3 *	Área 4 *	Total de habilidades das 4 áreas em períodos isolados	Total acumulado de habilidades previstas para a faixa etária
até o 2º mês	01	03	01	04	09	09
3º e 4º mês	01	02	02	05	10	19
5º e 6º mês	03	03	01	06	11	30
7º e 8º mês	02	02	02	04	10	40
9º e 10º mês	01	01	03	04	10	50
11º e 12º mês	01	03	05	04	14	64
13º ao 15º mês	02	02	04	02	10	74
16º ao 18º mês	03	02	02	01	08	82
19º ao 21º mês	01	02	04	01	08	90
22º ao 24º mês	03	01	04	02	10	100
Total	18	21	28	33	100	-----

* Área 1: Padrões de Auto-Regulação de Estados e Atividades de Vida Diária.

Área 2: Padrões de Responsividade Social e Emocional

Área 3: Padrões Relativos à Linguagem, Imitação e Jogos

Área 4: Padrões Perceptivos, Motores e Cognitivos

Roteiro para observação da criança em Creche*.

Nome da criança :

Data de nascimento :/...../.....

1ª AVALIAÇÃO

Data: / /	Áreas	Respostas totais do instrumento	Respostas esperadas para a idade	Respostas obtidas	%
Idade:	1. Auto regulação de estados e AVD.	18			
AC.** Responsável:	2. Responsividade social e emocional.	21			
Observações:	3. Linguagem, imitação e jogos.	28			
	4. Padrões perceptivos, motores e cognitivos.	33			
	Total	100			

2ª AVALIAÇÃO

Data: / /	Áreas	Respostas totais do instrumento	Respostas esperadas para a idade	Respostas obtidas	%
Idade:	1. Auto regulação de estados e AVD.	18			
AC. Responsável:	2. Responsividade social e emocional.	21			
Observações:	3. Linguagem, imitação e jogos.	28			
	4. Padrões perceptivos, motores e cognitivos.	33			
	Total	100			

3ª AVALIAÇÃO

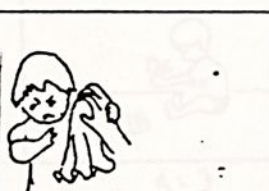
Data: / /	Áreas	Respostas totais do instrumento	Respostas esperadas para a idade	Respostas obtidas	%
Idade:	1. Auto regulação de estados e AVD.	18			
AC. Responsável:	2. Responsividade social e emocional.	21			
Observações:	3. Linguagem, imitação e jogos.	28			
	4. Padrões perceptivos, motores e cognitivos.	33			
	Total	100			

* - Autores consultados para a elaboração deste instrumento: ALMARD (1986); BEE (1984); BRAZELTON (1987); BRUNET (1981); BUHLER (1979); COSTALLAT (1982); DOMAN (1983); ELLIOT (1982); ENDERLE (1985); FARIA (1989); FAW (1981); PHILLIPS (1971); PIAGET (1970); SPITZ (1988); VYGOTSKY (1991).

** - Assistente de Creche.



PADRÕES RELATIVOS À AUTO-REGULAÇÃO DE ESTADOS E ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

Momento provável da aquisição da habilidade até o 2º mês	Imagem das aquisições	Marcos do desenvolvimento (Resposta esperada)	IDADE EM MESES																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
até o 2º mês		1. Reage diante de vozes ou ruídos inesperados.																								
3º e 4º mês		2. Anima-se à vista da mamadeira ou preparativos da mamada.																								
5º e 6º mês		3. Segura um biscoito ou mamadeira, e leva-o à boca. 4. Mantém-se em estado de alerta (atento aos estímulos e agindo sobre eles) na maior parte do tempo, entre as trocas e mamadas. 5. Dá gritos de alegria.																								
7º e 8º mês		6. Reage defensivamente quando lhe tentam limpar o nariz. 7. Chora diante de situações estranhas (modificações bruscas na rotina, presença de pessoas desconhecidas, festas, etc.).																								
9º e 10º mês		8. Leva o copo à boca e bebe depois de demonstração.																								

Momento provável da aquisição da habilidade	Imagem das aquisições	Marcos do desenvolvimento (Resposta esperada)	IDADE EM MESES																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
11° e 12° mês		9. Solicita através de linguagem corporal (gestos, gritos, etc.), a realização ou continuação de atividades que lhe proporcionam prazer como: passeios, banho, etc.																								
13° ao 15° mês		10. Bebe sozinho com eficiência. 11. Alimenta-se fazendo uso da colher.																								
16° ao 18° mês		12. Remove meias e sapatos. 13. Cooperar no vestir, estendendo braços e pernas. 14. Lava as mãos por imitação.																								
19° ao 21° mês		15. Tenta calçar sapatos.																								
22° ao 24° mês		16. Apresenta uma rotina de sono em horários bem definidos (desde que as condições sejam favoráveis). 17. Inicia o uso do vaso sanitário. 18. Adapta-se com facilidade à situações novas (passeios, festas, etc.).																								

A - Ausente

P - Parcialmente presente

I - Aquisição Integrada

PADRÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E EMOCIONAL

Momento provável da aquisição da habilidade	Imagem das aquisições	Marcos do desenvolvimento (Resposta esperada)	IDADE EM MESES																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
até o 2º mês		1. Tranquiliza-se diante da voz humana. 2. Sorri quando lhe falam. 3. Fixa seu olhar no rosto do examinador quando este lhe dirige a palavra ou faz gracejos.																								
3º e 4º mês		4. Chora para chamar a atenção. 5. Reconhece a voz da mãe.																								
5º e 6º mês		6. Reage diferentemente à expressões amáveis e zangadas. 7. Faz distinção entre rostos familiares e estranhos. 8. Demonstra preferência por pessoas.																								
7º e 8º mês		9. Atende pelo nome. 10. Olha atentamente as pessoas que estão próximas.																								
9º e 10º mês		11. Recebe a mãe ou a estimuladora de "braços abertos".																								

Continua..

Momento provável da aquisição da habilidade	Imagem das aquisições	Marcos do desenvolvimento (Resposta esperada)	IDADE EM MESES																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
11º e 12º mês		12. Indica o que quer por gestos. 13. Entrega um objeto sob ordem ou gesto. 14. Repete atos que provocaram riso ou aplauso.																								
13º ao 15º mês		15. Dá beijos em resposta aos de pessoas conhecidas. 16. Disputa um objeto com outra criança.																								
16º ao 18º mês		17. Demonstra preferência por brinquedos. 18. Manifesta conduta agressiva por imitação (birras, etc.)																								
19º ao 21º mês		19. Participa de atividades lúdicas propostas como: correr, pular, dançar, etc. 20. Partilha um objeto com outra criança.																								
22º ao 24º mês		21. No grupo, imita ações dos coleguinhas, na forma de utilização do brinquedo e condução do jogo.																								

A - Ausente

P - Parcialmente presente

I - Aquisição Integrada

PADRÕES RELATIVOS À LINGUAGEM, IMITAÇÃO E JOGOS

Momento provável da aquisição da habilidade	Imagem das aquisições	Marcos do desenvolvimento (Resposta esperada)	IDADE EM MESES																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
até o 2º mês		1. Chora como reação ao desagradável.																								
3º e 4º mês		2. Inicia o balbúcio (vocalizações). 3. Vocaliza quando o adulto conversa com ele.																								
5º e 6º mês		4. Demonstra interesse por sua imagem num espelho.																								
7º e 8º mês		5. Ao deixar cair um objeto durante uma brincadeira, apanha-o novamente. 6. Vocaliza sílabas bem definidas como: /ma'/'da'/'di'/'etc.																								
9º e 10º mês		7. Imita o examinador tocando tambor com uma baqueta, ou em diferentes ações propostas. 8. Cumpre ordem simples como: Dê-me isso; Dê uma piscadinha, etc. 9. Bate palmas, dá tchau.																								

Continua..

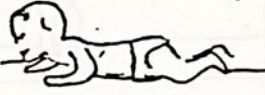
Momento provável da aquisição da habilidade	Imagem das aquisições	Marcos do desenvolvimento (Resposta esperada)	IDADE EM MESES																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
11° e 12° mês		10. Propõe com satisfação a brincadeira de atirar objetos ao chão. 11. Folheia as páginas de um livro (duas a três de cada vez). 12. Procura reproduzir sons propostos como tosse, estalido de língua ou sons da fala (papapá ... lalalá ...). 13. Fala três palavras com sentido. 14. Localiza objetos e gravuras conhecidas quando nomeadas																								
13° ao 15° mês		15. Rabisca por imitação. 16. Constrói torres com dois ou mais cubos. 17. Brinca com uma bola de maneira organizada (recebe e devolve a bola para o examinador diversas vezes). 18. Fala cerca de dez palavras.																								
16° ao 18° mês		19. Imita ações anteriormente observadas como ler jornal, falar ao telefone, varrer, etc. 20. Repete de forma compreensível palavras propostas como: mamãe, nenê, bola, etc.																								
19° ao 21° mês		21. Mostra algumas partes do corpo quando nomeadas. 22. Combina duas palavras para expressar uma idéia. 23. Nomeia objetos em gravuras como: gato, passarinho, casa, etc. 24. Propõe ação imitativa quando em grupo (brincadeiras, peraltices, etc.).																								
22° ao 24° mês		25. Forma frases curtas (três a quatro palavras). 26. Nomeia-se pelo prenome. 27. Interessa-se por brinquedos manipulativos e construtivos. 28. Substitui o "significado" de um objeto por outro. Exemplo: Atribui a uma tampinha a função de carrinho.																								

A - Ausente

P - Parcialmente presente

I - Aquisição Integrada

PADRÕES PERCEPTIVOS, MOTORES E COGNITIVOS

Momento provável da aquisição da habilidade	Imagem das aquisições	Marcos do desenvolvimento (Resposta esperada)	IDADE EM MESES																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
até o 2º mês		1. Reage ao som de uma campainha ou chocalho. 2. Volta o olhar imediatamente para um objeto de cor viva que se coloque diante dele. 3. Fecha a mão quando se coloca qualquer objeto na palma. 4. Levanta a cabeça e ombros quando deitado de bruços.																								
3º e 4º mês		5. Leva objetos à boca. 6. Brinca com as próprias mãos e segura objetos. 7. Segue com os olhos objetos em movimento. 8. Mantém a cabeça firme em posição sentado. 9. Em decúbito dorsal, sustenta a cabeça e ombros quando se exerce uma leve tração nos antebraços.																								
5º e 6º mês		10. Estende o braço para tocar um objeto que se move. 11. Afasta um pano colocado sobre seu rosto. 12. Mantém-se em pé quando segurado debaixo dos braços. 13. Passa objetos de uma mão para outra. 14. Consegue sair da posição de costas, virando-se de bruços. 15. Mantém-se sentado com um pequeno apoio.																								
7º e 8º mês		16. Estando de posse de dois brinquedos, abandona um deles para pegar um terceiro. 17. Fica sentado, apoiando-se nas mãos. 18. Desloca-se no chão através do rastejar. 19. Consegue sair da posição de bruços, virando-se sobre as costas.																								
9º e 10º mês		20. Procura um brinquedo que foi escondido à sua frente. 21. Faz movimentos de pinça. 22. Desloca-se no chão através do engatinhar. 23. Fica em pé agarrando-se em móveis.																								

Continua..

			IDADE EM MESES																							
Momento provável da aquisição da habilidade	Imagem das aquisições	Marcos do desenvolvimento (Resposta esperada)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
11º e 12º mês		24. Traz um objeto para junto de si, puxando-o por um barbante. 25. Realiza encaixes simples. 26. Anda apoiando-se em móveis. 27. Anda, quando lhe seguram apenas uma de suas mãos.																								
13º ao 15º mês		28. Fica em pé firme e sem ajuda. 29. Anda com segurança e sem ajuda.																								
16º ao 18º mês		30. Desce escadas seguro pela mão.																								
19º ao 21º mês		31. Corre.																								
22º ao 24º mês		32. Insere formas geométricas diferentes em uma prancha de encaixe vazada. 33. Puxa para junto de si um objeto que se encontra fora de seu alcance, com o auxílio de um bastão.																								

A - Ausente

P - Parcialmente presente

I - Aquisição Integrada

- Critérios de interpretação dos dados da avaliação

Com base nos itens descritos na tabela 1 adotamos como critério para classificação de desempenho, a exigência da realização de 85% a 100% dos itens previstos para a idade, como condição à inclusão no grupo considerado **"dentro dos parâmetros"** (DP). A realização de 70% a 84% do conjunto de itens esperados para a idade indica que a criança **"requer intensificação de estímulos"** (RIE), seguida de breve reavaliação. A realização de menos de 70% dos itens relativos à própria idade indica que a criança **"requer uma investigação mais aprofundada"** (RIAp). Neste caso sugere-se uma avaliação médica específica para verificação da existência de possíveis dificuldades de ordem orgânica ou não.

QUADRO III - CRITÉRIO E CLASSIFICAÇÃO DO DESEMPENHO EM FUNÇÃO DA REALIZAÇÃO

85% a 100%	=> Dentro dos Parâmetros (DP)
70% a 84%	=> Requer Intensificação de Estímulos (RIE)
abaixo de 70%	=> Requer Investigação mais Aprofundada (RIAp)

D - Guia Curricular de Atividades

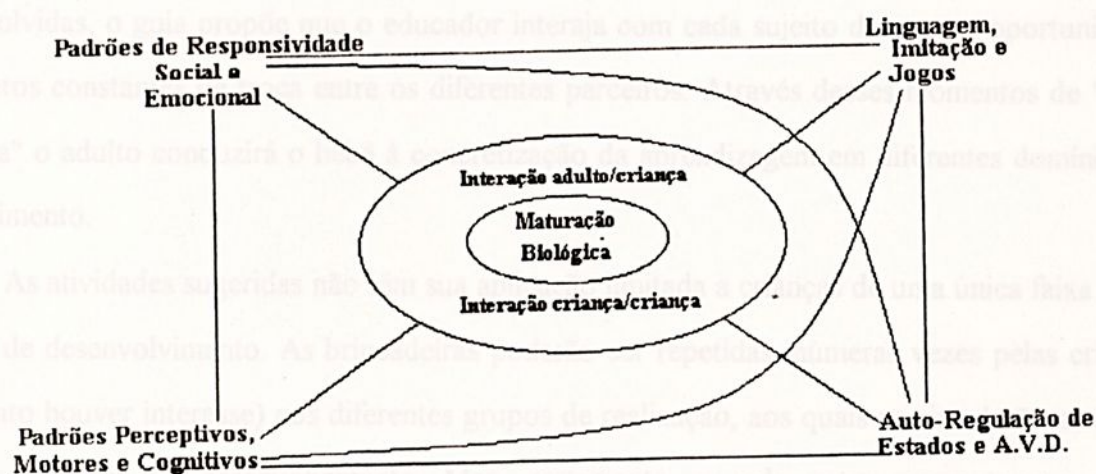


Fig. 18 - Componentes Avaliativos de um Guia Curricular para Berçário

A figura 18 procura esquematizar os componentes que determinam a organização e as estratégias de ação de um guia curricular para berçários.

No Guia Curricular de atividades para berçário, as áreas se interceptam, permitindo que diferentes objetivos sejam alcançados em uma mesma atividade. No decorrer do programa, as atividades são propostas segundo um nível de complexidade crescente, permitindo que a criança amplie, gradativamente, seu universo de conhecimentos e possibilidades de agir sobre o meio, respeitando-se o ritmo de seu desenvolvimento (estabilidade, individualidade e variabilidade), em interações com outras crianças e educadores responsáveis, num sistema de trocas intencionais.

Para maior praticidade no manuseio do Guia Curricular, este é composto de 03 subpartes, levando-se em consideração diferentes níveis de desenvolvimento e características próprias da criança, ao longo dos dois primeiros anos de vida e ainda, favorecendo a distribuição das atividades entre os diferentes grupos de estimulação que compõem a creche. Caberá ao educador, identificar o conjunto de atividades mais adequado às necessidades de aprendizagem de seu grupo de alunos, tendo claro, a flexibilidade possibilitada pelo Guia.

Fundamentado em uma proposta sócio-construtivista este guia oferece ao educador infantil sugestão de inúmeras estratégias para promover intencionalmente momentos de brincadeira com o bebê, favorecendo-lhe a aquisição de conhecimentos e assegurando-lhe um desenvolvimento saudável.

Partindo das possibilidades imediatas da criança, manifestadas por habilidades já desenvolvidas, o guia propõe que o educador interaja com cada sujeito do grupo, oportunizando momentos constantes de troca entre os diferentes parceiros. Através desses momentos de "ação-interada" o adulto conduzirá o bebê à concretização da aprendizagem em diferentes domínios do conhecimento.

As atividades sugeridas não têm sua aplicação limitada a crianças de uma única faixa etária e nível de desenvolvimento. As brincadeiras poderão ser repetidas inúmeras vezes pelas crianças (enquanto houver interesse) nos diferentes grupos de realização, aos quais se vincularão ao longo de seu processo de desenvolvimento. Mas, certamente, a cada novo momento em que a experiência for vivida, a criança apresentará meios novos de abordar objetos, situações e pessoas e o Assistente de Creche, condutor da atividade, deverá prover estimulação apropriada, na

recreação e em diversas situações naturais, para ensinar algo novo, possibilitando novas aquisições ao grupo.

Uma estratégia para enriquecimento das atividades, é possibilitar a participação conjunta de crianças de diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento em uma mesma atividade; desde que os grupos sejam pequenos e possibilitem uma intervenção rápida do Assistente de Creche em situações indesejáveis.

GUIA CURRICULAR PARA BERÇÁRIOS *

Estratégias para a Condução da Prática Pedagógica com Bebês em Creche

Autores utilizados na composição do Guia Curricular:

ARGÜESO e outros (1992); DONAMICO e outros (1987); DOMAN (1989); HERREN & HERREN (1986); IGNACIO (1984); LEVY (1982); PROJETO ARAUCÁRIA (1993); WILLIAMS & ROSSITO (1984).

GUIA CURRICULAR PARA BERÇÁRIOS *

Estratégias para a Condução da Prática Pedagógica com Bebês em Creche

Autores utilizados na composição do Guia Curricular:

ARGÜESO e outros (1992); BONAMIGO e outros (1987); DOMAN (1983), HERREN & HERREN (1986); IGNACIO (1993); LEVY (1982); PROJETO ARAUCÁRIA (1993); WILLIAMS & ROSSITO (1984).

ESTIMULAÇÃO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que não iniciaram a locomoção através do rastejar	Colocar o bebê em diferentes posições: - prioritariamente em prono (de bruços) sobre um colchonete disposto sobre superfície plana; - em prono, com o peito apoiado sobre um rolo de espuma (de aproximadamente 18 cm. de diâmetro) mantendo os braços à frente do corpo sobre o rolo, para maior conforto na elevação do tronco e exploração de objetos; - de bruços em espaços amplos, com objetos variados espalhados pelo chão, próximos a ele para que possa alcançá-los. Oferecer ocasionalmente estímulos visuais e auditivos acima de seu campo visual, provocando elevação de pescoço e tronco; - de bruços, sobre o corpo da AC, que estará, deitada em supino e, o segurará pelas mãozinhas incentivando-o a erguer a cabeça e tórax-por alguns minutos; - em supino (de barriga para cima), sobre colchonetes, em superfície plana, ou ainda recostado em almofadas; - por alguns minutos, de um lado e do outro, sobre colchonetes e almofadas.	Exercícios Passivos: - É comum a criança reagir com choro à permanência na posição de bruços. Convém que o A.C. se coloque inicialmente de frente para a criança na mesma posição, conversando com ela. A proximidade de um rosto conhecido acalma a criança até que ela se fortaleça, suficientemente, para aceitar a posição sem sofrimento. O AC poderá também, colocar um bebê de frente para o outro, com brinquedos ao alcance de ambos; - A permanência prolongada na posição supino, dificulta o início da locomoção e provoca "achatamento" da parte posterior do crânio.	- proximidade física do(s) AC(s) responsáveis, principalmente até a aceitação prazerosa da posição pelo bebê; - colchonetes; - rolos de espuma; - almofadas macias; - brinquedos coloridos de fácil manuseio. Ex.: bichinhos de vinil, chocalhos, argolas, etc..	- Possibilitar sustentação de cabeça, pescoço e elevação do tronco; - Favorecer o início da locomoção através do rastejar e rolar; - Estimular a exploração voluntária do ambiente.
Bebês que ainda não rastejam e não rolam. (normalmente bebês bem novinhos até o 3º ou 5º mês)	- Movimentar levemente seus braços e pernas; - Abrir e fechar levemente suas mãos; - Movimentar o dedo na mão da criança para que faça o movimento de prensão; - Movimentar os pés do bebê levemente: . para frente; . para trás; . de um lado para o outro, em movimentos circulares; - Brincar com a criança movimentando suas pernas amplamente: . para cima; . em movimentos rotatórios amplos (sem forçar a abertura e /ou lateralização); . em movimentos de pedalar bicicleta no ar.	Exercícios Passivos: - Em geral os bebês gostam do toque e dos movimentos propostos pelo adulto, quando este conversa alegremente sobre o que está realizando. Caso o bebê reaja com choro, é melhor interromper a atividade, levá-lo ao colo, acalmá-lo e, estabelecer primeiramente uma relação de confiança com ele. A partir do estabelecimento deste vínculo, toda a atividade que envolva toque será bem recebida pela criança.	- contato direto entre AC e criança; - ambiente tranquilo e arejado; - colchonetes.	- Proporcionar contato físico e lúdico entre adulto e criança; - Promover o gosto pelo movimento e a posterior realização voluntária dos mesmos.



ESTIMULACAO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que ainda não possuem destreza no rolar.	- Rolar a criança suavemente com o auxílio de um cobertor sobre colchonete. O cobertor deverá repousar estendido sobre o colchonete. O bebê será colocado sobre o cobertor em supino. Suavemente, o AC levantará duas pontas de um dos lados do cobertor, fazendo com que o bebê role para outra extremidade.	Exercício Passivo: - O bebê neste momento, apenas experimentará a sensação de locomover-se através do rolar, para posteriormente realizar voluntariamente e com propósito a ação (com e sem ajuda do AC); - Permitir que a criança realize somente uma volta completa (de supino para prono e novamente para supino) a cada vez que for proposta a brincadeira, para que esta não se torne cansativa ou assustadora para ela. Se a criança não demonstrar prazer com a atividade, esta deverá ser interrompida e proposta em outra ocasião, na qual a criança se mostre mais confiante e participativa.	- contato entre AC e criança; - colchonetes; - cobertor ou lençol.	- Proporcionar à criança estimulação tátil e cinestésica; - Levar a criança a experimentar prazer ao movimentar-se; - Favorecer reações de movimentos voluntários que culminem na aquisição da habilidade de rolar.
Bebês que ainda não possuem destreza no rolar.	- Rolar da posição supino para prono e vice-versa, sempre buscando alcançar um objeto de seu interesse.	Exercício ativo: - O AC auxiliará o bebê na realização da ação, mas este deverá procurar alcançar o objeto. O AC poderá favorecer o rolar, impulsionando delicadamente o quadril da criança em direção ao objeto pretendido. Em geral o bebê só obtém sucesso nesta atividade por volta do 5º mês, quando já leva a mão para alcançar objetos.	- contato AC-criança; - brinquedos/objetos que despertem o interesse do bebê; - colchonete.	- Desenvolver a habilidade de rolar; - Levar a criança a descobrir formas de locomover-se no espaço; - Desenvolver a coordenação viso-motora.
Crianças que ainda não iniciaram a locomoção através do rastejar.	- De bruços, em uma prancha inclinada, arrastar-se buscando alcançar um brinquedo colocado à sua frente.	Exercício ativo: - A posição inclinada e a superfície exageradamente lisa da madeira, facilitarão o deslocamento do corpo do bebê sobre a prancha ao menor movimento. Esta experiência facilitará a descoberta da possibilidade da locomoção através do movimento voluntário.	- presença protetora e estimuladora do AC; - pedaço retangular de madeira resistente, de superfície lisa e escorregadia, de aproximadamente de 1 metro de comprimento x 70 de largura; - pneu para apoiar uma das extremidades da prancha, mantendo-a inclinada; - colchonete onde repousará a extremidade inferior da prancha; - brinquedos diversos.	- Desenvolver a habilidade de rastejar.

ESTIMULAÇÃO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que ainda não iniciaram a locomoção através do rastejar.	- Arrastar-se em uma superfície plana, tendo a mão do AC aberta sobre a sola de seu pezinho.	Exercícios ativos: - O AC ajudará a criança a utilizar este anteparo (a mão), como apoio para impulsionar o corpo para a frente e alcançar objetos dispostos no chão. A mão do AC tocará, alternadamente, os pés do bebê. Os objetos poderão ser substituídos pela presença de outro AC, que chamará a criança em sua direção. A busca pelo objeto (ou pessoa) será o estímulo para o impulso do corpo.	- presença protetora e estimuladora do AC; - brinquedos diversos; - chão liso e limpo.	-Aperfeiçoar a habilidade de rastejar.
Bebês que não possuem a habilidade de pegar objetos, plenamente desenvolvida. (até por volta do 5º mês)	- Conduzir a mão do bebê ao seu campo visual, verbalizando: "olhe a sua mão". - Segurar pequenos objetos, tais como: argolas de borracha, pequenos blocos, chocalho ou colher; - Manusear vários cubos dispostos pelo chão; - Manusear objetos com textura e formas diferentes; - Aproximar duas argolas colocadas em suas mãos (uma em cada mão), produzindo ruídos, com ajuda do AC; - Apertar bolas de borracha ou espuma; - Passar objetos de uma mão para outra, com a ajuda do AC; - Unir as mãozinhas em palma, com a ajuda do AC; - Esfregar as mãozinhas, uma na outra, com a ajuda do AC.	Exercícios ativos: - A função do AC neste momento, será oportunizar o uso das mãos, oferecendo ao bebê objetos variados. Exercícios Semi-ativos: - Em alguns momentos, essas atividades poderão ser realizadas com a criança no colo do AC, propiciando maior contato físico e, conseqüentemente, maior segurança e satisfação.	-contato AC/criança; - argolas coloridas de plástico ou borracha; - pequenos blocos de madeira; - bolas de borracha; - bolas de espuma; - bichinhos de vinil; - chocalhos.	- Levar a criança a descobrir a própria mão; - Desenvolver a habilidade de pegar objetos; - Desenvolver a coordenação óculo-manual.



ESTIMULAÇÃO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês até o 6º mês aproximadamente.	- Expor o bebê a ambientes de diferentes intensidades luminosas para que perceba o contraste visual entre o claro e o escuro; - Acompanhar uma bola arremessada pelo AC em várias direções.	Exercícios Passivos: - O bebê reagirá piscando, ao passar da obscuridade para a claridade. O AC conversará com ele sobre a experiência que está sendo vivenciada; - Os bebês poderão estar de bruços e a bola poderá ser rolada.	- proximidade entre AC e Criança (o AC deverá estar com a criança ao colo); - sala com cortinas escuras e lâmpada; - bola colorida.	- Despertar a atenção e percepção visual; - Levar o bebê a perceber um estímulo visual entre os demais existentes no ambiente.
Bebês que ainda não optem voluntariamente pela posição na qual queiram ser pegos no colo.	- Carregá-lo de maneira que possa observar o ambiente. Poderão ser utilizadas as posições: "cadeirinha", inclinada ou em pé.	Exercício Passivo: - A posição "cadeirinha", possibilita ao bebê manter-se voltado para a frente. Nela, o AC mantém um dos braços sob as pernas do bebê e outro sobre seu peito. Dessa forma, as costas da criança estarão coladas ao peito do AC. AC e criança descobrirão juntos a posição ideal para o transporte no colo, garantindo segurança, conforto e visão ampla do ambiente.	- contato corporal entre AC e Criança; - ambiente a ser observado.	- Proporcionar ao bebê a possibilidade de observar o ambiente enquanto é transportado.
Desde os primeiros meses de vida até o término do 1º ano, ou enquanto houver interesse.	- Chamar a criança de um lado e do outro, esconder-se e aparecer para surpreendê-la.	Exercício Passivo - O súbito desaparecimento do rosto humano, causa maior impacto do que o desaparecimento de qualquer objeto.	- contato AC-criança.	- Formar o esquema de objeto permanente.
Bebês até o 6º mês aproximadamente.	- Acompanhar fichas de papel laminado colorido ou brinquedos brilhantes e coloridos com os olhos, apresentados pelo AC lentamente, através de movimentos retos ou sinuosos.	Exercícios Semi-Ativos: - A criança movimentará a cabeça enquanto acompanha o estímulo apresentado. A atividade deverá ser rápida, para não se tornar entediante.	- contato AC-criança; - fichas de papelão revestidas com papel laminado de diferentes cores; - brinquedos de cores e brilhos variados.	- Desenvolver a atenção visual.
Desde os Primeiros meses de vida.	- Observar-se em frente ao espelho; - Conversar com o bebê, chamando-o pelo nome; - Realizar massagens suaves no corpinho do bebê durante o banho, ou mesmo fora dele.	-Exercício Passivo: - Ao colocar o bebê frente ao espelho, desde cedo o AC deverá chamar-lhe a atenção para sua imagem, identificando-o. Gradativamente, o bebê passará a demonstrar satisfação na realização da atividade reagindo com sorrisos; - A massagem poderá ser realizada no corpo do bebê em movimentos circulares.	- contato AC-criança; - espelho grande; - banheira, água e sabonete.	- Proporcionar o conhecimento de sua imagem corporal; - Propiciar o contato físico entre AC/Criança e momentos de relaxamento para o bebê.



ESTIMULAÇÃO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês nos primeiros meses de vida que passam por pequenos períodos em alerta, intercalados por momentos de sono.	- Sussurrar próximo ao rosto do bebê; - Cantarolar suavemente; - Deixar cair objetos ao chão e observar se a criança reage aos ruídos produzidos pelos mesmos.	Exercícios Passivos: - Já nos primeiros contatos com o bebê o AC deverá utilizar-se de estratégias como estas para estabelecer com ele, vínculos afetivos; - Os períodos de alerta devem ser também aproveitados para despertar a atenção do bebê para tudo que acontece ao seu redor.	- contato AC-criança; - objetos que não quebrem quando jogados ao chão.	- Tornar o rosto e a voz do AC familiares à criança; - Despertar a atenção auditiva.
Bebês de todas as idades.	- Conversar e sorrir para o bebê em todas as atividades: banho, trocas, alimentação, etc.	Exercício Passivo: - A criança responde ao sorriso e ao diálogo em todas as idades. Suas respostas vão sendo progressivamente melhor elaboradas e compreendidas pelo outro. Este é um longo e rico processo de interação e aprendizagem.	- contato AC-criança; - atividades de rotina.	- Favorecer a interação; - Levar a criança a sentir-se aceita e confiante; - Possibilitar o desenvolvimento da linguagem.
Bebês que não desenvolveram locomoção.	- Colocar por alguns segundos um conjunto de guisos presos delicadamente com elástico nos pulsos ou nos tornozelos do bebê para que ele provoque o soar dos guisos ao movimentar-se; - Provocar diferentes ruídos próximos à criança, em diferentes posições, para que ela se mova em direção à fonte sonora.	Exercício Semi-Ativo: - O AC deverá estar junto à criança estimulando-a a movimentar-se e provocar os ruídos. Deverá também tomar cuidado para que a criança não leve os guisos à boca; - Informar à criança o nome do instrumento que lhe está sendo apresentado. A criança deverá voltar-se para o lado proveniente do som.	- contato AC/criança; - pedaços de elástico; - guisos de metal. - diferentes instrumentos musicais.	-Provocar a movimentação voluntária de braços e pernas; -Desenvolver a atenção auditiva e possibilitar a localização da fonte sonora.
Desde os primeiros meses de vida-	- Propiciar momentos de música ambiente, calma e repousante.	Exercício Passivo: - Ao perceber a música o bebê pode passar de um estado de irritabilidade para um estado de repouso e satisfação.	- aparelho de som (toca-disco, toca-fita, etc).	- Ampliar a percepção auditiva; -Proporcionar momentos de relaxamento.

ESTIMULAÇÃO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que ainda não rastejam e não rolam (normalmente bebês bem novinhos até o 3º ou 5º mês) até o momento que manifestarem interesse pela atividade.	- Aproximar rosto-rosto, nariz-nariz, realizar balanceios, dar beijos na barriga, fazer cócegas, esperando que o bebê faça gestos faciais ou corporais, que indiquem o desejo de continuar a brincadeira; - Soprar canudinho ao redor da boca, rosto, mãos, pés, barriga, costas, etc., provocando-lhe movimentos corporais e sensação de prazer; - permitir à criança que sinta o odor do sabonete, shampoo, talco, alimentos, etc.; - Possibilitar à criança estímulos táteis que incidam sobre a pele, em diferentes partes do corpo, principalmente nas mãos, para sentir o calor, o frio, o macio, o duro, o áspero, o seco, o molhado, o prazer, cócegas, carícias, etc., verbalizando sempre.	Exercícios Semi-ativos: - A solicitação para o prosseguimento da atividade é sutil. Às vezes, esta manifestação se dá através de sorrisos ou interrupção brusca de gargalhadas e gritinhos, acompanhada por um olhar fixo ao rosto do AC; - A sensação do ar direcionado à face, particularmente na região ao redor da boca, frequentemente, provoca a movimentação dos órgãos fono-articulatórios, levando o bebê a vocalizar. A atividade deverá ser interrompida se estiver causando desconforto ao bebê. Exercícios Passivos: - É importante que essas oportunidades de perceber odores estejam contextualizadas na rotina do bebê, para que não sejam informações sem sentido para ele. Obs.: Ao permitir que a criança sinta o odor do talco, tomar cuidado para que ela não aspire o produto; - Da mesma forma que a atividade anterior, esses estímulos devem ser acrescentados oportunamente como informações importantes ao bebê sobre objetos e experiências que compõem seu dia-a-dia. O AC deve evitar apresentações mecânicas de estímulos táteis, como se o bebê fosse uma máquina registradora de informações desinteressantes.	- contato físico entre AC/criança; - canudinhos de refrigerante; - sabonete, shampoo, papinha, frutas, etc.; - algodão, água morna, água fria, toalha de banho, roupas do bebê, esponjas, etc.;	- Criar oportunidade para aproximação afetiva entre AC-criança; - Despertar o prazer pelas manifestações físicas de afeto; - Estimular a movimentação física voluntária e a emissão vocal; - Ampliar o conhecimento do bebê sobre o ambiente em que vive, através da sensação olfativa; - Ampliar o conhecimento sobre objetos e sensações de seu dia-a-dia através da percepção tátil.
Bebês bem novinhos que estejam apresentando dificuldade na sucção.	- Tocar com diferentes objetos (dedo, chupeta, bico da mamadeira), os lábios do bebê, provocando movimento dos mesmos; - Gotejar água, suco ou leite, entre os lábios do bebê (que estará confortavelmente no colo do AC), provocando-lhe movimento de sucção.	Exercícios Semi-ativos: - É importante que o líquido utilizado na atividade com excessão da água, esteja incluído na dieta do bebê (autorizada pelo médico responsável).	- contato próximo entre AC/criança; - conta-gotas, mamadeira ou chupeta.	- Estimular a sucção.

ESTIMULAÇÃO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês desde os primeiros dias de vida, até quando houver interesse.	- Cantar para a criança.	Exercício Passivo: - Essa atividade pode ser realizada com canções suaves, no momento em que a criança está adormecendo, ou durante seu período de alerta com canções alegres e estimulantes. O AC poderá posicionar-se de frente para as crianças, sentado no chão, para ser visto por todos, e realizar o entretenimento conjunto do grupo.	- contato AC/criança.	- Proporcionar carinho e segurança à criança que vai dormir; - Criar momentos de entretenimento alegre para o grupo; - Ensinar canções e gestos infantis associados às canções.
Bebês nos primeiros meses de vida que estão passando por um processo de adaptação à Creche.	A criança deverá ser: - atendida em suas manifestações de desconforto (observáveis pelo choro), e em suas manifestações de alegria (observáveis pelos sorrisos e gracinhas); - pega no colo, abraçada e beijada afetuosamente pelos ACs; - alimentada de acordo com as orientações pediátricas individuais; - trocada sempre que evacuar ou urinar, a fim de que permaneça seca e confortável; - banhada diariamente pelos ACs responsáveis; - exposta diariamente ao banho de sol por alguns minutos no início da manhã, com a menor quantidade de roupas possível, sempre que as condições climáticas forem favoráveis.	Exercícios Passivos: - O processo de adaptação ao novo ambiente e às novas pessoas com quem deverá conviver, poderá ser mais suave se o AC ajudar a criança a sentir-se segura e confiante. Atendê-la em suas manifestações de desconforto e alegria é fazê-la perceber que existem pessoas sintonizadas à ela, enfim, fazê-la sentir-se protegida.; - O AC deverá estar atento à dieta estabelecida para cada bebê, e cumpri-la rigorosamente. Ao fornecer o alimento o AC deverá olhar para a criança, sorrir e conversar com ela.	- contato AC/criança.	- Ajudar a criança a tranquilizar-se em seu processo de adaptação à Creche; - Estabelecer vínculos afetivos e uma relação de confiança entre AC e Criança; - Prover condições básicas para o bem estar do bebê.
Bebês que ainda não firmam as perninhas na posição em pé.	- Alcançar um brinquedo (preferencialmente sonoro), suspenso, com os pés, estando deitado em decúbito dorsal (barriga para cima), com os braços estendidos em cruz e seguros, delicadamente, pelo AC. O brinquedo estará suspenso na direção de sua barriga a uma altura aproximada de 15 cm; - Em supino, levar os pés à boca; - Em supino, retirar argolas grandes colocadas em seus pés.	Exercícios Ativos: - Inicialmente, O AC poderá conduzir o pé do bebê ao brinquedo, estimulando-o a realizar, posteriormente, a mesma ação voluntariamente. O AC manterá a atividade enquanto esta estiver sendo bem recebida pelo bebê; - O AC poderá conduzir inicialmente a "descoberta" da ação de levar o pé à boca e a mão ao pé. O bebê, certamente, dará continuidade à brincadeira.	- contato entre AC e criança; - brinquedos coloridos unidos por barbante à um conjunto de guizos. Argolas coloridas, costumam despertar a atenção do bebê na realização desta atividade.	- Levar a criança à "descobrir" o pé e suas possibilidades de movimento, buscando novos resultados; - Proporcionar atividades lúdicas em parceria entre AC e criança, oportunizando novas experiências.

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que não adquiriram firmeza no sentar.	- Sentar a criança no colo frente-a-frente, amparando com as mãos, suas costas e cabeça, entoando cantigas infantis; - Com a criança no colo, de frente para o AC, realizar movimentos de vai-vem, tracionando-a pelas mãozinhas (brincadeira tradicionalmente conhecida como "serra - serra-serrador ...); - Criança deitada em supino, sobre o colchonete, realizar a mesma atividade descrita acima; - Mantê-la sentada com apoio de almofadas, ou recostada no bebê conforto, enquanto manuseia objetos, por alguns instantes (iniciar com 1 a 2 minutos, chegar a aproximadamente 15 minutos); - Manter a criança sentada dentro de um pneu, revestido internamente com almofadas, graduando o tempo de permanência no mesmo. Durante este período, a criança estará explorando alguns objetos e /ou interagindo com o AC.	Exercícios Passivos: - Na brincadeira "serra, serra, serrador...", oferecer inicialmente, apoio à cabeça do bebê, tanto no sentar como no deitar; - Em geral, a criança bem estimulada, adquire firmeza no sentar em torno do 6º mês. Ser bem estimulada para tal habilidade não significa ser esquecida nesta posição e sim, ter oportunidade de experimentá-la com frequência, mas em períodos curtos que não cansem ou aborrecam o bebê. Mesmo após adquirir firmeza na posição sentada, a criança não deverá ser privada da posição de bruços. Permanecer muito tempo sentada sem retornar à posição de bruços, pode levar o bebê a engatinhar sentado e, a recusar-se a experimentar o engatinhar no padrão cruzado, que é o padrão recomendado para a organização adequada das futuras aquisições motoras.	- contato entre AC e criança; - colchonete, almofadas, bebê-conforto, pneus coloridos, objetos coloridos para manuseio e exploração.	- Desenvolver a habilidade de sentar e equilíbrio de pescoço e tronco; - Proporcionar à criança a permanência na posição sentada que lhe assegure conforto e possibilidade de observar demoradamente o ambiente e as pessoas à sua volta.
-Bebês que estão adquirindo sustentação de tronco (até 6/7 meses aproximadamente).	- Manter a criança de bruços sobre a bola grande (se possível de Bobath), segurando-a na altura do quadril. Movimentá-la em todas as direções e estalar os dedos ou pedir que alguém acione um chocalho, acima de seu campo visual, levando-a a procurar a fonte sonora;	Exercício Semi-ativo: - o AC deverá conversar com a criança durante a realização da atividade, chamando sua atenção para o som que pretende que a criança procure.	- muito contato físico e relação de confiança entre AC e criança; - bola grande, preferencialmente bola do material Bobath.	- Favorecer sustentação de pescoço e tronco; - Despertar a atenção auditiva e lateralidade associada (localização do lado proveniente do som).
Bebês que sentam com apoio.	- Passar da posição deitada (em supino), para a posição sentada, buscando alcançar um objeto com a ajuda do AC; - Sentado, girar o corpo para todos os lados, pegando objetos dispostos ao seu redor; - Sentado, entre as pernas do AC, rolar uma bola para outro AC que se encontra sentado de frente para a criança, a uma distância de pouco mais de um metro.	Exercícios Ativos: - O AC poderá facilitar a atividade, repousando delicadamente uma de suas mãos sobre os tornozelos do bebê, enquanto com a outra segura o brinquedo que será pego pelo bebê. Espera-se que o bebê levante pelo menos, cabeça e ombros, nessa busca; - Manter almofadas próximas à criança, prevenindo quedas e acidentes. Diversos bebês poderão estar próximos uns dos outros, realizando simultaneamente a atividade; - O AC ajudará a criança na condução da bola.	- contato AC e criança; - colchonete disposto sobre o chão; - brinquedos coloridos da preferência do bebê; - almofadas; - bola colorida.	- Fortalecer pescoço e tronco; - Desenvolver equilíbrio na posição sentada; - Proporcionar contato lúdico entre AC e criança, mediatizado por um objeto (a bola); - Desenvolver a coordenação visomotora e explorar efeitos causados por objetos, à distância.

ESTIMULAÇÃO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
- Bebês desde a idade em que estão começando sentar com apoio, até os 24 meses (ou quando desaparecer o interesse pela brincadeira).	- Acompanhar o fecho de luz de uma lanterna, projetado em uma parede, em um ambiente semi-escuro; - Procurar um objeto retirado subitamente de campo visual.	Exercícios Semi-ativos: - O AC estará verbalmente chamando a atenção das crianças para a atividade. Diversas crianças, poderão, sentadas com apoio participar da atividade simultaneamente. Crianças maiores, costumam se interessar por esta atividade; - O AC, estimulará a criança a observar um determinado objeto e ao retirá-lo, perguntará: "- Onde está?", fazendo o objeto surgir e desaparecer sucessivas vezes.	contato AC/criança; - lanterna; - ambiente semi-escurecido; - almofadas e pneus para manter as crianças sentadas; - brinquedos diversos.	- Possibilitar às crianças perceber estímulos visuais atraentes; - Oportunizar a atenção visual e o início da noção de "objeto permanente".
Crianças de qualquer idade e nível de desenvolvimento.	- Utilizar visores de papel selofane de diferentes cores, para, através deles, observar o ambiente; - Projetar sombras com as mãos, em uma parede, em um ambiente semi-escuro, para que a criança acompanhe com o olhar.	Exercícios Passivos ou Ativos dependendo da idade e características das crianças envolvidas: - O AC poderá interpor o visor entre ele e a criança e entre a criança e o ambiente, chamando-lhe a atenção para as mudanças sucessivas de coloração observadas. As crianças maiores segurarão os próprios visores e o AC poderá chamar-lhes a atenção para o nome das cores; - O AC estimulará as crianças maiores a participarem da projeção das sombras.	- contato AC/criança; - visores de papel selofane (pedaços de papel selofane emoldurados com papelão ou cartolina); - sala com cortinas escuras; - vela acesa (para facilitar a projeção das sombras);	- Despertar a atenção para variações no ambiente; - Despertar a curiosidade para a diversidade de cores existentes; - Despertar a atenção e o fascínio pelo jogo das sombras.
Bebês desde os primeiros meses de vida até por volta do final do primeiro ano (ou enquanto houver interesse).	- Morder e apalpar objetos de diferentes consistências.	Exercício Ativo: - O AC deverá oferecer objetos para que a criança explore com a mão e com a boca. Levar objetos à boca, é para o bebê, uma estratégia para "conhecê-los" e para obter prazer. Esta necessidade, pode e deve ser satisfeita. O AC, deverá ser cuidadoso com a limpeza dos objetos oferecidos.	- contato AC/criança; - contato objeto/criança; - mordedores; - bichinhos de vinil, de diferentes formatos e cores.	- Oportunizar a exploração de objetos; - Permitir que a criança satisfaça seu desejo de morder, sugar e lamber diferentes objetos.

ESTIMULACAO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que possuem um bom contato visual e que ocasionalmente vocalizam quando o adulto conversa com elas.	- Realizar jogos verbais de apelo: • "dá uma risadinha ..."; • "faz biquinho, beicinho...", etc.; • "faz caretinha ..."; • "vem cá ...". • "Dá isso pra mim ..."; - Fornecer o "feedback" acústico articulatório em toda emissão (balbúcio) feita pela criança.	Exercícios Passivos: - Os jogos de apelo precedem a emissão e até a compreensão da linguagem. Mas, é somente se atrevendo a conversar com a criança que o AC obterá futuramente as respostas pretendidas. Esses jogos, devem ser realizados até que a criança tenha um vocabulário relativamente bem elaborado: emissão de palavrinhas e construção de pequenas frases; - O AC entrará no jogo da criança, repetindo cada som emitido por ele, quando o bebê demonstrar satisfação pelo jogo, o AC, poderá propor novos sons. Por exemplo: se o bebê emitia "aaaaa" e o AC respondia "aaaa", em um dado momento, o AC poderá responder "aaaO! ".	- contato AC /criança.	- Desenvolver a linguagem, propiciando a compreensão da fala e a emissão de respostas pertinentes; - Estimular a emissão verbal e o prazer pela comunicação; - Ampliar a percepção auditiva.
Crianças que estão começando a pegar objetos.	- Retirar uma fraude colocada sobre seu rosto, inicialmente com a ajuda do AC; - Retirar uma fraude ou caixa, colocada sobre objetos de seu interesse, inicialmente com a ajuda do AC.	Exercícios Ativos: - A realização desta atividade, dará ao AC, pistas de que o bebê está começando a tomar consciência de que seu corpo e o ambiente externo se distinguem e de que suas ações são capazes de provocar reações no ambiente; - É recomendável que o AC primeiro se certifique de que a criança já é capaz de realizar a atividade anterior antes de insistir na realização desta atividade. Os bebês tomam primeiramente consciência de seu próprio corpo, para posteriormente voltarem a atenção para objetos isolados.	- contato AC/criança; - fraude ou pedaço de tecido semelhante; - caixa de papelão leve de fácil manuseio; - objetos do interesse da criança.	- Levar a criança a realizar ações voluntariamente atendendo suas necessidades imediatas; - Auxiliar a criança na descoberta do "objeto permanente".
Bebês que se mostrem adaptados à Creche.	- Participar de festas e comemorações na Creche.	- O AC estará sempre muito atento às reações de cada criança, para que este momento não se torne amedrontador para alguns.	- contato AC/criança; -contato Criança/criança.	- Promover o convívio em grupo em situações de alteração na rotina; - Promover a recreação e o lazer.

ESTIMULAÇÃO I

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que estão começando a firmar as perninhas (entre 4 e 7 meses aproximadamente).	- Sobre a bola grande, o AC segura a criança contra o seu corpo na posição em pé, dando-lhe apoio com uma das mãos sobre os joelhos e a outra sobre o peito, movimentando-a para todos os lados (com os pezinhos em contato com a bola);	Exercício Semi-ativo: - A atividade deverá ter curta duração para não provocar sensação de medo. Espera-se que a criança mantenha o corpinho ereto e as pernas firmes sobre a bola e, que o AC, ofereça segurança e aconchego ao bebê.	- muito contato físico e relação de confiança entre o AC e a criança; - bola grande, preferencialmente bola do material Bobath.	- Auxiliar a criança a permanecer na posição em pé, firmando as pernas, com apoio; - Desenvolver o equilíbrio; - Promover situações para estabelecimento de vínculo de confiança entre AC e a criança.
Bebês que estão começando a firmar as pernas na posição em pé.	- Firmar as pernas, mantendo-se em pé, sobre o chão ou barriga do AC, por poucos segundos, com o apoio deste que lhe segurará por debaixo dos braços.	Exercícios Semi-ativos: - Esta atividade, quando realizada sobre a barriga ou pernas do AC, proporciona maior satisfação e segurança à criança.	- contato AC/criança; - superfície resistente, sobre a qual o bebê apoiará os pés.	- Auxiliar o desenvolvimento da habilidade de firmar as pernas; - Levar o bebê a experimentar a posição em pé.
Bebês que ainda não iniciaram a emissão das primeiras palavras.	- Fazer com que duas bolas se choquem, permitindo que os bebês observem, e simultaneamente, emitir onomatopéias que demonstrem barulho como: "PÁ! BUM !", etc.; - Conversar com a criança, produzindo diferentes sons, depois, somente mover os lábios (sem som), para surpreendê-la.	Exercício Passivo: - Manter a atividade enquanto houver interesse. Diversos bebês poderão estar participando da atividade simultaneamente.	- contato AC/criança; - duas bolas.	- Desenvolver a atenção visual e auditiva; - Estimular a emissão verbal (o grito).
Bebês que já estejam adaptados à Creche e que possuam conseqüentemente, vínculos afetivos com os Acs.	- Reconhecer vozes de pessoas familiares. Um AC se esconde e chama os bebês pelos seus respectivos nomes, em voz alta. Outro AC chama a atenção das crianças para o som e diz, por exemplo: "É a Divina... Onde está a Divina?" Em seguida, o AC escondido reaparece para o grupo.	Exercício Semi-Ativo: - Todo o grupo presente na sala de atividades poderá estar envolvido nesta brincadeira.	- contato verbal AC-criança; - contato criança-criança.	- Desenvolver a atenção e discriminação auditiva; - Possibilitar a identificação dos ACs. e coleguinhas pelo nome.



ESTIMULAÇÃO II

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que conseguem permanecer em pé quando segurados pelo adulto.	- Criança de braços sobre a bola grande, com as mãos livres, apoiada pelo AC na altura do quadril. O AC movimentará a criança para a frente e para trás até que seus pés toquem o chão, possibilitando que esta permaneça em pé com apoio.	- Ao final desta atividade a criança deverá permanecer em pé, com apoio, por alguns segundos e o AC deverá parabenizá-la alegremente por sua façanha.	- muito contato físico e relação de confiança entre AC e criança; - bola grande, preferencialmente bola do material Bobath.	- Desenvolver o equilíbrio; - Promover situações para estabelecimento de vínculo de confiança entre criança e AC; - Favorecer sustentação de pescoço e tronco.
Crianças que sentam com segurança e ficam em pé quando segurados pelo adulto.	- Sobre o rolo de espuma ou Bobath, criança e AC sentam em posição "de cavalinho", e este apoiando a criança, gira o rolo para um lado e para outro, levando-a a apoiar os pés no chão, alternadamente.	Exercício Ativo: - Essa brincadeira é quase sempre bem recebida pela criança, que participa com entusiasmo, enquanto o AC imita vocalmente o som do trote de cavalo. Crianças maiores, costumam solicitar essa brincadeira pelo prazer do "faz de conta", que passa despercebido pelos menores.	- proximidade física e confiança entre AC e criança; - rolo do material Bobath.	- Desenvolver o equilíbrio; - Promover a participação ativa da criança no jogo do "faz de conta".
Crianças de qualquer idade, que sentam com firmeza.	- Brincar livremente numa caixa de areia; - Brincar no balanço (confeccionado com pneus).	Exercício Ativo: - O AC poderá oferecer brinquedos próprios para uso em areia para a criança manusear, encher e esvaziar. Recipientes com um pouco d'água, para ser misturada à areia, podem tornar a atividade ainda mais interessante; Exercício Semi-Ativo: - O AC deverá manter-se próximo, evitando acidentes.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - caixa de areia; - brinquedos de areia como: copinhos, baldes, pás, rastelos de plástico, frascos cheios d'água; - balanços confeccionados com pneus coloridos.	- Possibilitar conhecimento do próprio corpo; - Favorecer a socialização; - Favorecer a coordenação motora; - Proporcionar diferentes sensações táteis; - Desenvolver o equilíbrio.
Crianças que estão se preparando para engatinhar.	- Ajudar a criança a apoiar as mãos sobre uma mesa ou sobre o chão, mantendo seu corpinho suspenso de forma inclinada. O AC deverá segurá-la simultaneamente pelos joelhos e pela cintura.	Exercício Semi-Ativo: - O AC deverá tomar todo o cuidado necessário para a criança não bater o rosto na superfície na qual se apoiará. Deverá certificar-se de que a criança está mantendo os braços firmemente apoiados. Havendo dúvidas, substituir o apoio da cintura por apoio na altura do peito.	- contato AC/criança; - mesa, chão ou outra superfície firme.	- Promover o fortalecimento torácico; - Preparar a criança para engatinhar.



ESTIMULAÇÃO II

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que sentam com segurança e firmeza.	- Permanecer sentado em uma caixa resistente de tamanho grande, enquanto é puxado pelo AC, por uma cordinha amarrada à caixa.	Exercício Passivo: - Essa atividade, geralmente proporciona grande satisfação aos bebês, que reagem com sorrisos e vocalizações animadas.	- contato AC /criança; - caixa grande e resistente, revestida internamente com almofadas. (Pode-se utilizar caixas plásticas de guardar compras em supermercado, semelhantes a engradados de garrafas, sem repartição interna); - tapete sobre o qual permanecerá a caixa; - corda resistente para amarrar à caixa; - almofadas.	- Proporcionar à criança a exploração dos diferentes ambientes da Creche, enquanto é conduzida pelo AC; - Desenvolver o equilíbrio na posição sentada.
Bebês que já rastejam mas ainda não engatinham.	- Permanecer na posição de "gato", por alguns segundos, apoiando-se inicialmente nos antebraços com joelhos flexionados. Em seguida, transferir, sempre com a ajuda do AC, o peso do corpo para as mãos; - Permanecer na posição de "gato", com uma fralda presa em sua barriga, pelo AC, que promoverá a suspensão do tronco; - Engatinhar de joelhos e mãos no chão (movimento alternado), com a ajuda do AC, que auxiliará a execução do movimento.	Exercícios Ativos: - O AC perceberá o momento oportuno de realizar esta atividade, quando observar que o bebê "rastejador", já começa elevar o quadril em alguns momentos; - O AC deverá posicionar a criança e esperar que esta se mantenha voluntariamente, por alguns segundos, de "gato"; - O apoio do AC, deverá ser mínimo. Sua maior contribuição deverá ser o estímulo verbal.	- contato AC/criança - chão; - fralda de tecido de tamanho grande.	- Desenvolver a habilidade de permanecer na posição de "gato"; - Desenvolver a habilidade de engatinhar.

ESTIMULAÇÃO II

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que já desenvolveram a habilidade de apanhar objetos que lhe são oferecidos e que sentam com firmeza.	- Bater sobre uma mesa com as mãos, produzindo ruídos e espalhando papéis picados dispostos sobre a mesa; - Brincar com migalhas de pão tentando pegá-las e levá-las à boca; - Colocar e retirar objetos de diferentes tamanhos de caixas; - Atirar objetos ao chão, produzindo diferentes ruídos e observando o seu percurso; - Manusear objetos amarrados por um cordão grosso.	Exercícios ativos: - O AC deverá propor a imitação do movimento. Se não obtiver resposta poderá ajudar a criança, inicialmente, na realização da atividade.	- contato AC/criança; - mesa; - cadeiras próprias para uso dos bebês; - caixas de papelão; - brinquedos diversos; - migalhas de pão; - objetos amarrados com um barbante grosso, de 30 cm aproximadamente.	- Promover a imitação no uso das mãos; - Levar a criança a perceber o som e o movimento dos papéis como resultado de sua ação de bater sobre a mesa; - Aperfeiçoar a habilidade manual; - Possibilitar à criança a realização de uma atividade visualmente interessante, como o movimento de um objeto suspenso por um cordão.
Bebês que apanham objetos que lhe são oferecidos (a partir de 5 meses aproximadamente).	- Observar um objeto que cai lentamente, tentando agarrá-lo.	Exercício ativo: - Inicialmente, o AC poderá conduzir a mão do bebê ao objeto que pretende apanhar.	- contato AC/criança; - objetos leves como penas coloridas, pedaços de papel crepom, ou ainda, brinquedos que mesmo caindo com maior rapidez, despertam a atenção do bebê levando-o a tentar pegá-los.	- Desencadear ações voluntárias e intencionais; - Desenvolver a coordenação visuo-motora.
Bebês que estão começando a pegar objetos, até quando houver interesse.	- Colocar objetos (brinquedos) que flutuam na banheira, no momento do banho; - Conversar com a criança em frente ao espelho, estimulando-a a passar a mão no seu próprio rosto, pernas, braços, etc., nomeando simultaneamente, cada parte tocada.	Exercícios Semi-Ativos: - A criança deve ter o banho como momento de higiene, prazer e aprendizagem; - O AC poderá conduzir a mão do bebê às diferentes partes de seu corpo.	- contato AC/criança; - brinquedos de plástico ou borracha. Como por exemplo: patinhos, copos, etc.; - espelho.	- Propiciar momentos de brincadeira durante o banho do bebê; - Conferir segurança ao bebê em seu contato com a água; - Possibilitar o auto-conhecimento e identificação de partes do corpo; - Desenvolver a linguagem.

ESTIMULAÇÃO II

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que já apanham objetos que lhes são oferecidos (a partir do 5º mês aproximadamente)-	- Observar o som e o manuseio de instrumentos musicais, e reproduzir com o instrumento, a ação desencadeadora do som.	Exercício Ativo: - A criança certamente não se limitará a reproduzir a ação proposta. A exploração livre do objeto terá que preceder a atividade.	- contato AC/criança; - tambor, chocalhos, corneta, apito, pianinho, etc.	- Ampliar a percepção auditiva; - Favorecer a imitação.
Crianças de qualquer idade que sentam com firmeza.	- Brincar livremente na piscina infantil.	Exercício Ativo: - A quantidade de água não deverá ultrapassar a cintura do bebê na posição sentada. O AC poderá oferecer objetos para serem mauneados durante a permanência na água.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - piscina infantil; - brinquedos que flutuam na água: copos, baldinhos, bichinhos de borracha ou plástico, etc..	- Possibilitar a recreação em grupo; - Oportunizar o relaxamento no contato com a água.
Crianças que já desenvolveram a habilidade de apanhar objetos que lhe são oferecidos e que sentam com firmeza.	- Sacudir caixas de papelão que contenham um objeto guardado em seu interior.	Exercício Ativo: - O AC estimulará a criança a descobrir uma forma de abrir a caixa e retirar o objeto.	- contato AC/criança; - caixas de Papelão; - brinquedos diversos.	- Estimular a solução de pequenos problemas.
Crianças que engatinham e estão se preparando para andar.	- Manter a criança de bruços sobre o rolo de Bobath ou espuma, segurando-a na altura do quadril, movimentá-la para a frente e para trás. Ao conduzir seu corpo para a frente, incentivá-la a tocar o chão com as mãos; - Engatinhar sobre superfícies de diferentes texturas como: tapete, chão de madeira, concreto, grama, areia, borracha, etc..	Exercícios Ativos: - As crianças que já engatinham e consequentemente apoiam-se sobre os antebraços, apresentam força muscular suficiente para tocar agilmente o chão, prevenindo hipoteticamente, um choque entre rosto e o chão. Convém manter colchonetes dispostos sobre o chão, à frente do rolo, para prevenir possíveis acidentes; - O AC deverá certificar-se de que não existam obstáculos capazes de ferir o bebê, nas superfícies escolhidas.	- contato e confiança entre AC e criança; - rolo de Bobath ou espuma; - colchonetes; - chão de diferentes texturas: madeira, borracha, grama, areia, terra, concreto, tapete, etc..	-Ajudar a criança a preparar-se para quedas, acionando, quando necessário, o reflexo de proteção ao tombo; - Favorecer o aperfeiçoamento da habilidade de engatinhar; - Oportunizar o conhecimento de diferentes sensações táteis.

ESTIMULAÇÃO II

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que sentam e engatinham com firmeza e segurança.	- Engatinhar para apanhar objetos a uma certa distância, por convite do AC ou para simples exploração do ambiente; - Subir e descer pequenos degraus engatinhando; - Sentar-se sobre o cavalinho de gangorra segurando-se firmemente; - Levar objetos de um lugar a outro, por solicitação do AC (pequenas distâncias).	Exercícios ativos: - O AC deverá estimular a ação, mas permanecer atento, prevenindo acidentes; - O AC poderá colocar diversas crianças brincando de cavalgar ao mesmo tempo, dependendo do número de "montarias", que tiver disponível. Cantigas infantis poderão ser entoadas durante a realização da atividade; - O AC oferecerá às crianças objetos leves e fáceis de transportar.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - cavalinho de madeira, com base abaulada, que permite a movimentação para frente e para trás, através de impulso do corpo; - objetos leves e de fácil manuseio como por exemplo : bichos de pelúcia, bonecas de pano, etc..	- Aperfeiçoar o equilíbrio; - Proporcionar sensação de prazer pela variação do movimento; - Levar a criança a executar ações simples atendendo a um comando.
Crianças que engatinham com agilidade e estão começando a ficar em pé apoiadas em móveis.	- Permanecer em pé, segurando-se em uma grade, cadeira ou barras fixas à parede; - Passar da posição sentada para a posição em pé, com a ajuda do AC que o puxará pelas mãos; - Passar da posição de joelhos para a posição em pé com a ajuda do AC; - Manter-se em pé sozinho, por alguns segundos, ao som de aplausos e elogios dos ACs.	Exercícios Ativos: - A criança deverá permanecer na posição por pouco tempo. Quando não houver mais interesse, o AC deverá ajudá-la a voltar para o chão (se necessário); - Esta brincadeira, é semelhante aquela já citada anteriormente: "serra, serra, serrador...", só que exige maior participação da criança; - Convém realizar essa atividade próximo à barra de apoio da sala de atividades, facilitando a mudança de posição; - Um forte vínculo de afetividade e confiança entre AC e criança, é o maior trunfo para o sucesso dessa atividade.	- contato AC/crianças; - cadeiras, grades de portão, barras cilíndricas fixas à parede da sala de atividades, a uma altura de aproximadamente 50 cm.	- Desenvolver a habilidade de pôr-se em pé; - Desenvolver o equilíbrio na posição em pé.



ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que engatinham com agilidade ou que andam.	- Engatinhar entre obstáculos; - Engatinhar em grupo, imitando animais como gato, cachorro, etc.; - Passar por dentro do minhocão (centopéia); - Passar por baixo de mesas e cadeiras enfileiradas (formando túneis).	Exercícios Ativos: - O AC deverá engatinhar com as crianças, propondo a imitação.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - chão; - minhocão/centopéia (estrutura de arame em espiral, revestida por tecido colorido. Quando esticada, essa estrutura transforma-se em um túnel; - mesas; - cadeiras.	- Estimular a transposição de obstáculos; - Provocar a imitação e o brincar em grupo.
Crianças que estejam adquirindo o movimento de pinça e que demonstrem interesse pela observação de gravuras.	- Folhear com a criança, revistas e livros de histórias com gravuras grandes e coloridas, conversando com ela sobre objetos familiares e contando-lhe resumidamente as histórias infantis.	Exercício Semi-Ativo: - O AC deverá estar atento ao tempo limite de atenção da criança. Acabando o interesse, retirar a atividade. O AC deverá ensinar a criança a folhear o livro, evitando rasgá-lo.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - livros de história ilustrados, preferencialmente com folhas grossas para os iniciantes. Poderão ser utilizados ainda, livros de plástico ou tecido; - revistas coloridas.	- Propiciar a comunicação entre AC/criança e entre criança/criança; - Desenvolver a linguagem compreensiva e expressiva.

ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que estão começando a emitir sons com sentido determinado.	- Estimular a emissão através do uso de onomatopéias e dramatização. Ex.: - O carro faz "brumm" ; o cachorro faz "au.au"; - o carneiro faz "mé ", etc..	Exercício Ativo: - O AC poderá propor a imitação do movimento de locomoção do animal ou meio de transporte, simultaneamente à emissão verbal proposta. É importante que a criança conheça aquilo que está imitando.	- contato AC/criança; -contato Criança/criança; - gravuras ou objetos correspondentes ao que se pretende imitar, ou ainda, um passeio que permita à criança ver, tocar e ouvir o modelo da imitação.	- Estimular a emissão verbal; - Favorecer a imitação e expressão corporal.
Crianças que permaneçam atentas à exploração demorada de um objeto.	- Conversar com a criança sobre um brinquedo, mostrando-lhe detalhes do mesmo; - Realizar pequenos passeios nas imediações da Creche, mostrando e comentando tudo o que vê.	Exercícios Ativos: - Nestes momentos o AC mostrará à criança que os objetos além de possuírem nomes, possuem partes que os compõem. Ex.: "olha a roda do carrinho, veja como ela gira, etc."; - Nos passeios é importante que dois ou mais ACs estejam presentes, garantindo momentos de aprendizagem, lazer e segurança à criança.	- contato AC/criança; -contato Criança/criança; -objetos conhecidos pela criança; - locais para recreação e visitação. Obs.: em caso de passeios longos, verificar as condições de segurança do meio de transporte e a adequação deste para uso dos bebês.	- Ampliar o vocabulário da Criança; - Fornecer informações rudimentares sobre noções de todo e partes; - Introduzir modificações agradáveis na rotina da criança; - Favorecer a socialização;
Crianças que permaneçam atentas à exploração demorada de um objeto.	- Realizar imitações simples de sinais usualmente empregados na comunicação. Exemplo: dar tchau, jogar beijos, bater palmas, fazer caretas, piscar para o outro, etc. (a imitação de alguns movimentos se tornam mais interessantes quando realizadas em frente ao espelho); - Imitar o movimento de cabeça indicativo de sim e não.	Exercícios Ativos: - Inicialmente é comum a criança empregar o gesto aprendido em diferentes momentos de forma completamente desvinculada de seu significado social. Gradativamente, a criança passa a utilizá-lo como um meio de comunicar-se, com o sentido convencionado pela nossa cultura.	- contato AC/criança; -contato criança/criança; - espelho.	- Estimular a imitação; - Desenvolver a linguagem gestual e expressiva.

ESTIMULACAO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que permaneçam atentas à exploração demorada de um objeto e atendam a pequenas ordens.	- Pegar um objeto conhecido anteriormente nomeado e solicitado pelo AC. O AC apresentará o objeto, posteriormente o depositará no chão e pedirá à criança, por exemplo: "pegue a bola"; - Mostrar partes do próprio corpo, nomeadas pelo AC, quando solicitadas; - Acompanhar canções infantis com gestos; - Puxar carros de brinquedo que estejam amarrados por um barbante; - Manusear objetos que tenham peças removíveis como latas com tampas, mamadeiras com bicos, etc.; - Desenrolar uma fita colorida presa ao seu dedo, puxando uma ponta solta.	Exercícios ativos: - Gradativamente, o AC poderá aumentar o número de objetos apresentados, solicitando dois ou mais objetos durante a realização da atividade; - Quando a criança já consegue identificar em si mesmo algumas partes de seu corpo pelos respectivos nomes, o AC poderá pedir-lhe que identifique no outro, no boneco e finalmente na gravura; - Desde muito cedo, as crianças manifestam interesse por reproduzir gestos de canções infantis; - O AC deverá levar a criança a trazer para junto de si o objeto distante, puxando-o pelo barbante. Inicialmente, poderá ajudar a criança na realização da ação; - O AC poderá conduzir a atividade coletivamente, tomando no entanto, cuidado para que as crianças não levem as fitas quando soltas, à boca. A atividade deverá ter curta duração para não despertar um estado de irritabilidade no grupo.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - objetos conhecidos e apreciados pela criança; - carrinhos ou outros brinquedos amarrados com um barbante ou corda relativamente longa (um metro aproximadamente); - latas com tampas facilmente removíveis; - frascos com tampas; - palhaço de plástico com chapéu removível; - fitas adesivas coloridas.	- Manifestar pela ação, a compreensão da fala.; - Estimular a expressão corporal e musical; - Desenvolver o raciocínio; - Estimular a solução de pequenos problemas, através da ação planejada; - Aperfeiçoar a habilidade de uso das mãos; - Realizar encaixes simples; - Criar oportunidades para aperfeiçoamento do movimento de pinça; - Estimular o Bebê a solucionar pequenos problemas.
Bebês que permaneçam atentos à exploração demorada de um objeto e que possuam a habilidade de pegar objetos bem desenvolvida.	- Ajudar a despir-se, terminando de puxar os sapatinhos, meias, calça comprida, etc.; - Segurar a mamadeira enquanto bebe seu conteúdo; - Comer alimentos sólidos, segurando-os com as mãos. Exemplo: biscoitos, banana, legumes cozidos, etc.	Exercícios Ativos: - O AC deverá estimular as crianças a mastigarem os alimentos antes de engolir-los, servindo de modelo.	- contato AC/criança; - vestuário do bebê; - mamadeira; - alimentos sólidos de fácil mastigação para serem pegos com a mão: biscoito, banana, legumes cozidos, etc..	- Dar oportunidade para que a criança participe das atividades relativas a seus cuidados pessoais, garantindo-lhe estratégias de independência.
Crianças que sentam e engatinham com firmeza e segurança.	- Manusear uma pedra de gelo envolta em um pano enquanto o AC verbaliza: "E frio, é gelo."; - Por alternadamente a mão em uma bacia de água morna e uma segunda bacia com água fria, enquanto o AC comenta com o grupo o contraste entre a temperatura.	Exercício Ativo: - A criança não deverá ser forçada a segurar o gelo, e sim estimulada em sua curiosidade. Havendo resistência, deverá ser respeitada; - O AC deverá proceder como na atividade anterior.	- contato AC/criança; - panos limpos; - pedras de gelo; - bacia com água morna; - bacia com água fria.	- Ampliar a percepção tátil.

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que engatinham com agilidade, até quando houver interesse.	- Entrar e sair de caixas de papelão de tamanho grande, de pneus, de "cabaninhas" improvisadas com tecidos; - Passar por cima e por baixo de mesas e cadeiras enfileiradas.	Exercícios Ativos: - O AC aproveitará a oportunidade para utilizar as expressões dentro, fora, em cima, embaixo.	- contato AC/criança; - contato criança/criança.	- Levar a criança a perceber as possibilidades de localização no espaço e as relações existentes entre seu corpo, os demais corpos, os objetos e o espaço.
Bebês que estão começando a reproduzir sons ou movimentos orofaciais propostos pelo AC.	- Soprar apitos, cornetas, bolhas de sabão, bolas de isopor, barquinhos de papel, etc..	Exercício Ativo: - O AC proporá a imitação do movimento. É interessante fazer com que a criança leve a mão próximo aos lábios do AC, para perceber o deslocamento de ar provocado pelo sopro.	- contato AC/ criança; - apitos, cornetas, barquinhos de papel, algodão, bolas de isopor, bolhas de sabão, bolinhas de isopor depositadas em uma caixa de papelão rasa revestida com tule.	- Desenvolver a habilidade do sopro; - Favorecer a movimentação voluntária dos órgãos fonoarticulatórios; - Ampliar a capacidade respiratória.
Bebês que engatinham.	- Perseguir bolas grandes e coloridas ao engatinhar, enquanto o AC o convida para realizar a atividade.	Exercício Ativo: - É importante que o AC, converse com a criança sobre a atividade, pronunciando repetidas vezes as palavras bola, gol, como em um jogo de futebol. Diversas crianças poderão brincar simultaneamente.	- contato AC/criança ; - contato criança/criança; - bola.	- Aperfeiçoar a habilidade de engatinhar; - Estimular a emissão de pequenas palavras; - Proporcionar o jogo em grupo.
Crianças que sentam e engatinham com firmeza e segurança.	- Resolver pequenos problemas, como pegar uma bola debaixo de uma mesa.	Exercício Ativo: - O AC estimulará a criança a alcançar o objeto pretendido. Se necessário, engatinhará ao lado do bebê, levando-o a solucionar a dificuldade apresentada.	- contato AC/criança; - bola; - mesa.	- Estimular a tomada de iniciativa na solução de pequenas dificuldades.
Crianças que já ficam em pé apoiadas em móveis, firmemente.	- Dar os primeiros passos sustentada pelas mãos; - Andar apoiada em móveis; - Andar apoiando-se nas grades de uma cadeira que poderá ser empurrada pela sala; - Andar empurrando o "anda-nenê"; - Andar apoiando-se em um cabo de vassoura, segurado pelo AC, ora na posição horizontal, ora na vertical; - Manter-se em pé com as costas apoiadas na parede, dando alguns passos em direção ao AC que lhe estende os braços, chamando-o em sua direção; - Trepas no encosto de um sofá, para alcançar um brinquedo ali colocado.	Exercícios ativos: - A criança trocará os passos enquanto o AC lhe conduz, segurando-lhe inicialmente ambas as mãos. O apoio deverá ser reduzido gradativamente, para uma mão, depois para alguns dedos, até que possa ser retirado. O nível de evolução e aquisição de independência na marcha, varia muito de criança para criança. O AC deve agir com tranquilidade, respeitando o ritmo de cada bebê.	- contato AC/criança; - mobiliário da sala de atividades; - cadeiras; - "anda-nenê" (brinquedo composto por uma base relativamente pesada, com rodas e uma alça para apoio das mãos); - cabo de vassoura; - sofá ou poltrona; - brinquedos diversos.	- Desenvolver a marcha; - Estimular a solução de problemas simples, através da iniciativa motora.

ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que permanecem atentas à exploração demorada de um objeto e que possuem movimento de pinça (ainda que parcialmente desenvolvido).	- Introduzir pedrinhas, bolinhas de isopor de tamanho médio, tampinhas, etc., em frascos de plástico transparentes, com orifícios de diferentes tamanhos; - Passar objetos de uma caixa a outra; - Enfiar argolas em um fio grosso de nylon ou plástico; - Dobrar pedaços de papel e pano; - Empilhar cubos de madeira ou espuma, construindo torres, que poderão ser derrubadas em seguida; - Enfileirar cubos construindo trezinhas e pontes; - Abrir e fechar caixas e latas de diferentes tamanhos; - Encaixar objetos de sucata, de diferentes tamanhos, uns nos outros. Por exemplo: colocar o pote de margarina pequeno dentro de um pote maior; - Rabiscar livremente papéis grandes que cobrem grande extensão do chão ou da mesa, utilizando giz de cera grosso; - Rabiscar sobre a areia molhada com varinha; - Rasgar papéis produzindo ruídos; - Amassar papéis, fazendo uma espécie de bola e arremessando-a a um cesto; - Montar quebra cabeça simples com figuras humanas. Exemplo: colocar a perna que falta no boneco; - Realizar modelagem livremente com argila, areia molhada e massa de modelagem; - Realizar pintura a dedo no próprio corpo e no corpo dos coleguinhas. Se houver interesse realizar a atividade em papéis grandes; - Rabiscar muros, calçadas e quadro de giz, com o giz de tamanho grande.	Exercícios Ativos: - O AC participará das atividades como modelo para imitação e como orientador e facilitador das atividades. As atividades poderão ser realizadas simultaneamente com grupos de aproximadamente 5 (cinco) crianças. - O AC deverá estimular a realização conjunta da atividade. Por exemplo: cada criança pode acrescentar um cubo à torre, etc..	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - frascos plásticos transparentes de diferentes tamanhos (frascos de shampoo, garrafas d'água, etc.); - pedrinhas; - bolinhas de plástico ou isopor (evitar bolas de gude, que causam acidentes com frequência nesta faixa etária); - tampinhas de refrigerante; - caixas de papelão; - argolas coloridas; - fios de nylon ou plástico; - pedaços de papel ou pano; - cubos de madeira ou espuma; - caixas com tampas; - latas com tampa; - caixas de papelão, potes vazios, latas, etc.; - giz de cera grosso; - papel de embrulho; - areia molhada; - varinha de madeira; - papéis de revista; - cestos de lixo; - argila; - massa de modelagem (utilizar receita caseira com ingredientes atóxicos); - tinta para pintura a dedo à base de maisena e anilina.	- Desenvolver a atenção e estimular o conhecimento através da exploração do objeto e gravura; - Aperfeiçoar a habilidade manipuladora da criança; - Desenvolver o raciocínio, através da construção e modificação de estruturas; - Organizar e coordenar diferentes ações com objetivos predeterminados; - Perceber concretamente os objetos a partir de suas características de tamanho, forma e posição no espaço; - Possibilitar à criança a imitação de uma atividade comumente realizada por adultos e o prazer de produzir efeitos coloridos sobre o papel; - Desenvolver a coordenação global; - Proporcionar atividade relaxante; - Satisfazer a natural curiosidade da criança em manusear substâncias gosmentas do tipo "geleca".

ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que possuem a marcha bem desenvolvida.	- Passar por cima e por baixo de cordas; - Andar sobre tacos de madeira, dispostos sobre o chão, inicialmente juntos, depois gradativamente separados, colocando um pé em cada taco; - Saltar de uma cadeira baixa ou de um pequeno degrau em direção ao chão, com auxílio do AC; - Andar na ponta dos pés, para frente e para trás, seguro pelas mãos; - Engatinhar em grupo: para frente, para trás, para um lado e para outro, por toda extensão da sala de atividades ou corredor; - Agachar, levantar, correr, marchar como soldado, pular, bater palmas para o lado direito e esquerdo, para frente e trás, para cima e para baixo, imitando um modelo; - Passar uma bola de mão em mão o mais rápido possível; - Atirar uma bola para o AC e para outras crianças, em pé ou sentado, com os braços estendidos; - Jogar bola dentro de um cesto colocado no chão; - Caminhar sobre linhas retas e curvas; - Movimentar as pernas no ar, como se estivesse andando de bicicleta, imitando o modelo; - Caminhar entre obstáculos sem tocá-los; - Chutar bolas grandes; - Subir e descer escadas utilizando o corrimão como apoio; - Andar sobre rampas; - Pular sobre colchões empilhados; - Jogar balões (bexigas) para o alto e rebatê-los não deixando cair; - Correr livremente em espaços amplos; - Pedalar velocípedes; - Brincar de roda, cantando cantigas infantis.	Exercícios Ativos: - Esses exercícios envolvem imitação e possibilitam o brincar junto. O AC não deverá esperar perfeição nos movimentos, e sim estimular a participação de todos, incondicionalmente. Deverá sempre que possível realizar as atividades ao ar livre; - O AC poderá sugerir a brincadeira "siga o chefe", alternando os movimentos propostos; - As crianças estarão sentadas em círculo, bem próximas umas das outras; - O AC solicitará que a criança jogue a bola ora para um coleguinha, ora para outro. As crianças, nessa fase, dificilmente conseguem receber a bola. Não importa! Vale o jogo, a brincadeira; - As crianças nessa fase quase sempre apoiam os pés no chão e empurram o velocípede para a frente impulsionando o corpo. O AC poderá auxiliá-lo. Não havendo velocípede para todos, é comum ocorrer disputas pela posse do brinquedo. Um AC deverá coordenar a atividade, enquanto outro, oferece uma possibilidade de brincadeira paralela. A criança aprenderá aos poucos a conviver com a frustração imediata e com a necessidade de esperar pela sua vez. Isso demora! O AC precisará ser firme, afetuoso e paciente.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - cordas; - tacos de madeira ou pedaços de carpet; - cadeiras baixas, caixotes de madeira ou pequenos degraus existentes na Creche; - bolas coloridas; - cesto de lixo; - balões de ar (bexigas); - velocípedes.	- Possibilitar a imitação; - Desenvolver o equilíbrio estático e dinâmico; - Promover o brincar junto e a observação do outro; - Desenvolver a coordenação motora global; - Estimular a criança a partilhar um objeto com um coleguinha; - Ensiná-la a esperar por sua vez no jogo; - Proporcionar momentos de recreação e entretenimento; - Desenvolver a capacidade de realizar ações coordenadas que se complementam; - Possibilitar a organização de seqüências de ações; - Alternar ações para concretização de um objetivo.

ESTIMULACAO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que já emitem palavras com sentido e demonstram compreensão da linguagem falada.	- Identificar dois ou mais sons conhecidos. Inicialmente, o AC apresentará dois sons para as crianças, permitindo que elas vejam e manuseiem o instrumento que está sendo tocado. Para cada som apresentado, as crianças terão uma emissão verbal correspondente. Exemplo: violão corresponderá a "dim- dim-dom". O tambor corresponderá a "pá- pá - pá". Em seguida, o AC tocará o instrumento, atrás de um biombo ou cortina. As crianças deverão identificar auditivamente o som e cantarolar as sílabas correspondentes (anteriormente convencionadas pelo grupo).	Exercício Ativo: - O AC poderá propor que uma criança de cada vez toque o instrumento, para que o resto do grupo o identifique. Para se obter relativo sucesso na atividade, é importante que pelo menos dois ACs participem da mesma. Um deverá manter o grupo atento, enquanto o outro toca o instrumento ou auxilia a criança que o fará.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - instrumentos musicais diversos; - biombo ou cortina.	- Desenvolver a atenção e discriminação auditiva; - Proporcionar a interação entre o grupo de bebês; - Oportunizar o contato com pequenas regras de brincadeira em grupo.
Bebês que possuam a marcha bem desenvolvida.	- Andar descalço sobre superfícies de diferentes texturas como: tapete, chão de madeira, borracha, concreto, grama, areia seca, areia molhada, terra, barro, etc..	Exercício Ativo: - O AC deverá certificar-se de que não existam obstáculos capazes de ferir o bebê nas superfícies escolhidas.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - contato criança/ambiente; - chão de diferentes texturas: madeira, borracha, grama, areia, terra, concreto, tapete, etc.. - contato AC/criança; - contato criança/criança; - utensílios do banho do bebê; - utensílios da alimentação do bebê; - pente ou escova; - lenço de papel; - roupas com zíper de fácil manuseio.	- Favorecer o aperfeiçoamento da habilidade de andar; - Oportunizar o conhecimento de diferentes sensações táteis; - Desenvolver o equilíbrio. - Tornar a criança gradativamente independente nos hábitos de higiene pessoal e nos momentos de alimentação; - Proporcionar momentos de "trabalho" coletivo.
Crianças que atendam à ordens simples.	- Oferecer o pé e a mão para serem lavados no momento do banho por solicitação do AC; - Lavar as mãos na pia do banheiro; - Enxugar rosto e mãos; - Cooperar no vestir estendendo braços e pernas; - Segurar o copo ao beber seu conteúdo; - Levantar a colher à boca; - Pentear os próprios cabelos e o cabelo dos ACs, com ajuda; - Usar lenço, adequadamente; - Abrir e fechar zíper de roupas diversas; - Participar da organização da sala, guardando brinquedos, jogando papéis no cesto de lixo, etc..	Exercícios Ativos: - O AC gradativamente aumentará o número e a complexidade das solicitações feitas à criança.		

ESTIMULACAO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que atendam pequenas ordens, realizando ações propostas.	- Cobrir as orelhas com as mãos por alguns segundos, para perceber alternadamente o "quase silêncio" e o barulho; - Andar na presença de som e parar na ausência de som, seguindo o modelo; - Deitar com os olhos fechados, quando houver silêncio e "acordar" quando ouvir o som do despertador (ou um som previamente estabelecido); - Bater palmas livremente ao som de um pandeiro, parando assim que o som for interrompido; - Perceber pelo toque a vibração do som da fala, através de uma bexiga (balão de ar); - Dançar ao som de música lenta e rápida, acompanhando o ritmo e tendo o AC como modelo; - Dançar, utilizando lenços, fitas, bolas, etc., tendo o AC como modelo; - Levantar e balançar os braços quando ouvir um apito, música alta ou outro instrumento musical e, abaixar quando não houver som; - Andar lentamente ou rapidamente, seguindo o ritmo do toque de um tambor; - Marchar firmemente produzindo ruídos com os pés, em seguida, andar levemente sem produzir ruídos, tendo o AC como modelo.	Exercícios Ativos: - O AC poderá auxiliar inicialmente a criança a cobrir as orelhas. Poderá ainda, manter um som constante no ambiente como uma música ou o toque de um tambor, para que a criança perceba a variação entre o som "abafado" e o som em intensidade normal; - A presença de dois ACs facilitará a condução das atividades; - Essa atividade envolve muita ação, dramatização, imitação e faz de conta. Nem sempre, todas as crianças cumprem, eficientemente, as regras, mas em geral todas parecem se divertir muito; - As bexigas deverão estar cheias. O AC demonstrará, para cada criança individualmente, a vibração, fazendo com que ela toque delicadamente a bexiga, enquanto ele (AC) emite uma sequência de sons ou um grito. Em seguida, cada criança reproduzirá a emissão com sua bexiga; - Essa atividade pode ser realizada até mesmo com crianças que ainda não andam. O AC, senta-se com o grupo e movimenta o tronco, cabeça e braços ao som da música, servindo como modelo; - Segurar o objeto enquanto dança e observar o modelo, é uma atividade bastante complexa para a criança pequena. O AC não deverá se frustrar com os insucessos. O importante é que o grupo se divirta; - Chamar a atenção da criança para o contraste entre o silêncio e o barulho.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - aparelho de som (toca-disco, toca-fita, etc.) ou instrumentos musicais; - despertador barulhento; - pandeiro; - bexigas (balão de ar); - lenços coloridos; - fitas de pano ou papel crepom colorido; - bolas coloridas; - apito.	- Ampliar a percepção auditiva; - Participar coletivamente de uma brincadeira que envolve o cumprimento de uma ordem simples e pequenas regras; - Ampliar a percepção tátil; - Favorecer a emissão verbal; - Propiciar o brincar em grupo; - Desenvolver o ritmo e o gosto pela música; - Coordenar diferentes ações para a execução de uma atividade; - Perceber auditivamente o contraste entre o silêncio e o barulho.



ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
---	--------------------------	--	-----------------------------	-----------

Bebês que atendam pequenas ordens, realizando ações propostas.	- Reconhecer objetos familiares pelo tato, utilizando saquinho-surpresa. A criança manuseará dois objetos com formas bem distintas, antes de introduzi-los na sacolina.	Exercício Ativo: - O AC tomará o cuidado de oferecer apenas objetos muito familiares e de formas bastante distintas como por exemplo uma colher e uma bola. A criança deverá localizar, pelo tato, o objeto solicitado.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - sacola de tecido ; - objetos conhecidos pela criança. Exemplo: bola, colher, sapato, copo, prato, etc..	- Desenvolver a discriminação tátil; - Desenvolver a linguagem.
Bebês que atendam pequenas ordens, realizando ações propostas.	- Identificar o odor de dois frascos iguais com conteúdos diferentes. Os odores deverão ser conhecidos pela criança. Utilizar odores bem distintos como de uma fruta e sabonete; - Experimentar vários tipos de bala: hortelã, limão, canela, etc., enquanto o AC tece comentários sobre as mesmas identificando-as; - Experimentar alimentos doces, salgados, azedos, tecendo comentário sobre cada um.	Exercícios Ativos: - A criança deverá cheirar, ver e pegar a substância que deverá identificar, antes de introduzi-la no frasco. A discriminação pelo olfato, é uma habilidade muito complexa para a criança. O AC deverá propor a identificação, mais como uma estratégia para provocar uma resposta na criança, do que esperando que ela efetivamente discrimine os odores; - O AC oferecerá minúsculos pedaços de bala e nunca balas inteiras às crianças. Também nesta atividade, não se deve esperar que a criança discrimine os sabores; - O AC deverá chamar a atenção da criança para o contraste entre os sabores. A atividade deverá ser permeada por um clima de brincadeira e satisfação de curiosidades.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - dois a três frascos iguais (que não sejam transparentes); - frutas; - sabonete; - talco; - flores; - balas de diferentes sabores; - panelinhas ou potes com conteúdos de diferentes sabores; - sal; - açúcar; - limão.	- Ampliar a percepção olfativa; - Desenvolver a linguagem; - Ampliar a percepção gustativa; - Estabelecer diálogo com as crianças sobre um conhecimento experimentado por elas.

ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Bebês que atendam pequenas ordens, realizando ações propostas.	- Colocar à disposição da criança frascos e outros recipientes vazios e cheios de areia e água, para que a criança manipule à vontade; - Levar a criança a perceber o fator tempo de forma concreta: "agora hora do almoço", "agora é hora do lanche"; -	Exercício Ativo: - Essa atividade deverá ser desenvolvida preferencialmente ao ar livre, ou em local onde a criança possa fazer muita sujeira e confusão. Exercício Passivo: - Gradativamente, o AC poderá lançar perguntas ao grupo dentro de situações específicas: "é hora de fazermos o que? " ou "o que faremos agora?"	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - recipientes plásticos diversos; - frascos vazios de shampoo, potes de margarina vazios, etc.; - situações de rotina: refeições, banho, passeios, etc.	- Possibilitar a coordenação de ações para realização de uma atividade pretendida; - Desenvolver a coordenação motora, particularmente as funções referentes ao uso das mãos; - Oportunizar a realização de experiências com volume, quantidade, peso, sem a pretensão de estar, neste momento, concretizando o aprendizado de tais noções; - Dar condições à criança de se organizar internamente em relação ao tempo, preparando-a para a aprendizagem futura, das medidas mais elaboradas e abstratas de tempo.

ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que tenham adquirido agilidade na locomoção através do andar, no uso das mãos e que possuam boa compreensão da fala.	- Realizar encaixes relativamente complexos, como encaixe de cubos ocos e vazados de diferentes tamanhos; - Encaixar pinos em brinquedos pedagógicos; - Encaixar formas geométricas em um painel com figuras vazadas; - Realizar traços circulares verticais e horizontais em superfícies amplas, com diferentes materiais seguindo o modelo proposto pelo AC (Utilizar pintura a dedo com giz de tamanho grande); - Separar objetos por cor, distribuindo-os em caixas; - Separar objetos por semelhança, unindo os iguais. Exemplo: carrinho com carrinho, boneca com boneca, etc. ; - Fazer pareamento de iguais, unindo por exemplo, um círculo colorido a um círculo igual fixado a um cartão, ou a gravura de um cachorro à de outro cachorro.	Exercícios Ativos: - O grupo poderá estar brincando simultaneamente com um mesmo brinquedo, quando este envolver a colocação de muitas peças, ou poderão brincar simultaneamente com diferentes brinquedos pedagógicos; - O AC poderá ajudar a criança na condução do traço. Se esta não manifestar interesse, permitir que ela realize a pintura ou rabiscagem livremente; - O AC convidará todo o grupo a depositar objetos da mesma cor em uma caixa, distinguindo-os dos objetos de cores diferentes. Deverá ainda, dizer o nome da cor solicitada; - Para se tornar mais estimulante, realizar esta atividade com todo o grupo deixando que cada criança coloque uma figura sobre o cartão.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - brinquedos pedagógicos de madeira. Exemplo : encaixe de cubos; - painéis (quadros) de madeira ou papelão grosso, com diferentes formas geométricas vazadas em sua superfície e formas geométricas isoladas para serem encaixadas neste painel; - paredes, muros, quadro de giz, chão ou papéis grandes colados a essas superfícies; - tinta caseira de pintura a dedo (à base de maisena e anilina); - giz de gesso ou de cera; - toquinhos de madeira coloridos; - caixas de papelão; - cartões de cartolina com diferentes figuras coladas em sua superfície e cópias isoladas de cada uma das figuras do cartão maior.	- Desenvolver o raciocínio através da exploração dos brinquedos e montagem dos mesmos; - Estimular a reprodução de traços; - Levar a criança a conhecer e discriminar cores; - Estimular a percepção de semelhanças e diferenças.



ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que tenham adquirido agilidade na locomoção, através do andar, e que possuam boa compreensão da fala.	- Identificar entre vários objetos, aqueles de seu uso pessoal; - Identificar e reproduzir diferentes fisionomias em frente ao espelho, tais como: expressão alegre, triste, zangada, etc.; - Reproduzir fisionomias à vista de gravuras; - Reconhecer, identificar e nomear as partes do corpo de um boneco articulado com peças destacáveis; - Reconhecer, identificar e nomear as partes de seu corpo em frente ao espelho; - Reconhecer, identificar e nomear as partes do corpo de seus coleguinhas e do AC; - Reconhecer, identificar e nomear as partes do corpo de uma pessoa em gravura.	Exercícios Ativos: - O AC poderá, após o repouso do grupo, solicitar que cada um pegue o seu sapato, disposto, lado a lado, junto aos demais; - O AC deverá provocar a fala nas crianças deste nível. As atividades aqui descritas, podem ser realizadas com bebês mais novos com um nível de exigência menor.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - objetos de uso pessoal das crianças; - espelho; - gravuras de expressões faciais; - boneco de plástico ou papelão com membros articulados e peças destacáveis; - revistas com figuras humanas; - fichas ilustradas com o corpo humano no todo e em partes.	- Dar oportunidade para que a criança identifique seus objetos pessoais, discriminando-os dos demais objetos do grupo; - Favorecer a imitação e observação da atitude do outro; - Provocar a emissão de palavras conhecidas; - Criar situações que levem ao conhecimento do seu corpo e do corpo do outro.

ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que tenham adquirido agilidade na locomoção, através do andar, no uso das mãos e que possuam boa compreensão da fala.	- Ouvir histórias infantis; - Enrolar-se em panos coloridos, ou vestir roupas típicas de personagens das histórias ouvidas e dramatizar livremente; - Calçar sapatos e roupas de adultos, associando às vestes do pai, mãe ou pessoas familiares; - Dar banhos em bonecas, realizando todo o processo do banho do bebê; - Pôr a boneca para fazer "xixi"; - Realizar exercícios fonarticulatórios em frente ao espelho: . abrir exageradamente a boca e fechá-la em seguida; . abrir e fechar rapidamente a boca; . abrir e fechar lentamente a boca; . retirar doces dos lábios, com a língua; . movimentar a língua para dentro e para fora, de um lado para outro, para cima e para baixo; . estalar a língua; . vibrar os lábios, imitando o som de um carro; . protuir e retrair exageradamente os lábios; . protuir os lábios e emitir "u" e retrai-los emitindo "i"; . protuir os lábios e estalar (beijinhos); . inflar e suflar as bochechas; - Realizar exercícios de sucção: . chupar um pirulito, prendendo-o fortemente com a língua e lábios, oferecendo resistência à retirada do mesmo de sua boca; . sugar líquidos através de canudos; . sugar líquidos através de sondas plásticas, de aproximadamente meio metro de extensão.	Exercícios Ativos: - O AC provocará a participação das crianças levando-as a dramatizarem cenas narradas, como o voo de uma borboleta, etc.; - A criança utilizará os panos, tanto para se enrolar como para enrolar a boneca e até o coleguinha; - As crianças em geral adoram o banho da boneca. O AC obterá maior sucesso se der a cada criança uma boneca para ser lavada; - Essa atividade envolve imitação e deve ser conduzida de forma muito lúdica para não se tornar entediante. O AC escolherá, entre os exercícios listados apenas 2 ou 3 em cada momento de realização desta atividade; - Como na atividade anterior, o AC precisará se cauteloso na dosagem do tempo da atividade.	- contato AC/criança; - contato criança/criança; - flanelógrafo, livros de história ilustrados, fantoches, slides etc.; - fantasias (vestuário), de personagens de histórias conhecidas; - panos coloridos de tamanho suficiente para improvisação de roupas para as crianças; - chapéu, óculos, gravatas, etc.; - bonecas, utensílios necessários ao banho; - vasos sanitários ou penico de brinquedo (ou brinquedos similares que os represente); - espelho; - doces pastosos; - pirulitos redondos; - canudinhos de refrigerantes; - água ou sucos; - sondas plásticas na extensão de meio metro.	- Desenvolver a compreensão e expressão verbal; - Proporcionar momentos de lazer, fantasia, imaginação e faz de conta; - Estimular a fantasia, o brincar em grupo e a expressão corporal; - Proporcionar a identificação com o adulto; - Estimular o faz de conta e o reviver de situações conhecidas e experimentadas; - Provocar na criança o desejo de usar o vaso sanitário em um contexto lúdico; - Provocar a movimentação dos órgãos fonarticulatórios, contribuindo para a adequação destes na articulação das palavras; - Aperfeiçoar a sucção, adequando os órgãos fonarticulatórios para emissão precisa dos diferentes fonemas; - Coordenar a sucção-respiração-deglutição.

ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que tenham adquirido agilidade na locomoção, através do andar, no uso das mãos e que possuam boa compreensão da fala.	- Emitir as diferentes vogais, empregando-as em dramatizações específicas. Exemplo: . Emitir o / A / , brincando como um fantoche que abre a boca; . Emitir o / O / , brincando com uma argola colocada em frente à boca; . Emitir o / U / , como reação de medo diante um determinado animal de brinquedo, pessoa mascarada ou pessoa coberta por um tecido; . Emitir o / E / , como interjeição de indignação, ou repreensão a um boneco ou pessoa dentro de uma situação criada; . Emitir o / I / , dramatizando a reação a um cheiro ruim ; - Nomear gravuras apontando detalhes das mesmas; - Imitar ações à vista de gravuras. Exemplo: menino pulando corda, tomando banho, etc. ; - Reproduzir histórias contadas em sequências lógicas, à vista de gravuras, de dois a quatro tempos, ou seja: com duas , três ou quatro gravuras que representem as diferentes cenas da história.	Exercícios Ativos: - O AC poderá criar novos sons e novas situações para serem dramatizadas. O que se espera da criança é a participação efetiva na atividade, com expressão corporal e verbal, que não precisa ser a reprodução do modelo oferecido. Espera-se ainda, o brincar junto; - É importante, que o AC tenha uma caixa de fichas ilustradas, com figuras conhecidas pelas crianças, para serem manuseadas com frequência. A criança nesta fase, adora nomear o que vê. A caixa de gravuras é uma oportunidade para isso; - O AC apresentará a figura e se necessário, realizará a ação fornecendo um modelo mais presente e vivo. O grupo certamente se incumbirá de acrescentar cenas novas na dramatização; - Essa atividade é bastante complexa para a criança pequena. O AC deverá conduzir a atividade, ajudando a criança a organizar seu raciocínio sem muita expectativa de retorno imediato.	- Contato AC/Criança; - Contato Criança/criança; - Fantoche que abre a boca; - Argolas de diferentes tamanhos; - Animais de brinquedo; - Máscaras confeccionadas com papel, pacotes de supermercado, papel machê, etc.; - Bonecas; - Fichas ilustradas com gravuras familiares à criança; - Gravuras de ações familiares à criança; - Histórias ilustradas curtas, resumidas em até quatro gravuras diferentes que representem a sequência de ações narradas.	- Estimular a dramatização e a expressão verbal; - Provocar situações que favoreçam o brincar junto; - Provocar a nomeação de figuras conhecidas; - Oportunizar a expressão corporal e o faz de conta; - Desenvolver o raciocínio, a memória e a organização do pensamento e da fala.



ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que tenham adquirido agilidade na locomoção, através do andar, no uso das mãos e que possuam boa compreensão da fala.	- Partilhar um brinquedo com um coleguinha; - Abraçar, beijar e acariciar os Acs e coleguinhas do grupo; - Respeitar limites coerentemente estabelecidos, em seu convívio social, interrompendo uma ação indesejável, quando o adulto o repreender, dizendo-lhe : não! (exemplo de condutas indesejáveis: bater nos coleguinhas, destruir materiais e brinquedos desnecessariamente, expor-se à situações de perigo); - Identificar a si mesmo pelo nome; - Identificar os Acs, coleguinhas e familiares pelo nome; - Iniciar o controle de esfíncter, solicitando à criança que informe quando deseja ocupar o vaso sanitário, convidando-a periodicamente a realizar esta atividade.	Exercícios Ativos: - O AC precisará ter muito tato na condução de situações como esta. Gradativamente, a criança, sentindo-se aprovada em seus momentos de "solidariedade", passa a aceitar a partilha sem sofrimento; - A criança que experimentou desde cedo o contato físico afetoso por adultos emocionalmente ajustados, em geral, manifestam afeto alegremente, sem receio; - Ser afetoso, não significa ser permissivo. A criança para sentir-se segura, precisa do estabelecimento de limites claros, para balizar suas ações; - O AC poderá folhear albuns de fotografia da Creche e das famílias com as crianças, além de promover, inúmeras situações de rotina onde o nome de cada um será evocado; - O estímulo ao controle de esfíncter deve ser iniciado por volta do 18º mes. Durante esse processo, a criança deverá ser reforçada em seus "acertos", mas nunca repreendida nos "insucessos".	- Contato AC/Criança; - Contato Criança/Criança - Fotografias de pessoas conhecidas; - Vaso sanitário de tamanho adequado aos bebês ou "troninho".	- Desenvolver a socialização; - Desenvolver hábitos sociais de demonstração de afeto pelo outro; - Estimular a livre expressão da afetividade; - Levar a criança a conhecer e respeitar regras de convívio em grupo; - Desenvolver a linguagem; - Estimular o controle de esfíncter.

ESTIMULAÇÃO III e IV

Nível/Características das Crianças Envolvidas	Atividades/Procedimentos	Previsão do Esperado/Nível de Realização	Estímulo Envolvido/Material	Objetivos
Crianças que possuam momentos relativamente longos de atenção e exploração de objetos e ainda a compreensão e emissão de várias palavras.	- Mostrar dois objetos à criança e cobri-los com uma caixa, em seguida, retirar um deles e perguntar o que está faltando. - Brincar com objetos semelhantes de tamanhos contrastantes. O A.C. chamará a atenção do grupo para a diferença de tamanho e utilizará os termos: grande, pequeno, maior e menor. - Criar brincadeiras que girem em torno de centros de interesse específicos, trabalhando com diferentes categorias semânticas. Utilizar material concreto. Ex.: animais, meios de transporte, alimentos, família, casa de bonecas, vestuário, etc.	Exercício ativo. - A criança deverá conhecer profundamente os objetos que serão escondidos. Evocar o objeto ausente, é uma habilidade bastante complexa para a criança. O A.C. deverá encorajá-la a participar. Ao final da atividade o objeto retirado deve reaparecer. - A criança não incorporará em um 1º momento as expressões utilizadas pelo A.C.. A aquisição de tais noções é gradativa, e depende da experiência vivida e da informação fornecida pelo outro. - Dentro da fantasia do faz de conta, o A.C. deverá provocar a utilização do vocabulário próprio da atividade.	- Contato A.C./criança; - Contato criança/A.C.; - Uma caixa de papelão; - Objetos com os quais as crianças estejam bastante amiliarizadas. - Contato A.C./criança; - Contato criança/criança; - Objetos semelhante de tamanhos diferentes. Ex.: - Um cachorro grande e um pequeno; - uma bola grande e outra pequena, etc. - Contato A.C./criança; - Contato criança/criança mediatizada pelo objeto. - Conjuntos de brinquedos que componham categorias específicas. Ex.: - Fazendinha (com diferentes animais); - Casa de bonecas, contendo cômodos e móveis conhecidos pela criança; - Conjunto de brinquedos de meios de transporte; - Conjunto de fantoches formando uma família, etc.	- Desenvolver o raciocínio e a memória; - Estimular a emissão verbal; - Provocar a evocação verbal de um objeto ausente; - Despertar a atenção da criança para a diversidade de tamanhos entre pessoas e objetos; - Ampliar o vocabulário do grupo. - Oportunizar a imitação, e o faz de conta. - Ampliar o conhecimento, a respeito de determinados objetos e situações da vida cotidiana.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS AMOSTRADAS

DADOS SOBRE A PESQUISA

A - População Amostrada

Foram observadas 20 (vinte) crianças, na faixa etária de 3 a 24 meses, matriculadas na CRE/UEM. A amostra foi dividida em 4 grupos de 5 sujeitos, sendo que o critério para a formação dos grupos foi a idade das crianças na data da primeira avaliação (novembro/93). O **grupo A** foi composto por crianças entre 3 e 6 meses; o **grupo B** por crianças entre 7 e 10 meses; o **grupo C** por crianças entre 11 e 14 meses e, finalmente, o **grupo D** por crianças entre 15 e 18 meses.

Ao longo de 6 meses foram realizadas 3 avaliações com cada um dos bebês que compuseram a amostra. As avaliações ocorreram nos meses de novembro de 1993, fevereiro e abril de 1994.

Na data da última avaliação as crianças do **grupo A** encontravam-se na faixa etária compreendida entre os 9 e 12 meses; o **grupo B** entre 13 e 16 meses; o **grupo C** entre 17 e 20 meses e o **grupo D** entre 21 e 24 meses.

A distribuição das crianças nos diferentes grupos da amostra e ainda a distribuição das avaliações ao longo desses 6 meses, objetivou garantir a verificação do desempenho de bebês entre 3 e 24 meses nos diferentes itens do instrumento de avaliação proposto.

- Dados de Caracterização das Crianças Amostradas

A tabela 2 apresenta, com maior detalhamento, a caracterização das crianças amostradas com relação a: idade, nível de instrução e profissão dos pais, idade dos pais, renda familiar, composição da estrutura familiar e número de pessoas convivendo na casa.

TABELA 2

CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS AMOSTRADAS

Nº DA CRIANÇA /GRUPO	IDADE DA CRIANÇA EM 01/11/1993	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PAIS	PROFISSÃO DOS PAIS	IDADE DOS PAIS	RENDA FAMILIAR (EM SALÁRIO MÍNIMO)	Nº DE PESSOAS NA CASA	ESTRUTURA FAMILIAR
01/A	4m 24d	M=3º G. P=3º G.	M= Profª. P=Eng.Agrônomo	M = 28 P = 32	+ de 10	4	T
02/A	4m 14d	M=2º G.I. P=1º G.	M=Servente P=Bombeiro	M = 28 P = 30	3 - 5	5	T
03/A	5m 03d	M=3º G. P=3º G.	M= Profª. P=Profª.	M = 30 P = 34	+ de 10	3	T
04/A	5m 09d	M=2º G. P=2º G.I.	M= Observadora Meteorológica P=Motorista	M = 35 P = 36	3 - 5	5	T
05/A	6m	M=3º G. P=3º G.	M= Profª. P=Farmacêutico	M = 39 P = 36	+ de 10	3	T
06/B	6m 12d	M=3º G. P=2º G.I.	M= Técnico Adm. P=Mecânico	M = 30 P = 25	5 - 10	4	T
07/B	10m 05d	M=3º G. P=não consta	M= Farmacêutica P=não consta	M = 30 P = ---	+ de 10	2	M + F
08/B	8m 07d	M=2º G. P=3º G.I.	M= Técnico de Biblioteca P=Técnico Adm.	M = 29 P = 34	+ de 10	4	T
09/B	7m 21d	M=3º G. P=3º G.	M= Profª. P=Analista de Sist	M = 35 P = 34	+ de 10	3	T
10/B	7m 22d	M=1º G.I. P=2º G.I.	M= Servente P=Preparado de Peças Anatômicas	M = 29 P = 32	3 - 5	6	T
11/C	12m 10d	M=3º G. P=3º G.	M= Advogada P=Advogado	M = 31 P = 33	+ de 10	4	T
12/C	12m 23d	M=2º G. P=2º G.	M= Auxiliar de Laboratório P=Autônomo	M = 26 P = 31	3 - 5	4	T
13/C	13m 20d	M=3º G.I. P=3º G.I.	M= Assistente Administrativo P=Projetista	M = 22 P = 26	5 - 10	4	T
14/C	11m 04d	M=3º G. P=2º G.	M= Profª. P=Comerciante	M = 28 P = 27	1 - 3	3	T
15/C	13m 02d	M=3º G. P=1º G.	M= Técnico Adm. P=Eletricista	M = 38 P = 39	5 - 10	7	T
16/D	16m 29d	M=3º G. P=3º G.	M= Profª. P=Profª.	M = 40 P = 47	3 - 5	5	T
17/D	15m 29d	M=3º G. P=3º G.	M=Administrador a P=Escriturário	M = 27 P = 28	+ de 10	3	T
18/D	16m 02d	M=3º G. P=1º G.	M= Assistente Técnico P=Operador de Máquinas	M = 24 P = 24	3 - 5	5	T
19/D	16m 05d	M=1º G. P=3º G.I.	M= Servente P=Autônomo	M = 27 P = 26	1 - 3	4	T
20/D	17m 27d	M=3º G.I. P=3º G.I.	M= Assistente Administrativo P=Técnico Agrícola	M = 31 P = 38	5 - 10	3	T

Grupo A: 3 - 6 meses
 Grupo B: 7 - 10 meses
 Grupo C: 11 - 14 meses
 Grupo D: 15 - 18 meses

P = Pai
 M = Mãe
 F = Filho
 T = Tradicional (P+M+F)

G.I. = Grau Incompleto
 G = Grau Completo

Conforme observa-se na tabela 2, a população amostrada é, em sua maioria, proveniente de famílias de estrutura tradicional, ou seja, compostas por pai, mãe e filhos, residindo em uma mesma casa. Apenas um dos bebês amostrados possui organização familiar diferente da convencional, onde apenas a mãe, solteira, mora com a criança.

Quanto ao número de filhos, por família investigada, verificamos 35% das famílias com apenas 1 filho; 35% com dois filhos; 20% com 3 filhos; 5% com 4 filhos e outros 5% com cinco filhos.

O grau de instrução dos pais dos bebês amostrados é o seguinte: 48,7% possuem nível superior completo; 12,8% possuem 3º grau incompleto; 12,8% possuem 2º grau completo; 10,2% possuem 2º grau incompleto; 10,2% possuem 1º grau completo e apenas 5,1% não chegaram a completar o 1º grau.

Quanto à renda familiar levantada, 40% possuem renda mensal superior a 10 salários mínimos; 20% recebem entre 5 a 10 salários mínimos; 30% encontram-se na faixa de 3 a 5 salários mínimos e 10% recebem entre 1 a 3 salários mínimos.

A amostra que contou na 1ª avaliação com 20 sujeitos, sofreu algumas alterações ao longo da pesquisa. Na segunda fase da investigação, ocorrida no mês de fevereiro o sujeito de número 4 pertencente ao grupo A não pode ser avaliado por estar em férias com sua família, fora de Maringá. Esta criança voltou a compor a amostra na avaliação de número 3. Já a criança de número 5, também do grupo A, teve que ser excluída da amostra a partir da 2ª avaliação, em função de mudança da família para outra cidade. A criança de número 3 também do grupo A deixou de compor a amostra na 3ª avaliação por problemas de saúde e consequente afastamento da creche. Assim, a 2ª e a 3ª avaliação foram realizadas com 18 sujeitos. Na apresentação dos dados coletados, fornecemos a média dos resultados de cada um dos grupos observados, considerando o número de crianças presentes em cada uma das fases da avaliação.

B - Dados Relativos às Avaliações

1 - Análise Quantitativa do Desempenho dos Bebês

Ao término de cada uma das três avaliações realizadas, cada bebê tinha suas respostas comparadas ao número de habilidades esperadas para sua idade. Esses dados foram registrados na tabela impressa na primeira página do roteiro de observação.

A partir dessa comparação encontrava-se o percentual de realização alcançado na avaliação e tal desempenho era classificado em uma das três situações previstas nos critérios adotados: **DP** (Dentro dos Parâmetros); **RIE** (Requer Intensificações de Estímulos) ou **RIAp** (Requer Investigação mais Aprofundada).

A tabela número 3 demonstra o resultado do desempenho de cada criança amostrada, nas três avaliações realizadas, durante a pesquisa.

TABELA 3

CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS EM FUNÇÃO DOS RESULTADOS FINAIS OBTIDOS NAS 3 AVALIAÇÕES

Sujeitos	1ª AVALIAÇÃO			2ª AVALIAÇÃO			3ª AVALIAÇÃO		
	DP	RIE	RIAp	DP	RIE	RIAp	DP	RIE	RIAp
1	X			X			X		
2	X			X			X		
3	X			X			-----		
4	X			-----			X		
5	X			-----			-----		
6	X			X			X		
7	X			X			X		
8	X			X			X		



9	X			X			X		
10	X			X			X		
11	X			X			X		
12	X			X			X		
13	X			X			X		
14	X			X			X		
15	X			X			X		
16	X			X			X		
17	X			X			X		
18	X			X			X		
19	X			X			X		
20	X			X			X		

DP => Dentro dos Parâmetros

RIE => Requer Intensificação de Estímulos

RIAp => Requer Investigação mais Aprofundada

Conforme pode ser verificado na tabela 3, todas as crianças que compuseram a amostra apresentaram desempenho global adequado à faixa etária, ou seja, realizaram acima de 84% das habilidades previstas no instrumento, para a idade que tinha no momento das três avaliações. Assim, em função dos resultados obtidos, as crianças amostradas foram consideradas "Dentro dos Parâmetros", de acordo com os critérios previstos para a avaliação do desempenho no referido instrumento.

Para que se proceda à classificação do desempenho das crianças, após obtenção dos resultados da avaliação é necessário ter claro qual a pontuação esperada para cada idade. Tal previsão servirá de parâmetro para a análise das respostas fornecidas pela criança. De posse da pontuação esperada e da pontuação obtida é possível chegar ao percentual de desempenho individual nos três momentos de utilização do instrumento de avaliação.

As tabelas 4a, 4b e 4c demonstram, respectivamente, as pontuações individuais esperadas, as pontuações individuais obtidas e os percentuais de desempenho alcançados em cada uma das avaliações realizadas.

TABELA 4a

PONTUAÇÕES INDIVIDUAIS ESPERADAS NAS TRÊS AVALIAÇÕES

Sujeito	1ª AVALIAÇÃO					2ª AVALIAÇÃO					3ª AVALIAÇÃO				
	ÁREAS					ÁREAS					ÁREAS				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
1	4	8	4	15	31	7	10	6	19	42	8	11	9	23	51
2	4	8	4	15	31	7	10	6	19	42	8	11	9	23	51
3	5	8	4	15	31	7,5	11	9	23	50,5	---	---	---	---	---
4	5	8	4	15	32	---	---	---	---	---	8	11	9	23	51
5	5	8	4	15	32	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Média esperada (GRU POA)	4,6	8	4	15	31,6	7,1	10,3	7	20,3	44,8	8	11	9	23	51
6	6	9	5	17	37	7,5	11	9	23	50,5	8,5	13	12	25	58,5
7	8,5	13	11,5	25	58	10	15	16	28	69	13	17,5	19,5	30	80
8	7,5	11	8	21	47,5	8,5	14	14	27	63,5	10	15	16	28	69
9	7	10	6	19	42	8,5	13	12	25	58,5	9	14	14	27	64
10	7	10	6	19	42	9	13	12	26	61	10	15	16	28	69
Média esperada (GRU PO B)	7,2	10,6	7,3	20,2	45,3	8,7	13,2	12,6	25,8	60,51	10,1	14,9	15,5	27,6	68,1
11	10	15	16	28	69	11	16	18	28	74	13	17,5	19,5	30	80
12	10	15	15	28	68	12	17	19	30	78	14	18	20	30	82
13	10	15	16	28	69	13	17	20	30	80	14	18	20	30	82
14	8,5	13	12	25	58,5	10	16	18	29	73	11	16	18	29	74
15	10	15	16	28	69	13	17	20	30	80	14	18	20	30	82
Média esperada (GRU PO C)	9,7	14,6	15	27,4	66,7	11,8	16,6	19	29,6	77	13,2	17,5	19,5	29,8	80
16	13	18	20	30	81	14,5	20	24	31	89,5	16	20	26	31,5	93,5
17	13	17	19	30	79	14,5	19	22	31	86,5	15	20	24	31	90
18	13	17	19	30	79	14,5	19	22	31	86,5	15	20	24	31	90
19	13	17	19	30	79	14,5	19	22	31	86,5	15	20	24	31	90
20	14	18	21	30	83	16	21	26	32	94	17	21	26	32	96
Média esperada (GRU PO D)	13,2	17,4	19,6	30	80,2	14,8	19,6	23,2	31,2	88,6	15,6	20,2	24,8	31,3	91,9

Área 1 = Padrões de Auto-Regulação de Estados e Atividades de Vida Diária

Área 2 = Padrões de Responsividade Social e Emocional

Área 3 = Padrões Relativos à Linguagem, Imitação e Jogos

Área 4 = Padrões Perceptivos, Motores e Cognitivos.

TABELA 4b

PONTUAÇÕES INDIVIDUAIS OBTIDAS NAS TRÊS AVALIAÇÕES

Sujeito	1ª AVALIAÇÃO					2ª AVALIAÇÃO					3ª AVALIAÇÃO				
	ÁREAS					ÁREAS					ÁREAS				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
1	6	11	6	16	39	8.5	13	9.5	22	53	9	14.5	10	27.5	61
2	5.5	9	4	14	32.5	7	11	6	21	45	9	14	12	26	61
3	6.5	11	6	15.5	39	7	11	8	21.5	47.5	---	---	---	---	---
4	7	11	4	15	37	---	---	---	---	---	8.5	12.5	8	23	52
5	7	10	4	14	35	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Média obtida (GRU POA)	6.4	10.4	4.8	14.9	36.5	7.5	11.6	7.83	21.5	48.5	8.83	13.8	10	25.5	58
6	7.5	10.5	5.5	24	47.5	9.5	14.5	14	26.5	64.5	10	15	15.5	27	67.5
7	9	13.5	11	25	58.5	9	16	15.5	29	69.5	13	18	20	31	82
8	8	14	8.5	21.5	52	10	14	15	29.5	68.5	11	16.5	19	60	76.5
9	7.5	16	8.5	22.5	51.5	9	13.5	11	27.5	61	10.5	16.5	17.5	29.5	74
10	8	11	7.5	22.5	49	9.5	14	12.5	30	66	11	16	17.5	31	75.5
Média obtida (GRU PO B)	8	12.4	8.2	23.1	51.7	9.4	14.4	13.6	28.5	65.9	11.1	16.4	17.9	29.7	75.1
11	12	18	15.5	30.5	79	15	18	17.5	29.5	80	15.5	20	21	32	88.5
12	8.5	15	12	27.5	63	13	19	19.5	31	82.5	16	21	25	33	95.5
13	9.5	16	12.5	28	66	15.5	19.5	22	31	88	17	21	25	31.5	94.5
14	8	16	10	27	61	13	18	20	30	81	16.5	19	21.5	31	88
15	10.5	14.5	19.5	26	70.5	15.5	20	23	30	88.5	17.5	21	28	32	98.5
Média obtida (GRU PO C)	9.5	15.9	13.9	27.8	67.3	14.4	18.9	20.4	30.3	84	16.5	20.4	24.1	31.9	93
16	15	19.5	21.5	31	87	17	21	26.5	31	95.5	17.5	21	27.5	32	98
17	13	18	22.5	31	84.5	16	21	23	31	91	17	21	26	32.5	96.5
18	12.5	21	17	30	80.5	15	21	22.5	31	89.5	18	21	23.5	31.5	94
19	13.5	19	22.5	31	86	17	21	27	32.5	97.5	17	21	28	32.5	98.5
20	16.5	20	23.5	33	93	17	21	27	33	98	17.5	21	28	33	99.5
Média obtida (GRU PO D)	14.1	19.5	21.4	31.2	86.2	16.4	21	25.2	31.7	94.3	87	21	26.6	32.3	97.3

Área 1 = Padrões de Auto-Regulação de Estados e Atividades de Vida Diária

Área 2 = Padrões de Responsividade Social e Emocional

Área 3 = Padrões Relativos à Linguagem, Imitação e Jogos

Área 4 = Padrões Perceptivos, Motores e Cognitivos.

TABELA 4c

PERCENTUAIS INDIVIDUAIS OBTIDOS NAS TRÊS AVALIAÇÕES

Sujeito	1ª AVALIAÇÃO					2ª AVALIAÇÃO					3ª AVALIAÇÃO				
	ÁREAS				Total	ÁREAS				Total	ÁREAS				Total
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
1	150	137	150	106	125	121	130	158	115	123	112	131	111	119	119
2	137	112	100	93	104	100	110	100	110	107	112	127	133	113	119
3	130	137	150	103	121	93	100	88,8	93,4	94	---	---	---	---	---
4	140	137	100	100	115	---	---	---	---	---	106	113	88,8	100	101
5	140	125	100	93	109	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
%Médio esperado (GRU- PO A)	139,7	129,6	120	99	114,8	104,6	113,3	115,6	106,1	109	110	123,6	110,9	110,6	113
6	125	116	110	141	128	126	131	155	115	127	117	115	129	108	115
7	105	103	95,6	100	100,8	90	106	96,8	103	100,7	100	102	102	103	102,5
8	106	127	106	102	109	117	100	107	109	107	110	110	118	107	110
9	107	130	141	118	122	105	103	91,6	110	104	116	117	125	109	115
10	114	110	125	118	116	105	107	104	115	108	110	106	109	110	109
%Médio esperado (GRU- PO B)	111,4	117,2	115,5	115,8	115,1	108,6	109,4	110,8	110,4	109,3	110,6	110	116,6	107,4	110,3
11	120	120	96,8	108	110	136	112	97,2	101	108	119	114	107	106	110
12	85	100	80	98,21	92,64	108	111	102	103	105	117	116	125	110	116
13	95	106	78	100	95,6	119	114	110	103	110	121	116	125	105	115
14	94,1	123	83,3	108	104	130	112	111	103	110	150	118	119	106	118
15	105	96	121	92	102	119	117	115	100	110	125	116	140	106	120
%Médio esperado (GRU- PO C)	99,82	109	91,82	101,2	100,8	122,4	113,2	107	102	108,3	126,4	116	123,2	106,6	115,8
16	115	108	107	103	107	117	105	110	100	106	109	105	105	101	104
17	100	105	132	103	106	110	110	104	100	105	113	105	108	104	107
18	96,1	123	89,4	100	101	103	110	102	100	103	120	105	98,9	101	104
19	103	111	118	103	108	117	110	122	104	112	113	105	116	104	109
20	117	111	111	110	112	106	100	103	103	104	102	100	107	103	103
%Médio esperado (GRU- PO D)	106,2	111,6	111,4	103,8	106,8	110,6	107	108,2	101,4	106	111,4	104	106,7	102,6	105,4

Área 1 = Padrões de Auto-Regulação de Estados e Atividades de Vida Diária

Área 2 = Padrões de Responsividade Social e Emocional

Área 3 = Padrões Relativos à Linguagem, Imitação e Jogos

Área 4 = Padrões Perceptivos, Motores e Cognitivos.

Conforme demonstrado na tabela 4c, os percentuais individuais de desempenho alcançados pelas crianças nas três avaliações, na maior parte das vezes ultrapassou a casa dos 100%, ou seja, inúmeras vezes os bebês amostrados realizaram com eficiência um número maior de habilidades do que estava previsto para sua faixa etária. Esse desempenho acima da expectativa estabelecida pelo instrumento, apesar de causar satisfação aos profissionais da creche e às famílias, não chega a ser uma situação excepcional. Existe uma variação natural no ritmo de desenvolvimento das crianças. Essa variação pode ser manifestada pela não realização do total de habilidades esperadas para a faixa etária - o que já está previsto nos critérios previamente estabelecidos para análise das respostas obtidas no processo de avaliação - ou pela realização de um número de habilidades superior ao esperado para a idade. Tal situação, como pode ser observado ocorreu com frequência entre as crianças amostradas.

A tabela apresentou ainda três crianças do Grupo C com desempenho pouco abaixo do que se classificaria como dentro dos parâmetros na área de padrões relativos à linguagem, imitação e jogos. Tais bebês (sujeitos 12, 13 e 14) obtiveram nesta área, respectivamente, um percentual de desempenho de 80%; 78% e 83,3%. Em função desse resultado recomendou-se às assistentes de creche responsáveis pelo grupo, uma intensificação de estímulos e oportunidades de recreação e comunicação a essas crianças e ainda, muita atenção à suas manifestações de linguagem.

Contudo, esse resultado isolado não chegou a nos causar preocupação, já que as respostas destas crianças nas demais áreas, na mesma avaliação, atenderam aos critérios para a inclusão no grupo "dentro dos parâmetros". O percentual global de desenvolvimento dos sujeitos 12, 13 e 14 na primeira avaliação foi respectivamente: 92,64%; 95,5% e 104%. Na segunda e terceira avaliação, todas as crianças da amostra, inclusive os sujeitos 12, 13 e 14 alcançaram os índices indicativos de desempenho adequado à idade nas quatro áreas avaliadas.

A tabela 5 reúne o desempenho médio esperado e obtido pelos quatro grupos amostrados nas três fases da pesquisa, a fim de possibilitar uma comparação das respostas fornecidas pelos sujeitos amostrados nas diferentes idades nas quais foram avaliados.

TABELA 5

PONTUAÇÃO MÉDIA ESPERADA E OBTIDA E PERCENTUAIS DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL ALCANÇADOS PELOS 4 GRUPOS AMOSTRADOS, NAS TRÊS FASES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO.

Grupos	1ª AVALIAÇÃO			2ª AVALIAÇÃO			3ª AVALIAÇÃO		
	Pontuação Média Esperada	Pontuação Média Obtida	% Médio alcançado	Pontuação Média Esperada	Pontuação Média Obtida	% Médio Alcançado	Pontuação Média Esperada	Pontuação Média Obtida	% Médio Alcançado
A	31,6	36,5	114,8%	44,8	48,5	109%	51	58	113%
B	45,3	51,7	115,16%	60,51	65,9	109,34%	68,1	75,1	110,3%
C	66,7	67,3	100,84%	77	84	108,6%	80	93	115,8%
D	80,2	86,2	106,8%	88,6	94,3	106%	91,9	97,3	105,4%

Como pode-se observar, os grupos apresentaram oscilações mínimas nas pontuações registradas nos três momentos da avaliação e o percentual médio global destes superou, em todas as etapas, os critérios estabelecidos.

As figuras 19a, 19b, 19c e 19d possibilitam a visualização do desempenho médio dos quatro grupos amostrados em cada uma das áreas que compõem o instrumento.

Desempenho Médio do Grupo A em Áreas Isoladas

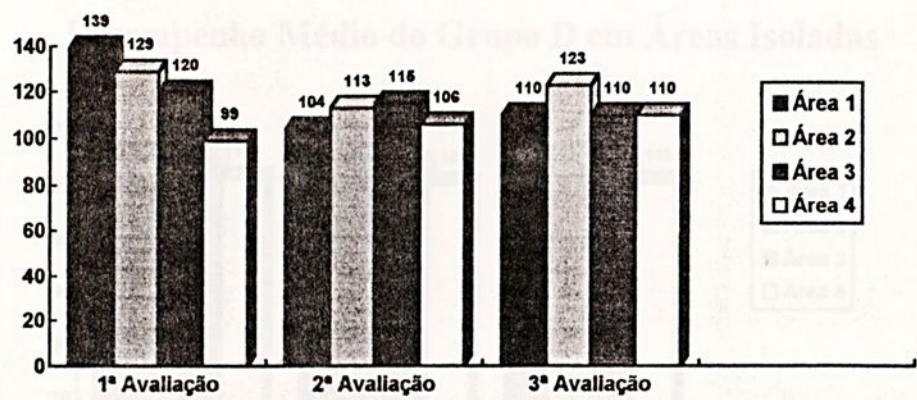


Fig. 19a - Percentuais médios de desempenho alcançados pelos sujeitos do grupo A nas quatro áreas investigadas ao longo das três fases da avaliação.

Desempenho Médio do Grupo B em Áreas Isoladas

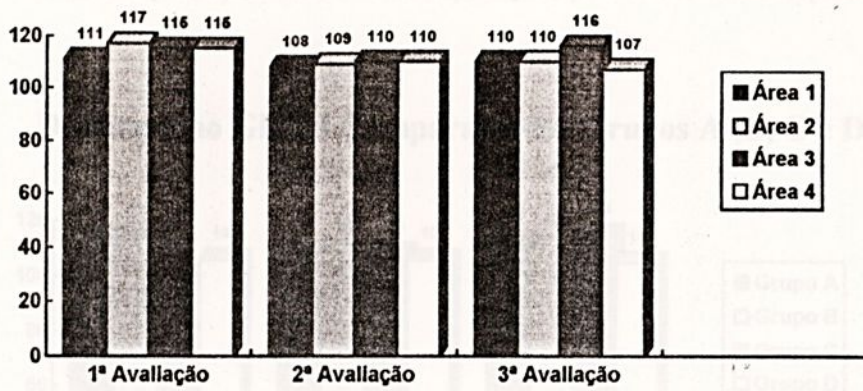


Fig. 19b - Percentuais médios de desempenho alcançados pelos sujeitos do grupo B nas quatro áreas investigadas ao longo das três fases da avaliação.

Desempenho Médio do Grupo C em Áreas Isoladas

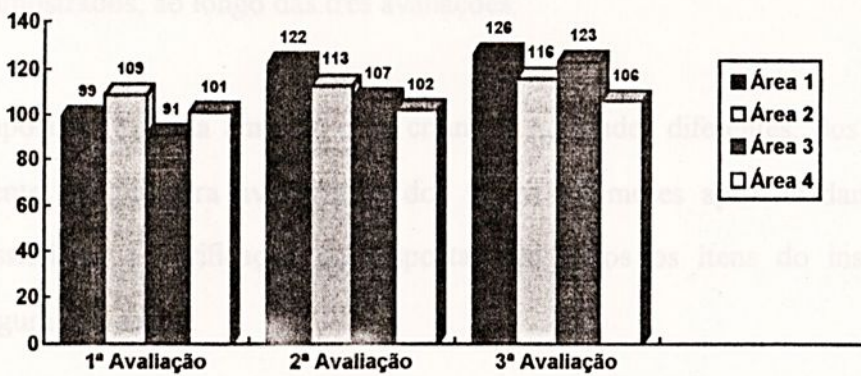


Fig. 19c - Percentuais médios de desempenho alcançados pelos sujeitos do grupo C nas quatro áreas investigadas ao longo das três fases da avaliação.

Desempenho Médio do Grupo D em Áreas Isoladas

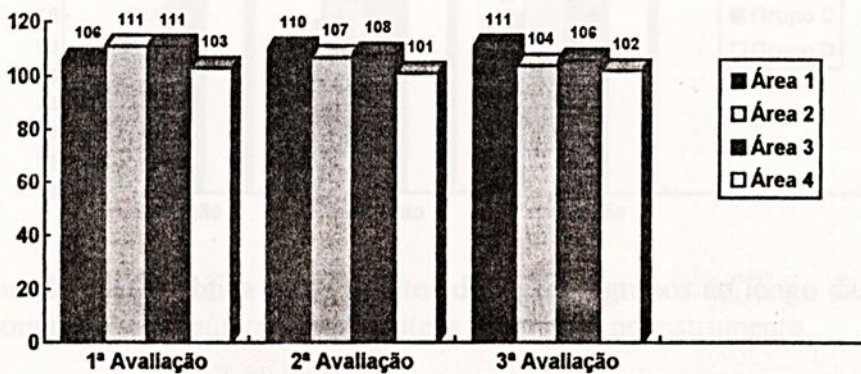


Fig. 19d - Percentuais médios de desempenho alcançados pelos sujeitos do grupo D nas quatro áreas investigadas ao longo das três fases da avaliação.

A figura 20 demonstra graficamente, o desempenho global dos grupos A, B, C e D, nas três avaliações realizadas possibilitando uma comparação quantitativa das respostas obtidas.

Desempenho Global Comparado dos Grupos A, B, C e D

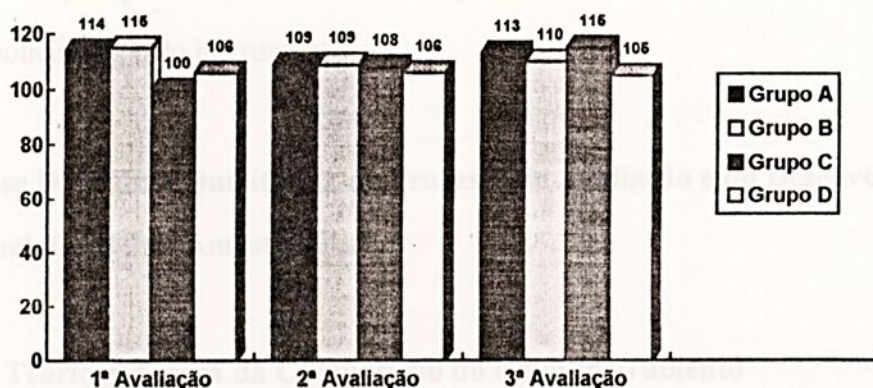


Fig. 20 - Percentual médio de desempenho comparado, dos sujeitos dos quatro grupos amostrados, ao longo das três avaliações.

A composição de uma amostra com crianças em idades diferentes, dos 4 aos 18 meses aproximadamente, na primeira avaliação e dos 9 aos 24 meses aproximadamente, na última avaliação, possibilitou a verificação de respostas em todos os itens do instrumento, como demonstra a figura que segue.

Total de Realização dos Itens do Instrumento pelos Grupos Amostrados, ao Longo das Avaliações.

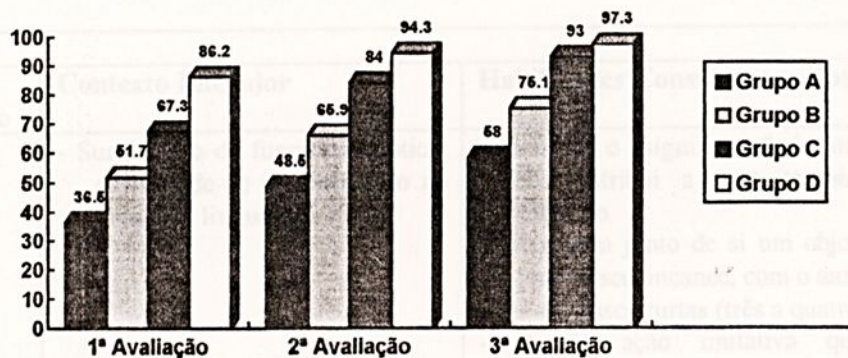


Fig. 21 - Pontuação média obtida pelos sujeitos dos quatro grupos ao longo das três avaliações, com relação ao número total de itens constantes no instrumento.

Conforme observa-se na figura 21, o grupo A realizou na primeira avaliação uma média de 36,5 itens do instrumento atingindo a média de 58 itens na terceira avaliação. O grupo B passou da média inicial de 51,7 itens para a média de 75,1. O grupo C avançou da média de 67,3 itens à 93 e o grupo D da média de 86,2 itens à 97,3.

Dessa forma, foi possível observar o desempenho de bebês de diferentes faixas etárias nas 100 respostas solicitadas pelo instrumento.

2 - Análise Descritiva Qualitativa do Processo de Avaliação e do Desenvolvimento

Global dos Bebês Amostrados.

- Informações Teóricas Acerca da Composição do Novo Instrumento

As habilidades selecionadas para a composição do novo "Roteiro para Observação da Criança em Creche", são, em sua totalidade, comportamentos observáveis a partir do desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas, motoras, perceptivas e interacionais no bebê.

PIAGET, VIGOTSKY, BRAZELTON e outros descreveram os contextos eliciadores de tais habilidades. Procuramos demonstrar através dos quadros que seguem, a relação direta entre algumas das habilidades que compõem o instrumento e as teorias que lhe dão sustentação.

QUADRO IV - AGRUPAMENTO DE ALGUMAS HABILIDADES PREVISTAS NO NOVO ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA, DENTRO DOS SUB-ESTÁGIOS DO PERÍODO SENSORIO-MOTOR, CONFORME A TEORIA DE PIAGET.

Estágio de Desenvolvimento	Contexto Eliciator	Habilidades Constantes no Instrumento
VI	- Surgimento da função semiótica: capacidade de representação no jogo e na linguagem	- Substitui o "significado" de um objeto por outro. Ex.: Atribui a uma tampinha a função de carrinho. - Puxa para junto de si um objeto que se encontra fora de seu alcance, com o auxílio de um bastão. - Forma frases curtas (três a quatro palavras) - Propõe ação imitativa quando em grupo (brincadeiras, peraltices, etc).
V	- Reações circulares terciárias - Prevê efeitos de suas ações, fundamentado na generalização de experiências anteriores.	- Manifesta conduta agressiva por imitação (birras, etc.). - Disputa um objeto com outra criança. - Constrói torre com dois ou mais cubos. - Imita ações anteriormente observadas como ler jornal, falar ao telefone, varrer, etc.

IV	- Estabelecimento da Intencionalidade. - Combina ações para atingir objetivos.	- Estando de posse de dois brinquedos, abandona um deles para pegar um terceiro. - Leva o copo à boca e bebe depois de demonstração. - Indica o que quer por gestos. - Imita o examinador tocando tambor com uma baqueta. - Procura um brinquedo que foi escondido à sua frente. - Traz um objeto para junto de si, puxando-o por um barbante.
III	- Reações circulares secundárias. - Começa a associar suas ações a resultados exteriores e busca prolongar espetáculos interessantes.	- Ao deixar cair um objeto durante uma brincadeira, apanha-o novamente. - Demonstra interesse por sua imagem num espelho. - Estende o braço para tocar um objeto que se move. - Afasta um pano colocado sobre seu rosto.
II	- Reações circulares primárias - Ações mais elaboradas substituem reflexos inatos.	- Brinca com as próprias mãos e segura objetos. - Segue com os olhos objetos em movimento. - Leva objetos à boca. - Vocaliza quando o adulto conversa com ele.
I	- Capacidade reflexa e sensorial constitui-se em caminho para comunicação com o meio exterior. - Limita-se a observar os quadros que se colocam diante dele.	- Reage diante de vozes e ruídos inesperados. - Chora como reação ao desagradável. - Volta o olhar imediatamente para um objeto de cor viva que se coloque diante dele. - Fecha a mão quando se coloca qualquer objeto na palma.

QUADRO V - REFERÊNCIAS DOS AUTORES SÓCIO-HISTÓRICOS ÀS COMPORTAMENTOS DESCRITOS NO INSTRUMENTO.

Características do Bebê Humano a Partir do Convívio Social com Parceiros mais Experientes.	Habilidades Constantes no Instrumento
- Apenas inicialmente age movido por um aparato reflexológico e sensitivo. A partir daí suas ações serão determinadas por uma necessidade socialmente construída.	- Reage ao som de uma campainha ou chocalho. - Volta o olhar imediatamente para um objeto de cor viva. - Fecha a mão quando se coloca qualquer objeto na palma.
- Começa estabelecer relações com as pessoas através da ação, do gesto, diferenciando-se do animal.	- Indica o que quer por gestos.
- Apropria-se da experiência acumulada pelas gerações precedentes, no manejo dos instrumentos e no uso da linguagem.	- Procura reproduzir sons propostos como tosse, estalido de língua ou sons da fala (papapá,...,lalalá,...). - Alimenta-se fazendo uso da colher. - Lava as mãos por imitação. - Rabisca por imitação.
- Ao final dos dois primeiros anos, através do jogo (do brinquedo), a criança estabelece novas relações entre os objetos e seus significados passando, em determinadas situações, a relativizar o significado imeditado dos objetos.	- No grupo, imita ações dos coleguinhas, na forma de utilização do brinquedo e condução do jogo. - Substitui o "significado" de um objeto por outro.

QUADRO VI - BRAZELTON E A REGULAÇÃO DE ESTADOS COMO ESTRATÉGIA PARA CONSTRUÇÃO DE INTERAÇÕES PRAZEIROAS.

Observações Sobre a Capacidade de Iniciativa do Bebê, no Estabelecimento de Condutas de Auto-Regulação e Favorecimento da Interação.	Habilidades Constantes no Instrumento.
- O bebê participa ativamente do processo de interação social desde o princípio. Através da troca de olhares e de toda a expressão corporal, ele busca a reciprocidade no estabelecimento do afeto.	- Tranquiliza-se diante da voz humana. - Reage diferentemente à expressões amáveis e zangadas. - Demonstra preferência por pessoas. - Partilha um objeto com outra criança.
- Gradativamente o bebê assume o controle sobre seus sistemas e estados fisiológicos e passa a utilizar índices sociais para prolongar seus estados de atenção e incorporar mensagens mais complexas, evidenciando uma interação cada vez mais rica.	- Mantém-se em estado de alerta (atento aos estímulos e agindo sobre eles) na maior parte do tempo, entre as trocas e mamadas. - Dá gritos de alegria. - Anima-se à vista da mamadeira ou preparativos da mamada. - Solicita através da linguagem corporal (gestos, gritos, etc) a realização ou continuação de atividades que lhe proporcionam prazer como : passeio, banho, etc. - Apresenta uma rotina de sono em horários bem definidos (desde que as condições sejam favoráveis).

- Casos Avaliados em Cada um dos Grupos da Amostra: Algumas Considerações.

Para que as respostas colhidas na avaliação sejam confiáveis é importante que o educador que convive diariamente com a criança esteja constantemente atento às "exibições" de suas descobertas e em comunicação direta com a família. A partir do olhar atento do educador é possível, não só preencher acertadamente o roteiro de observação, mas também interpretar as respostas registradas.

Selecionamos algumas observações acerca do processo de avaliação de um sujeito de cada um dos grupos amostrados, para melhor demonstrar a complexidade de uma prática de avaliação de bebês e a sutileza dos detalhes, que associados às respostas registradas no instrumento, poderão dar ao educador infantil pistas para conhecer sua clientela e direcionar coerentemente sua prática pedagógica.

Grupo A - Sujeito 4

H.J. foi avaliado pela primeira vez na segunda quinzena do mês de novembro de 1993.

Suas respostas foram registradas em 25 de novembro de 1993, quando a criança contava com 6 meses e 3 dias.

Na ocasião, já frequentando a creche por quase dois meses, H.J. apresentava-se bastante adaptado, sorria com frequência e participava com satisfação das brincadeiras que lhe eram propostas. Suas respostas corresponderam às expectativas que se tinha para sua idade.

No mês de fevereiro de 1994, quando aplicou-se pela segunda vez o instrumento de avaliação nos sujeitos amostrados, H.J. estava em viagem com a família para o Mato Grosso. A creche foi informada mais tarde, de que a criança contraiu uma virose durante a viagem e permaneceu 17 dias internada com diarreia e febre. Neste período, o bebê perdeu 5 quilos.

Ao ser submetido à terceira avaliação em abril de 1994, com 10 meses e 18 dias, H.J. já havia se recuperado. Faltava, contudo, readquirir o peso perdido com a doença e a confiança em adultos não familiares, já que após a experiência da internação, a criança se mostrava receosa com a aproximação de estranhos.

Ainda assim, a criança, em fase de readaptação à creche, foi avaliada na presença da mãe, que contribuiu com algumas informações sobre as habilidades já desenvolvidas por seu bebê.

H.J. mostrou-se atento aos estímulos oferecidos, participou alegremente das brincadeiras e exploração dos objetos apresentados, procurou diversas vezes pegar a caneta utilizada pela avaliadora para registro de suas "façanhas", e só chorou quando a avaliadora insistiu para que ele se locomovesse através do rastejar ou engatinhar. Imediatamente o bebê foi "socorrido" e consolado pela avaliadora que voltou a propor atividades mais prazerosas.

As respostas apresentadas pela criança satisfizeram as expectativas que se tinha para sua idade e, as assistentes de creche e mãe foram orientadas para, gradativamente, estimular o bebê a permanecer brincando na posição de bruços a fim de dar sequência ao desenvolvimento das habilidades de locomoção, sem, no entanto, forçar uma situação, que poderia agravar a insegurança circunstancial de H.J..

Grupo B - Sujeito 10

J.S. é uma criança extremamente assídua à creche. Possui três irmãs um pouco mais velhas que ela e dessas, duas também frequentaram a instituição. A família demonstra grande segurança



com relação aos cuidados oferecidos pela creche e a criança parece experimentar a mesma tranquilidade. Seu processo de adaptação foi muito rápido e fácil.

Participou da primeira avaliação com 8 meses e 10 dias; da segunda com 11 meses e 7 dias e na terceira, contava com 12 meses e 28 dias. Em todas as etapas da avaliação, suas respostas foram adequadas à sua idade.

Na primeira avaliação, J.S. engatinhava por toda a extensão da sala de estimulação e frequentemente buscava o olhar da A.C., mesmo enquanto explorava objetos. Algumas informações da segunda avaliação foram registradas na presença da mãe que teceu comentários sobre o grau de vivacidade da criança na creche e no convívio da família. Na terceira avaliação, a criança demonstrou grande compreensão da linguagem falada e pudemos registrar algumas palavras emitidas por ela como: gato, papa, mama, dá, au au e ábua (água). J.S. encantava-se com os objetos retirados de uma caixa pela avaliadora e os explorava por poucos instantes, já substituindo-os por um novo brinquedo. Corria pela sala de estimulação, na companhia de crianças maiores e jogou sorrindo beijos à avaliadora (por solicitação desta) no momento da despedida.

Em cada etapa da avaliação, J.S. teve suas respostas registradas por uma A.C. diferente e todas foram unânimes em afirmar que a criança é sociável, curiosa e esperta.

Grupo C - Sujeito 15

A creche teve grande dificuldade em transmitir segurança a F.G. quando este começou a frequentá-la. As A.Cs. relataram que essa dificuldade inicial de adaptação ao novo ambiente manifestava-se na criança, através do choro quase constante e da rejeição em participar de atividades que exigiam iniciativa motora, como pegar objetos e locomover-se. F.G. permanecia, quando em casa, quase todo o tempo no colo e chorava quando era posto no chão ou berço.

Creche e família, juntas, descobriram que mesmo chorando, F.G. mantinha-se muito atento às pessoas que lhe dirigiam a palavra e que a proximidade física do adulto levava a criança a acalmar-se, algumas vezes. Com esses dados trabalharam intensivamente em atividade de recreação que envolviam muita linguagem e muito toque, substituindo, sempre que possível, o colo pela brincadeira em parceria. Gradativamente, F.G. foi estabelecendo vínculos afetivos com a equipe de trabalho da creche e tornando-se mais seguro e independente.

Quando registramos os dados referentes à primeira avaliação da criança - aos 13 meses e 27 dias - F.G. possuía um desempenho global compatível com sua idade. Contudo, algumas habilidades próprias da idade e diretamente relacionadas à necessidade de iniciativa motora e de responsividade social e emocional, ainda não haviam sido eficientemente desenvolvidas pela criança, como, por exemplo, a repetição de atos pelos quais houvesse sido aplaudida e elogiada; a rabiscção por imitação; a construção de torres com cubos; a permanência na posição em pé, agarrando-se a móveis; o jogo de atirar objetos ao chão; etc.

Essas resistências desapareceram na segunda e terceira avaliação, quando F.G. mostrou-se alegre e integrado ao grupo e ao ambiente, escolhendo brinquedos de sua preferência e intensificando o contato verbal com as educadoras responsáveis.

Suas respostas em linguagem sempre foram muito avançadas para sua idade. Na terceira avaliação, com 18 meses e 8 dias, F.G. já formava frases curtas, nomeava-se pelo pre-nome e evocava pela fala, fatos passados.

Obtivemos da mãe, na data da terceira avaliação, o relato de que F.G. se alegrava enquanto era preparado para dirigir-se à creche e que em casa, frequentemente, fazia referência às A.Cs. e coleguinhas.

Grupo D - Sujeito 20

N.R. teve seu desempenho avaliado aos 18 meses e 22 dias; aos 22 meses e aos 23 meses e 1 dia. Nas três etapas da avaliação, seu desempenho esteve compatível com sua idade. Na terceira avaliação a criança realizou literalmente 100% dos itens do instrumento.

N.R. começou a frequentar a creche com 4 meses, aproximadamente, na companhia de sua irmã gêmea. Seu processo de adaptação foi tranquilo. A criança rapidamente estabeleceu uma relação de confiança com a equipe da creche e distribuía sorrisos a todos com que convivia. Desde muito cedo, passou a brincar frequentemente em grupo e preferencialmente na companhia da irmã. Gostava de imitar a dança de capoeira (atividade esportiva do pai), principalmente quando era seguida e elogiada pelos adultos.

Em sua última avaliação, pudemos observar no seu vocabulário diversas frases de 3 a 4 palavras e ainda trechos de músicas populares.



CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

A - Creche: Alternativa viável ou mal necessário?

Os determinantes econômicos que moldam a estrutura da sociedade e a consequente forma de organização da dinâmica familiar, neste final de século faz com que a creche se torne um equipamento social, cada vez mais necessário e solicitado pelos cidadãos, independentemente de sua classe social.

Concordamos com Bonamigo⁽⁵⁵⁾, quando diz que, diante da conjuntura em que vivemos é mais benéfico procurarmos aperfeiçoar o modelo de creche existente, do que simplesmente denunciá-lo.

As maiores críticas direcionadas à creche foram respaldadas por estudos que procuraram demonstrar que a separação - mesmo temporária - entre mãe e criança, provocaria efeitos negativos e irreversíveis na estruturação da personalidade infantil.

Esta discussão se acirrou na década de 30 a 40, quando, John Bowlby, um renomado psicanalista, afirmou que o convívio constante com a mãe seria indispensável para a saúde mental do indivíduo. Seus estudos foram amplamente divulgados, causando polêmica e até uma resistência ao uso de creches. (Ferreira, 1986).⁽⁵⁶⁾

Hoje, estudiosos da área contrapondo-se a Bowlby afirmam que não é apenas a privação do contato com a mãe, o fator responsável por danos ao desenvolvimento da criança e sim a privação de estimulação, afeto e alimentação adequados. Essa argumentação tem sido fortemente aceita.

Os estudos hoje divulgados apontam para uma posição de defesa da instituição creche, desde que respeitadas as condições adequadas de atendimento. Problemas identificados em crianças, decorrentes da frequência a creches têm sido relacionados com uma inadequação no

55 - BONAMIGO, Elza Maria de Rezende. A Universidade e a Creche: Relato de uma experiência. Boletim do Núcleo de Estudos do Desenvolvimento Humano. Londrina - UEL, Ano 2, número 1, p.39-48, 1989.

56 - FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. O Apego e as Reações da Criança à Separação da Mãe. Mãe & Criança : Separação & Reencontro: Observação em Situação de Grupo. São Paulo. Edicom, 1986.



atendimento. Tizaard e Hughes, por exemplo, apontam os efeitos prejudiciais em crianças atendidas em comunidade, como sendo resultantes da má qualidade dos cuidados oferecidos. (Silveira e outros, 1987).⁽⁵⁷⁾

Silva, pesquisando os efeitos ambientais sobre o comportamento exploratório-manipulativo no bebê, afirma :

"(...) O fator determinante não parece ser instituição versus lar e, sim, baixa qualidade de estimulação versus alta qualidade". (SILVA, 1982, p. 70).

Pesquisadores que investigam a hipótese de uma possível relação entre a permanência em creche e a detecção de prejuízos à criança têm sido surpreendidos por resultados, que evidenciam as vantagens da creche.

Haddad comenta:

" É lastimável que, diante de uma demanda tão explícita por creches, as pesquisas tenham levado quase vinte anos para evidenciar que a creche não enfraquece o vínculo afetivo com a mãe e não representa ameaça ao desenvolvimento saudável da criança. (...) Mais ainda, é lamentável que tamanhos investimentos não tenham sido direcionados para pesquisas de programas e currículos, o que seguramente teria beneficiado muito os usuários e os operadores de programas de creche". (HADDAD, 1991. p. 16).

Simultaneamente à defesa da creche, aumentam significativamente o número de pesquisas que buscam investigar os efeitos das experiências vividas pela criança nos primeiros anos de vida, enquanto determinantes para a manifestação de condutas na vida adulta.

Zamberlan afirma:

"Atualmente, dispõem-se de muito mais provas de que as experiências iniciais afetam do que não afetam o curso do desenvolvimento, no que se refere a funções: perceptivas, cognitivas, psicossexuais e emocionais". (ZAMBERLAN, 1989, p. 25). (58)

57 - SILVEIRA, Regina E. Secaf., PICOLO, Terezinha Fiorini., DELPHINO, Vera Regina Perrone., FARIA, Leonor Mortari., FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Oportunidades do Contato entre o Adulto e a Criança em Creches. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 68 (158):130-63, JAN/ABR/1987.

58 - ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Revendo Aspectos dos Modelos de Desenvolvimento e seus Subsídios para a Prática de Intervenção. Boletim do Núcleo de Desenvolvimento Humano. Ano 2, Número 1, p.19-30. DEZ/1989.

Gunther faz referência ao trabalho de autores que apontam o surgimento precoce de trocas entre parceiros de pouca idade, como resultado da frequência às escolas maternas. Dentre eles, destaca Moore, que realizou um estudo longitudinal com crianças após os anos pré-escolares e verificou que adolescentes do sexo masculino, que frequentaram a escola maternal antes dos cinco anos, dedicavam-se mais à atividades sociais e eram mais sociáveis, procurados por seus companheiros e considerados simpáticos por eles (GUNTHER, 1988).⁽⁵⁸⁾

As interações criança - criança, em creche, são apontadas por Cavicchia, como oportunidades privilegiadas de estímulo ao desenvolvimento. Ao contrário do que há pouco tempo se acreditava, as crianças, mesmo antes dos dois anos de idade, manifestam o desejo e a capacidade de interagir com seus pares, realizando atividades conjuntas.

Entretanto, para que estas trocas realmente ocorram e resultem em satisfação e aprendizagem para as crianças, é necessário que o cotidiano da creche seja organizado coerentemente.

"Uma das conclusões das pesquisas em creches é que, embora as interações sociais e atividades de grupo sejam frequentes entre crianças pequenas, elas não ocorrem em quaisquer condições. Essa observação propõe a necessidade de serem criadas condições estimuladoras das interações em instituições, como a creche, voltadas para a educação da criança pequena" (CAVICCHIA, 1993, p.64). (59)

O modelo teórico que hoje sustenta a crença de que a creche pode ser um ambiente facilitador do desenvolvimento é o Modelo Interacional ⁽⁶⁰⁾. Sob este enfoque, a interação mediatizada pelo contato com obstáculos passíveis de transposição, apresentados intencionalmente pelo educador, em níveis de dificuldade cada vez maiores, leva a criança a atingir novos passos.

Contudo, a garantia de que a creche não será uma experiência nociva à infância, e mais que isso, contrapondo-se a esta expectativa poderá ser uma oportunidade viável do ponto de vista do desenvolvimento infantil, passa, necessariamente, pelo controle de algumas variáveis, como: uma razão coerente entre adulto e criança; espaço físico e materiais adequados; educadores com boa

58 - GUNTHER, Isolda de Araújo. Cuidados Alternativos em Crianças e seus Efeitos no Desenvolvimento Sócio-Emocional. *Estudos de Psicologia*, 5 (1) 1988, p.74-92.

59 - CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. *O Cotidiano da Creche: Um projeto pedagógico*. São Paulo, Edições Loyola, 1993.

60 - Ver ZAMBERLAN, 1989.

formação escolar; programas sérios de ação pedagógica para toda a faixa etária atendida; e controle da saúde das crianças matriculadas.

A observação criteriosa de cada um destes pontos somada à busca interminável de aperfeiçoamento do modelo de creche que temos hoje, permitirá que suas qualidades e vantagens se tornem cada vez mais conhecidas e respeitadas.

B - Discutindo a Proposta de Avaliação.

A experiência de participar do processo de avaliação do desenvolvimento de bebês em creche, não é nova para as Assistentes da CRE/UEM. Durante quase quatro anos, este grupo vem se propondo a realizar essa tarefa como parte integrante do conjunto de responsabilidades do educador infantil. E, como já foi dito, não existem discordâncias sobre as contribuições que essa prática tem fornecido para a compreensão do universo infantil e para o estabelecimento de condutas pedagógicas adequadas à educação de crianças pequenas.

Entendemos que no momento em que a creche apresenta-se comprometida com a educação, é necessário que ela passe a refletir sobre todos os componentes do processo de aprendizagem e, para tanto, há que se discutir avaliação.

O novo instrumento de avaliação proposto, por ocasião dessa pesquisa, objetivou tornar esse processo ainda mais eficiente e objetivo, adequando-o à especificidade da rotina de um ambiente de creche.

Entrevistas realizadas com as assistentes de creche, que participaram do processo de avaliação com o novo instrumento, permitiram a constatação de alguns dados significativos. Em comparação ao primeiro "Roteiro para observação da criança", o novo instrumento foi julgado mais adequado ao trabalho desenvolvido na creche por três razões básicas: - o primeiro aspecto levantado foi a objetividade das respostas pretendidas, exigindo um tempo menor no preenchimento da avaliação; - o segundo ponto que mereceu destaque diz respeito às gravuras que acompanham o conjunto de habilidades correspondentes à cada faixa etária, facilitando a compreensão das mesmas; - finalmente, as assistentes de creche afirmaram que o instrumento

avaliado cumpre a função de identificar possíveis dificuldades da criança, favorecendo a recondução de práticas de estimulação. Como obstáculo à realização da avaliação algumas das entrevistadas apontaram o tamanho reduzido das letras impressas no Roteiro. Em face às vantagens já comentadas, as entrevistadas foram unâimes em considerar viável a adoção deste novo instrumento em substituição ao anterior.

Lampréia, em um artigo intitulado "A prevenção no atraso do desenvolvimento", sintetiza o papel que a avaliação do desenvolvimento individual da criança deve assumir para o educador:

"Embora seja importante compreender o desenvolvimento e suas seqüências, determinar somente o que a criança pode fazer e quais as habilidades que devem vir em seguida parece ser insuficiente. A questão não é saber o que a criança pode ou não pode fazer, como medido pelos testes, mas saber como o ambiente de determinada criança está afetando o seu comportamento e como ela está respondendo a esse ambiente" (LAMPRÉIA, 1985,p.29).(61)

A avaliação do repertório de habilidades desenvolvidas pelas crianças na creche representa uma possibilidade real de controle da qualidade dos serviços prestados por essa instituição, já que os resultados obtidos poderão apontar para a necessidade de reestruturação do trabalho, redefinição de prioridades, enfim, a uma busca constante de atendimento eficiente e eficaz.

Percebemos que o novo instrumento proposto favoreceu a autonomia das Assistentes de Creche na realização da Avaliação. Em pouco tempo - em média uma semana - eram entregues as avaliações preenchidas à pesquisadora e os dados registrados, em sua quase totalidade, correspondiam ao conjunto de habilidades manifestadas pelas crianças em estudo. Poucas vezes verificou-se distorções entre o dado registrado ou omitido e a resposta apresentada pela criança.

Entendemos que a discussão sobre os resultados da avaliação de cada bebê, entre avaliador e pedagogo responsável pela creche é um momento imprescindível para que sejam evitados pequenos equívocos capazes de comprometer a fidedignidade da avaliação e a condução coerente de condutas de estimulação.

Pensamos ainda, que o educador infantil não deve ver o instrumento de avaliação como um detector de verdades imutáveis. É preciso que ele questione o instrumento utilizado e, identificando equívocos, procure adequá-lo à realidade da população com a qual trabalha, tornando-o cada vez melhor. Contudo, acreditamos que o sucesso de um processo de avaliação de

61 - LAMPRÉIA, Carolina. A Prevenção no Atraso do Desenvolvimento. *Psicologia - Ciência e Profissão*. Ano 5 (1), 1985, p.25-30. Rio de Janeiro.

bebês, mais do que de um instrumento adequado, depende da capacidade de discernimento do avaliador. A postura do educador/avaliador em creche é, portanto, o elemento fundamental para que a condução de uma proposta de avaliação culmine em um direcionamento cada vez mais construtivo da prática pedagógica e não, na atribuição de rótulos destrutivos às crianças atendidas.

Este "bom senso" do educador infantil deve ser construído através de programas de capacitação dos profissionais de creche, onde estudos e reflexões conduzam as equipes de educadores ao estabelecimento de uma filosofia de trabalho que favoreça a criança em todos os aspectos necessários ao seu bom desenvolvimento.

C - A Universidade Brasileira e a Creche

A presença de uma creche dentro dos muros da universidade pode ser entendida como um misto de privilégios e responsabilidades que se impõem para as diferentes partes envolvidas: profissionais, pesquisadores, famílias e crianças.

É dever político da universidade reverter à sociedade os benefícios alcançáveis pela ciência. Portanto, é inaceitável que ela se omita neste particular assunto de importância relevante para o conjunto da população.

Bonamigo afirma que a universidade tem negligenciado suas responsabilidades para com a creche.

"Seu papel não é apenas o de formar recursos humanos de alta qualificação para todos os níveis de ensino - inclusive o pré-escolar - mas é também o de estudar, pesquisar, discutir, pensar e repensar a criança desta faixa etária que vai de 0 a 6 anos, e o que vem sendo feito com ela e por ela.

Aspectos relativos à criança tanto sob o enfoque psicológico como físico-nutricional, sociológico, antropológico e social, entre outros, devem ser estudados no âmbito da universidade porque a criança e tudo o que a ela diz respeito, é um fenômeno complexo e também extremamente relevante por constituir-se o alicerce da sociedade e o futuro em potencial" (BONAMIGO, 1989, p. 39).

A creche é um campo riquíssimo para o direcionamento de diferentes pesquisas que poderão conduzir docentes, acadêmicos e profissionais do setor, a uma maior compreensão dos inúmeros fenômenos relativos ao desenvolvimento da criança.



O desenvolvimento de pesquisas em uma creche universitária é vantajoso, pelo fácil acesso à toda a estrutura científica e tecnológica da instituição, bem como, pela possível participação e envolvimento de acadêmicos nas diferentes fases do estudo. Também a divulgação dos resultados do trabalho e a consequente multiplicação do conhecimento desenvolvido torna-se mais eficaz, já que a creche, em universidade, funciona como polo centralizador do saber produzido na área e o repasse deste saber a instituições similares é uma de suas funções.

Particularmente, com referência à presença do pesquisador na creche, percebemos que ela provoca nos profissionais do setor o desejo da discussão e da reflexão e, por vezes, favorece o estudo e o aprofundamento em determinadas questões relativas ao bem estar da criança, promovendo, conseqüentemente, a solução de dúvidas e questionamentos e possibilitando a modificação de condutas.

Da mesma forma, o pesquisador participando do dia a dia da creche terá oportunidade de, à luz da teoria, refletir sobre a sua práxis e modificá-la nos aspectos necessários à condução de melhores resultados.

Oliveira, tecendo considerações sobre a pesquisa participante em educação afirma:

"Pensamos que a finalidade de qualquer ação educativa deva ser a produção de novos conhecimentos que aumentam a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos". (OLIVEIRA & OLIVEIRA, in BRANDÃO, 1982, p. 19).⁽⁶²⁾

É mergulhando na realidade social, que pretende compreender e melhorar, que o pesquisador poderá concretizar sua própria aprendizagem e é somente a partir dessa aprendizagem que ele poderá contribuir, efetivamente, para a incorporação de procedimentos científicos coerentes pelos sujeitos daquela realidade. Acreditamos que o fruto de um trabalho de parceria, entre a creche e os diferentes departamentos da universidade será certamente a construção de bases cada vez mais sólidas para um atendimento de qualidade à infância vivida em comunidade.

⁶² - BRANDÃO, Carlos Rodrigues, Pesquisa Participante, São Paulo, Editora Brasiliense, 2ª edição, 1982.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMARD, Paule. A linguagem da criança. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1986.
- ARGÜESO, Maria Beatriz Gomes de Almeida e outros. Proposta Curricular para Creches e Pré-Escolas Comunitárias. Rio de Janeiro, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, 1992.
- BEE, Helen. A Criança em Desenvolvimento. São Paulo- Editora Harbra, 3ª ed; 1984.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende; CRISTOVÃO, Vera Maria da Rocha; KAEFER, Heloisa; LEVY, Berenice Walfrid. Como Ajudar a Criança no Seu Desenvolvimento (Sugestões de Atividade para a faixa etária de 0 a 5 anos). Porto Alegre, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Nova Série - Livro texto 5. 6ª ed., 1987.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. A Universidade e a Creche: Relato de Uma Experiência. Boletim do Núcleo de Estudos do Desenvolvimento Humano. Londrina - UEL, Ano 2, nº 1, p.39-48, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa Participante. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2ª ed., 1982.
- BRAZELTON, T. Berry e outros. A Dinâmica do Bebê. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- BRUNET, Odete & LEZINE, Irene. O Desenvolvimento Psicológico da Primeira Infância. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.
- BUHLER, Charlote & HETZER, Hildegard. O Desenvolvimento da Criança do 1º ao 6º Ano de Vida: Aplicação e Interpretação. São Paulo, EPU, 1979.
- CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O Cotidiano da Creche: Um Projeto Pedagógico. São Paulo, Ed. Loyola, 1993.
- CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista. Cadernos de Pesquisa: 76 ,p.31-40, fevereiro, 1991.
- COSTALLAT, Dalila Molina de. Guia Washington para Promover o Desenvolvimento da Criança Pequena. In: Educação de Excepcionais. Volume 3, Porto Alegre, Editora Globo, 1982.
- DIDONET, Vital. A Criança de 0 - 6 anos no Brasil e seu Atendimento Educacional. Questões a Considerar. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. Ano3, nº 1, São Paulo, 1993.

- DOLLE, Jean-Marie. Para Compreender Jean Piaget - Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana. Rio de Janeiro, Editora Guanabara/Koogan, 1974.
- DOMAN, Glenn. O Que Fazer Pela Criança de Cérebro Lesado. Rio de Janeiro, Gráfica Auriverde, 3ª edição, 1983.
- ELLIOT, Alison J. A Linguagem da Criança. Rio de Janeiro. Zahar Editora, 1982.
- ENDERLE, Carmem. Psicologia do Desenvolvimento : O Processo Evolutivo da Criança. Porto Alegre, editora Artes Médicas, 1985.
- FARIA, Anália Rodrigues de. O Pensamento e a linguagem da Criança Segundo Piaget. São Paulo, Editora Ática, 1989.
- FAW, Terry. Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência. São Paulo, Editora Mc Graw-Hill do Brasil, 1981.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. O Apego e Reações da Criança à Separação da Mãe. in : Mãe & Criança: Separação & Reencontro: Observação em Situação de Grupo. São Paulo, Edcon, 1986.
- FONSECA, Vitor da. Da Filogênese à Ontogênese da Motricidade. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (Orgs.) Construtivismo Pós-Piagetiano - Um Novo Paradigma sobre Aprendizagem. Ed.Vozes, 2ª Ed.Petrópolis 1993.
- GUNTHER, Isolda de Araújo. Cuidados Alternativos em Crianças e seus Efeitos no Desenvolvimento Sócio-Emocional. Estudos de Psicologia. Ano 5, nº 1, 1988, p.74-92.
- HADDAD, Lenira. A Creche em Busca de Identidade. São Paulo. Edições Loyola. 1991.
- HERREN, H. R., HERREN, M.P. Estimulação Psicomotora Precoce. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- IGNÁCIO, Renate Keller. Criança Querida - O Dia a Dia das Creches e Jardim de Infância. São Paulo, Associação Comunitária Monte Azul, 1993.
- KRAMER, Sonia (org.).Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas. Cadernos Cedes: 9, 1991.
- KUHLMANN, Jr. Moisés. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). Cadernos de Pesquisa- (78): p.17-26, agosto, 1991).
- LAMPREIA, Carolina. A Prevenção no Atraso do Desenvolvimento. Psicologia - Ciência e Profissão. Rio de Janeiro. Ano 5, nº 1, p.25-30, 1985.

- LEONTIEV, A.N. O Desenvolvimento do Psiquismo Humano. Lisboa, Ed. Horizonte Universitário, 1977.
- LEVY, J. O Despertar do Bebê: Práticas de Educação Psicomotora. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
- LURIA, A. R.. Desenvolvimento Cognitivo - Seus Fundamentos Culturais e Sociais. São Paulo, Ícone Editora, 1990.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes e outros. Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia.-Petrópolis, Ed.Vozes, 1992.
- PALANGANA, Isilda Campaner & HOFF, Sandino. A Socialização do Saber e as Formas do Pensamento. Texto impresso pelo Depto. de Fundamentos da Educação e Depto. de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá.Maringá, 1992.
- PERMUTTER, M.In: Clarke - Stewart; Permuter, M. & Friedman, Lifelong Human Development.John Wiley & Sons, New York, 1988.
- PHILLIPS, John Lawrence. Origens do Intelecto: A Teoria de Piaget. São Paulo, Editora da USP, 1971.
- PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.
- PIAGET, Jean. Para Onde vai a Educação ? Rio de Janeiro, Livraria José Olímpio, UNESCO, 1973a.
- PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro, Forense Editora, 1973b.
- PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança - Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975a.
- PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975b.
- POPHAN, Willian James & BAKER, Eva L. Sistematização do Ensino. Porto Alegre, Editora Globo, 1976.
- PROJETO ARAUCÁRIA- Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar. Proposta Pedagógica para o Trabalho com Crianças de 0 a 06 anos. Universidade Federal do Paraná e Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba- 1993.
- RÉGIA, Virgínia & SAMPAIO, Carneiro. Creche. Atividades Desenvolvidas com as Crianças. Rio de Janeiro. EBM. 1984.
- ROSENBERG, Fulvia e outros. Creches e Pré-Escolas . São Paulo-Editora Nobel, 1985.



SCHWARTZMAN, José Salomão. Diagnóstico Precoce dos Distúrbios do Desenvolvimento Motor. Temas Sobre Desenvolvimento. Ano 1, nº2. Set/Out.1991.

SILVA, Vera Lúcia Soares da. Descrição Evolutiva do Comportamento Exploratório Manipulativo na Criança nos Primeiros Dois Anos: Uma Revisão Bibliográfica. Psicologia: Ciência e Profissão. Ano 3, nº 1. 1982.

SILVEIRA, Regina E. Secaf; PICOLO, Terezinha Fiorini; DELPHINO, Vera Regina Perrone; FARIA, Leonor Mortari; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Oportunidades do Contato entre o Adulto e a Criança em Creche. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 68 (158):130 - 63, jan./abr. 1987.

SIQUEIRA, A.A.F.; CORREA, M. E. G. (orgs.). Propostas para Capacitação de Agentes Institucionais e Comunitários para o Atendimento da Criança de 0-6 anos no Brasil. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. Ano 3, nº 1, p.199-211, São Paulo, 1993.

SPTIZ, Renê A. O Primeiro Ano de Vida. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 5ª edição, 1988.

VASCONCELOS, Celso dos S.. Avaliação - Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo, Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1992.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. . Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Ícone Editora, 1988.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo. Ed.Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque & ROSSITO, Ana Lúcia. Manual de Observação para o "Guia Portage de Educação Pré-Escolar". São Carlos, UFSCAR, 1984.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Revendo Aspectos dos Modelos de Desenvolvimento e Seus Subsídios para a Prática de Intervenção. Boletim do Núcleo de Estudos do Desenvolvimento Humano. Ano 2, nº 1, p.19-30, dez./1989.

ANEXO 1a - Histórico da Saúde da Mãe e da Criança

SAÚDE

DATA/IDADE	PC	PT	ESTATURA	PESO

Apresentou problema durante a gravidez?

- ☐ vômitos ☐ Hemorragias ☐ Ameaça de Aborto
☐ Stress ☐ Rubéola ☐ Sífilis
☐ Outros: _____

Que medicamentos usou durante a gravidez?

Apresentou problemas na(s) gestação(ões) anterior(es)?

- ☐ aborto natural ☐ aborto provocado ☐ natimorto
☐ ameaça de aborto ☐ prematuridade
☐ outros: _____

Tipo de Parto: ☐ normal ☐ forceps ☐ cesária
☐ a termo ☐ prematuro ☐ gemelar

Condições de Nascimento:

- ☐ boas ☐ icterícia ☐ cianose
☐ mal formações ☐ outros: _____

Em caso de problemas, qual a assistência recebida?

Que doenças a criança já apresentou? Com que idade?

Em caso de doença, qual a assistência recebida?

ANEXO II - Dados Sobre Alimentação (Amamentação Materna e Artificial)

Em caso de doença, a quem costuma recorrer?

Quais as vacinas que a criança recebeu? Que idade?

- ☐ BCG _____
- ☐ Sabin (1ª dose) _____ ☐ Sabin (2ª dose) _____
- ☐ Sabin (reforço) _____
- ☐ anti-sarampo _____
- ☐ anti-sarampo (reforço) _____
- ☐ Triplice (1ª dose) _____
- ☐ Triplice (2ª dose) _____
- ☐ Triplice (3ª dose) _____
- ☐ Outras: _____

Antecedentes morbidos familiares:

- ☐ problemas cardíacos ☐ hipertensão
- ☐ tuberculose ☐ sífilis
- ☐ diabete ☐ convulsões
- ☐ deficiência mental ☐ alergia
- ☐ deficiência física _____
- ☐ Outros: _____

A criança apresenta alergia medicamentosa?

Houve algum problema na introdução alimentar?

A criança apresenta:

- rejeição a algum alimento? _____

- alergia? _____

Quais as recomendações quanto à alimentação?

ANEXO 1b - Dados Sobre Alimentação (Aleitamento Materno e Artificial)**ALIMENTAÇÃO****Aleitamento Materno**

Início: _____
Dificuldades: _____
Desmame : _____ Motivos: _____
Idade programada para o desmame : _____
Frequência das mamadas: diurnas: _____
- noturnas: _____

Qual o comportamento da criança em relação à amamentação?
E da mãe?

Aleitamento Artificial

Tipo de leite: _____ Início _____
Frequência: _____ quantidade: _____
Modo de preparo: _____

Orientado por: _____

A criança recebe algum tipo de alimentação especial? Qual?

Houve algum problema na introdução alimentar?

A criança apresenta:

- rejeição a algum alimento? _____
- alergia: _____

Quais as recomendações quanto à alimentação?

INTRODUÇÃO DE ALIMENTOS	IDADE CRIANÇA	DATA INÍCIO	QUANTIDADE	FREQUÊNCIA	PROBLEMA(S)
SUCOS					
FRUTAS					
PAPA DE CEREAIS					
PAPA SALGADA CARNE VISCERAS JANTAR					
GEMA					
FEIJÃO					
CLARA					
OUTROS					



GRÁFICO DE CONTROLE DA EVOLUÇÃO PONDO-ESTATURAL

NOME

DATA DE NASCIMENTO

PRONTUÁRIO

3 6 9 12 15 18 21 24 27 30 33 36 39 42 45 48

M
ALTURA11 5
11 0
10 5
10 0
9 5
9 025
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12

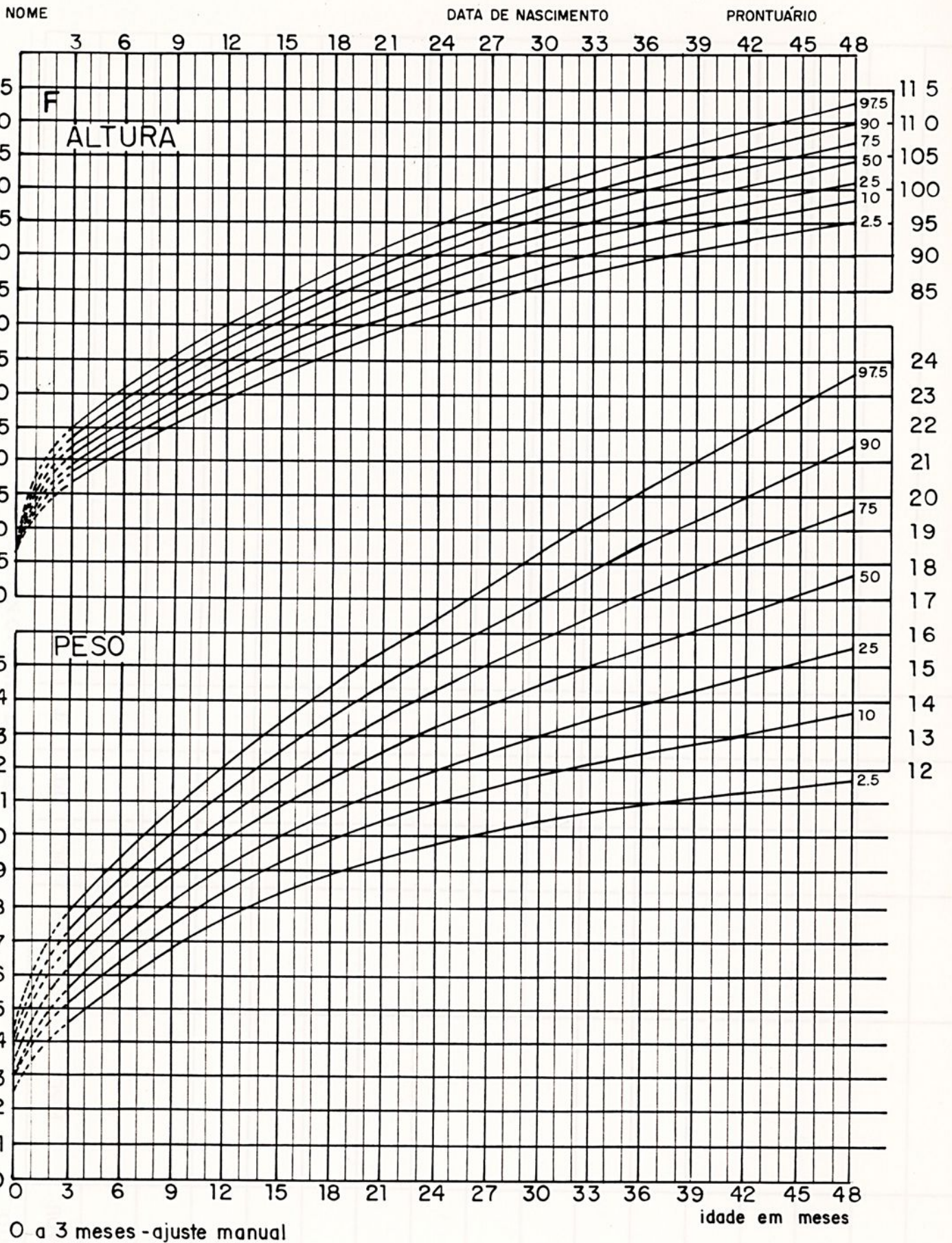
PESO

97.5
90
75
50
25
10
2.511 5
11 0
10 5
10 0
9 5
9 0

idade em meses

0 a 3 meses: ajuste manual

GRÁFICO DE CONTROLE DA EVOLUÇÃO PONDO-ESTATURAL



NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

PESO E ESTATURA AO NASCER _____ E _____

DATA	IDADE	PESO	EST.	PC	PT	T	



ANEXO 2a - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**IDENTIFICAÇÃO**

Nome do bebê: _____
 Data de nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____
 Bairro: _____
 Local de nascimento: _____
 Cidade: _____ Estado: _____

DADOS FAMILIARES

Nome da mãe: _____
 Idade: _____ Profissão: _____
 Grau de instrução: _____
 Local de trabalho: _____ Ramal: _____
 Estado civil: _____

Nome do pai: _____
 Idade: _____ Profissão: _____
 Grau de instrução: _____
 Local de trabalho: _____
 Telefone/Ramal: _____
 Estado civil: _____

CONTROLE INTERNO

Data da matrícula: ____/____/____ Idade: _____
 Data de início no berçário: ____/____/____
 Horário de entrada: _____ Horário de saída: _____
 Pessoas autorizadas a retirar a criança da Creche: _____

Obs.: _____

ASSISTÊNCIA DE SAÚDE

Pediatra: _____ telefone _____
 Posto de Saúde de Referência: _____
 Convênio: _____



ANEXO 2b - ASPECTOS PSICO-SOCIAIS

Idade da mãe na época do parto: _____

Nº de gestações: _____ nº de partos: _____

Nº de filhos: _____ Idade dos filhos: _____

A gestação foi planejada? ☐ Sim ☐ Não

Quais os sentimentos apresentados pela mãe, pelo pai e pelos irmãos durante a gravidez? _____

E após o nascimento? _____

Como é o relacionamento dos pais com a criança? _____

E entre os irmãos? Dos pais com os demais filhos e entre si? _____

Qual a renda média familiar?

- ☐ até 3 salários mínimos
- ☐ de 3 a 5 salários mínimos
- ☐ de 5 a 10 salários mínimos
- ☐ mais de 10 salários mínimos

Os familiares (avós, tios, primos, etc) residem em Maringá? _____

Que pessoas cuidam do bebê? _____

ANEXO 2c - CONDIÇÕES DE MORADIA E LAZER

Mora em: ☐ Apartamento ☐ Casa

Se Apartamento, qual a área de lazer de que dispõem:

☐ playground ☐ área ajardinada ☐ garagem

☐ outros: _____

Qual a área de lazer próxima a sua residência:

☐ praça ☐ playground ☐ centro comunitário

☐ outros: _____

Que atividades a família costuma fazer nos finais de semana?

Na sua residência existe algum espaço para a criança brincar (externo/interno)?

A criança costuma tomar sol? Quais os horários?

Quem brinca mais com a criança?

☐ avós ☐ pai ☐ mãe
☐ irmãos ☐ amigos ☐ outras crianças
☐ outros: _____

ANEXO 2d- HÁBITOS DA CRIANÇA

Sono e repouso

Como é o sono da criança? Horário?

Qual o comportamento da criança quando está com sono? Quais as manias da criança?

Onde a criança dorme?

Que outros hábitos a criança apresenta ?

ELIMINAÇÕES			
Tipo	Frequência	Aspecto	Alterações
Intestinal			
Urinária			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
6. A mão dele se fecha quando se coloca um brinquedo na palma.			
7. Levanta o queixo quando detido de braços por alguns segundos (1º mês).			
8. Quando é colocado sentado ou em posição vertical, mantém o equilíbrio com o braço fletido (por alguns segundos).			
9. Levanta a cabeça e ombros, quando detido de braços. (2º mês).			
10. Vira-se de lado sobre as costas.			
11. Detido em decúbito dorsal, sustenta a cabeça enquanto é levado à posição sentada, por tração dos cotovelos.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
12. Fala sem palavras.			
13. Chora como reação ao desconforto.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
14. Transmite-se o olhar da voz humana.			
15. Sorri quando lhe falam.			
16. Fala sem olhar no rosto do interlocutor quando este lhe dirige a palavra ou lhe sorri.			

ANEXO 2e - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA Nº 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PRÓ-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
DIRETORIA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
CRECHE "'PERTINHO DA MAMÃE"

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA

NOME: _____.

DATA DA AVALIAÇÃO: ____/____/____ **IDADE :** _____.

____/____/____ **IDADE :** _____.

____/____/____ **IDADE :** _____.

____/____/____ **IDADE :** _____.

ATÉ O 2º MÊS:

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Reage ao som de uma campainha ou chocalho que se coloque diante dele.			
3. Gira a cabeça em direção a um ruído produzido fora de seu campo visual			
4. Assusta-se diante de vozes ou ruídos inesperados.			
5. Os olhos da criança fixam durante alguns segundos um foco luminoso (lanterna).			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
6. A mão dele se fecha quando se coloca um brinquedo na palma.			
7. Levanta o queixo quando deitado de bruços por alguns segundos (1º mês).			
8. Quando é colocado sentado ou em posição vertical, mantém a cabeça ereta, embora bambolecante (por alguns segundos).			
9. Levanta a cabeça e ombros, quando deitado de bruços. (2º mês).			
10. Vira-se de lado sobre as costas.			
11. Deitado em decúbito dorsal, sustenta a cabeça enquanto é levado à posição sentada, por tração dos antebraços.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
12. Emite sons guturais			
13. Chora como reação ao desagradável.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
14. Tranquiliza-se diante da voz humana.			
15. Sorri quando lhe falam.			
16. Fixa seu olhar no rosto do examinador quando este lhe dirige a palavra ou faz gracejos.			

3º e 4º MÊS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Leva objetos à boca.			
2. Sacode um chocalho, colocado em suas mãos com movimentos bruscos.			
3. Brinca com as próprias mãos.			
4. Acompanha com os olhos os movimentos de suas mãos.			
5. Segue com os olhos objetos em movimento.			
6. Muda a posição de seu corpo, para poder ver melhor alguma coisa (giro de cabeça e/ou tronco, impulsionado por estímulo visual).			
7. Vira a cabeça em direção a uma fonte sonora.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
8. Vira a cabeça quando você tenta limpar seu nariz.			
9. Mantém a cabeça firme em posição sentada.			
10. Segura um brinquedo.			
11. Esfrega os olhinhos.			
12. Segura um objeto com ambas as mãos.			
13. Estende o braço para alcançar um brinquedo que é colocado próximo dele.			
14. Deitado em decúbito ventral, apóia-se sobre os antebraços (levanta o tórax).			
15. Rola de costas para o lado.			
16. Em decúbito dorsal, sustenta a cabeça e ombros quando se exerce uma leve tração dos antebraços.			
17. Na posição de bruços, agita braços e pernas livremente.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
18. Inicia o balbúcio (vocalizações).			
19. Chora para chamar a atenção.			
20. Ocasionalmente produz sons como de risada.			
21. Vocaliza quando o adulto conversa com ele.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
22. Sorri e emite murmúrios (vocalização) quando lhe falam.			
23. Anima-se à vista da mamadeira ou preparativos da mamada.			
24. Vira a cabeça imediatamente para olhar a pessoa que lhe dirige a palavra.			
25. Chora e gesticula quando uma pessoa deixa de ocupar-se dele.			
26. Reconhece a voz da mãe.			

5º e 6º MÊS:

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Estende o braço para tocar um objeto que se move.			
2. Agarra objetos que se movem.			
3. Demonstra interesse por sua imagem num espelho (diante do estímulo fixa os olhos /ou sorri).			

4. Levanta objetos e olha para eles.			
5. Afasta um pano que colocamos sobre seu rosto.			
6. Brinca com seus pezinhos.			
7. Sorri quando enxerga um brinquedo de sua preferência.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
8. Esforça-se para se aproximar de um brinquedo que se encontra fora de seu alcance.			
9. Mantém-se em pé, quando o seguramos debaixo dos braços.			
10. Passa objetos de uma mão para outra.			
11. Consegue sair da posição de costas virando-se de bruços.			
12. Levanta objetos com uma mão.			
13. Segura dois objetos simultaneamente, um em cada mão.			
14. Rasga papel com ambas as mãos ou, manuseia-o bruscamente com ambas as mãos, amassando-o e provocando ruídos.			
15. Mantém-se sentado com um pequeno apoio.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
16. Emite uma vocalização mais prolongada.			
17. Em seu balbúcio, pronuncia muitas vogais com muitas consoantes.			
18. Dá gritos de alegria.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
19. Reage diferentemente a expressões amáveis e zangadas das pessoas.			
20. Assusta-se diante de pessoa mascarada.(máscara de animais diversos).			
21. Faz distinção entre rostos familiares e estranhos.			

7º e 8º MÊS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Acompanha com os olhos objetos que caem, inclinando-se.			
2. Ao deixar cair um brinquedo (mesmo quando acidentalmente), observa sua queda.			
3. Apanha novamente um brinquedo com o qual brincava e deixou cair.			
4. Brinca simultaneamente com dois brinquedos.			
5. Abandona um dos brinquedos, para pegar um terceiro.			
6. Bate sobre a mesa com uma colher, produzindo ruídos.			
7. Frente ao espelho, procura tocar a imagem nele refletida.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
8. Deitado de costas, levanta a cabeça.			
9. Sentado, inclina-se para frente para alcançar objetos.			
10. Usa uma das mãos para segurar determinado objeto e a outra para brincar com ele.			

11. Saltita, quando é segurado debaixo dos braços.			
12. Usa seus dedos para empurrar, afastar, esfregar ou rolar objetos.			
13. Fica sentado, apoiando nas mãos.			
14. Fica em pé, quando se segura suas duas mãos (sem flexão dos joelhos).			
15. Permanece sentado brincando com seus brinquedos.			
16. Desloca-se no chão através do rastejar.			
17. Leva os pés à boca.			
18. Consegue sair da posição de bruços, virando-se sobre as costas.			
19. Manipula pequenos objetos.			
20. Levanta-se até a posição sentada, quando se exerce uma leve tração dos antebraços (sustenta o tronco).			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
21. Vocaliza sílabas bem definidas como: /ma/; mu/; /da/; /di/; etc..			
22. Chora diante de situações estranhas.			
23. Atende pelo nome.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
24. Olha e balbucia para uma pessoa que se encontre perto dele para chamar a atenção.			
25. Recebe a mãe (ou estimuladora) de braços abertos.			
26. Olha atentamente as pessoas que estão próximas.			

9º e 10º MÊS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Procura nos cantos algo que perdeu.			
2. Tira brinquedos de caixas.			
3. Vence barreiras para alcançar objetos (ex.: afasta uma cadeira quando o impede de alcançar uma bola grande e colorida).			
4. Procura um brinquedo que foi escondido na frente dele.			
5. Aperta bonecas ou brinquedos para ouvir o barulho que produzem.			
6. Imita o examinador tocando tambor com uma banqueta.			
7. Imita o examinador colocando e/ou retirando um cubo de uma xícara, depois de demonstração.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
8. Levanta objetos pequenos, do tamanho de uma ervilha (movimento de pinça).			
9. Sentado, vira-se em todas as direções para pegar objetos.			
10. Desloca-se no chão através do engatinhar.			
11. Fica em pé, agarrando-se em móveis.			
12. Segura dois brinquedos pequenos em uma das mãos.			
13. Levanta, agarrando-se na beira da cama.			
14. Passa da posição sentado para posição de gato.			
15. Leva o copo à boca e bebe, depois de demonstração.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
16. Repete corretamente sons propostos, como tosse, estalido de língua, etc.			
17. Cumpre ordens simples como: - dê-me isso; -dá uma piscadinha; - bata palmas; etc.			
18. Dirige o olhar ao objeto procurado quando lhe perguntam por exemplo: cadê a mamãe?			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
19. Bate palmas.			
20. Dá adeus com a mão.			
21. Compreende uma proibição, detém um ato sob ordem.			

11º e 12º MÊS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Tira e recoloca objetos em uma caixa, depois de demonstração.			
2. Bate palminhas quando se canta determinada canção.			
3. Lembra-se de onde são guardados determinados objetos na Creche.			
4. Busca e carrega objetos conhecidos.			
5. Traz um objeto para junto de si, puxando-o por um barbante.			
6. Realiza um encaixe (vasado) simples.			
7. Propõe com satisfação, a brincadeira de atirar um objeto ao chão tantas vezes quanto o objeto lhe for devolvido.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
8. Senta-se sozinho e permanece, assim por um período mais longo de tempo.			
9. Sentado, rola uma bola.			
10. Deitado de bruços, consegue sentar.			
11. Rola sobre si mesmo e senta.			
12. Ajuda a virar as páginas de um livro.			
13. De pé, consegue sentar-se sem ajuda.			
14. Trepas por cima de objetos.			
15. Folheia sozinho as páginas de um livro (duas ou três de cada vez).			
16. Anda, apoiando-se em móveis.			
17. Anda, quando se segura suas mãos para equilibrá-lo,			
18. Consegue depositar um brinquedo cuidadosamente em algum lugar.			
19. Abaixa-se e pega brinquedos que estão no chão.			
20. Joga uma bola para longe de si.			
21. Consegue se agachar sozinha.			
22. Sentado, deita-se de costas sem ajuda.			
23. Deitado de costas, consegue sentar sem ajuda.			
24. Anda, quando se segura apenas uma de suas mãos.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
25. Diz "palavras" fruto do balbucio para expressar-se.			
26. Procura reproduzir sílabas e/ou vocais propostas com insistência como: papapapa..., lalalalá..., (ainda que a reprodução não seja perfeita).			
27. Fala duas palavras com sentido.			
28. Localiza objetos e gravuras conhecidas quando nomeadas.			
29. Indica o que quer por gestos.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
30. Entrega um objeto sob ordem ou gesto.			
31. Repete atos que provocam riso e/ou aplauso.			

13º ao 15º MÊS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Encaixa cabos vasados, uns nos outros (realiza pelo menos 1 encaixe adequadamente).			
2. Rabisca, quando alguém mostra como se faz isto.			
3. Usa uma cesta, uma bolsa ou uma caixa para carregar objetos.			
4. Afasta-se do perigo (algo que possa lhe causar dor), quando é alertado para isso.			
5. Constrói uma torre de 2 cubos.			
6. Brinca com a bola de maneira organizada.(recebe e devolve a bola para o examinador diversas vezes).			
7. Abre e fecha uma caixa (com tampa móvel) após demonstração.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
8. Arrasta-se escada acima (engatinhando).			
9. Fica de pé, firme, sem ajuda.			
10. Anda alguns passos, sem ajuda.			
11. Sobe em cadeiras ou outros móveis, para alcançar coisas.			
12. Joga uma bola, de pé.			
13. Sentado, consegue ficar em pé sem ajuda.			
14. Anda com segurança e sem ajuda.			
15. No meio de um aposento, consegue ficar de pé e andar sozinho.			
16. Anda de lado, sem ajuda.			
17. Bebe sozinho com eficiência.			
18. Alimenta-se fazendo uso de colher.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
19. Executa ordens: colocar, levar e guardar objetos.			
20. Usa onomatopéias para identificar animais.			
21. Fala aproximadamente 5 palavras.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
22. Dá beijos em resposta aos de pessoas conhecidas.			
23. Solicita ajuda do adulto apontando com o dedo o que deseja.			

16º ao 18º MÊS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Localiza uma bolacha escondida embaixo de um cubo a sua frente. (o examinador manterá diante da criança 2 cubos, e os movimentará. A criança deverá indicar após a mudança de posição dos cubos, onde está a bolacha).			
2. Constrói uma torre de 3 cubos.			
3. Observa as gravuras de um livro.			
4. Imita ações anteriormente observadas como: ler jornal, varrer, etc.			
5. Atende ordens e pedidos simples.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
6. Sobe escada com ajuda, desce engatinhando.			
7. Vira as páginas de um livro.			
8. Chuta com o pé uma bola.			
9. Remove meias e sapatos.			
10. Abre zíper.			
11. Cooperar no vestir, estendendo braços e pernas.			
12. Tenta calçar sapatos.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
13. Fala aproximadamente 8 palavras.			
14. Responde de forma compreensível quando lhe perguntam o nome de pessoas ou brinquedos (objetos) familiares. Ex: boneca, bolo, colher, etc.			
15. Repete de forma compreensível palavras propostas como: mamãe, nenê, bola, etc.			
16. Emprega "palavras-frases" para expressar-se.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
17. Indica as calças molhadas.			
18. Demonstra preferência por pessoas.			
19. Demonstra preferência por brinquedos.			

19º ao 21º MÊS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Constrói uma torre com 5 cubos.			
2. Alinha os cubos para imitar um trem.			
3. Coloca sob comando 3 objetos em lugares diferentes.			
4. Realiza o encaixe de um quadrado de madeira em uma prancha vasada.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
5. Desce escada, seguro pela mão.			
6. Atira uma bola com a mão a um alvo pré-determinado (o alvo pode ser o examinador).			
7. Retira roupas simples.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
8. Mostra algumas partes do corpo quando nomeadas.			
9. Combina 2 palavras para expressar uma idéia.			
10. Nomeia objetos em gravuras, como: gato, passarinho, cachorro, cavalo, homem, etc.			
11. Se designa pela 3ª pessoa.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
12. Agradam-lhe pequenos grupos de jogos (ainda que não interaja com outra criança).			
13. Participa de atividades lúdicas propostas como: correr, pular, dançar, cantar, etc.			

22º ao 24º MÊS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Constrói uma torre de 6 cubos, no mínimo.			
2. Distribui 3 formas geométricas diferentes (círculo, quadrado, e triângulo) em uma prancha de encaixe vasado.			
3. Localiza um objeto que foi escondido com sua participação, após 15 minutos de ausência do objeto.			
4. Imita o traço vertical.			
5. Puxa para junto de si um objeto que se encontra fora de seu alcance, com o auxílio de um bastão.			

DESENVOLVIMENTO MOTOR	SIM	EM PARTE	NÃO
6. Sobe em uma cadeira, permanecendo em pé sobre a mesma.			
7. Corre.			
8. Sobe e desce degraus de escadas (um de cada vez e não alternando os pés).			
9. Pula no mesmo lugar.			
10. Dobra uma vez uma folha de papel, após demonstração.			

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
11. Forma frases de várias palavras.			
12. Nomeia-se a si mesmo pelo prenome.			
13. Começa usar adjetivos e advérbios.			

DESENVOLVIMENTO SOCIAL	SIM	EM PARTE	NÃO
*14. Antecipa a necessidade de eliminar			
15. Interessa-se por brinquedos manipulados e construtivos			

DATA ____/____/____

QUADRO GERAL DE INFORMAÇÕES SOBRE A CRIANÇA - ESTIMULAÇÃO I

NOME	REFEIÇÃO EM CASA	LANCHE OU CHÁ		MAMADEIRA OU LEITE MATERNO		PAPA SALGADA		SUCO		REFEIÇÃO EM CASA	MAMADEIRA OU LEITE MATERNO		LANCHE		MAMADEIRA OU LEITE MATERNO		EVACUAÇÕES
	manhã	hora	quant.	hora	quant.	hora	quant.	tipo	quant.	tarde	hora	quant.	hora	quant.	hora	quant.	
OBSERVAÇÕES																	
OBSERVAÇÕES																	
OBSERVAÇÕES																	
OBSERVAÇÕES																	
OBSERVAÇÕES																	
OBSERVAÇÕES																	

DATA ____/____/____

QUADRO GERAL DE INFORMAÇÕES SOBRE A CRIANÇA - ESTIMULAÇÕES II, III E IV

NOME	REFEIÇÃO EM CASA		LANCHE		PAPA SALGADA		SUCOS		MAMADEIRAS		LANCHE		EVACUAÇÕES
	manhã	tarde	hora	quant.	hora	quant.	tipo	quant.	hora	quant.	hora	quant.	
OBSERVAÇÕES													
OBSERVAÇÕES													
OBSERVAÇÕES													
OBSERVAÇÕES													
OBSERVAÇÕES													
OBSERVAÇÕES													
OBSERVAÇÕES													



CARDÁPIO 1ª SEMANA - ESTIMULAÇÃO I

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	frutas (mamão ou banana maçã) e chá	chá e sucos	frutas (melão ou pera) e chá	chá e sucos	frutas (banana maçã ou banana nanica) e chá
10h00 ÀS 11h00 PAPA SALGADA E SUCOS	arroz, cenoura, carne, couve, tomate, inhame, mandioca-sal- sa, cheiro-verde. * carne * gema	macarrão, abobrinha, batata, cabochá, inhame, frango, chi- cória. * beterraba (salada) * carne * feijão	arroz, carne, couve, cenoura, chuchu, espinafre, mandioca- salsa. * ervilha (salada) * gema * fígado	macarrão, batata, carne, to- mate, vagem, abóbora, re- polho, cheiro-verde. * cenoura (salada) * carne * feijão	arroz, abóbora, cenoura, to- mate, couve, chicória, chei- ro-verde, carne, batata-doce. * fígado * gema
13h00 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
15h30 ÀS 16h30 LANCHE	creme de laranja	frutas (maçã ou banana nanica)	maçã assada	creme de maracujá	fruta (mamão ou banana nanica)

Obs: Os cremes são feitos com frutas naturais.

As saladas são legumes ralados.

Sucos: laranja, limão, cenoura, beterraba, maracujá, acerola...

Carnes: são batidas (músculo ou acém).

O feijão é batido.

Dependendo da época as verduras são: brócoli, chicória, espinafre, acelga.

CARDÁPIO 2ª SEMANA - ESTIMULAÇÃO I

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	chá e sucos	frutas (maçã e melão) e chá	chá e sucos	frutas (banana maçã e melão) e chá	chá e sucos
10h00 ÀS 11h00 PAPA SALGADA E SUCOS	macarrão, batata, chuchu, brócoli, vagem, abóbora, tomate, carne e cheiro-verde. * gema * carne cenoura (salada)	arroz, abobrinha, tomate, cenoura, frango, inhame, ervilha e espinafre. * carne * feijão * beterraba (salada)	macarrão, abóbora, batata, chicória, repolho, mandioca-salsa, cheiro-verde e carne. * fígado * gema com molho de tomate	arroz, abobrinha, chuchu, cenoura, couve, inhame, batata, tomate, e cheiro-verde. * carne * feijão * beterraba (salada)	macarrão, batata, frango, abóbora, vagem, cará, tomate e espinafre. * carne * gema * abobrinha refogada
13h30 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
15h30 ÀS 16h30 LANCHE	frutas (banana maçã e mamão)	gelatina nutritiva com frutas	danoninho caseiro	banana à moda da casa	frutas (banana nanica e pera)

Obs: Os cremes são feitos com frutas naturais.

As saladas são feitas com legumes ralados.

As carnes são batidas (músculo ou acém).

O feijão é batido.

Os sucos são de laranja, limão, cenoura, beterraba, maracujá, acerola, etc.



CARDÁPIO 3ª SEMANA - ESTIMULAÇÃO I

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	frutas (mamão e maçã) e chá	chá e sucos	frutas (pera e maçã) e chá	chá e sucos	frutas (banana maçã ou nanica) e chá
10h00 ÀS 11h00 PAPA SALGADA E SUCOS	arroz, cenoura, vagem, couve, chuchu, mandioca-salsa, cará, ervilha, carne e cheiro-verde. * abobrinha refogada * gema com molho de tomate	macarrão, espinafre, tomate, batata, repolho, vagem, frango e cheiro-verde. * feijão * cenoura (salada)	arroz, batata, cenoura, couve, carne, batata-doce, tomate, vagem e cheiro-verde. * gema * gema com molho de tomate	macarrão, batata, cenoura, brócoli, cabochá, chuchu, cheiro-verde e frango. * carne * feijão * beterraba (salada)	arroz, abobrinha, batata, chicória, cenoura, tomate, cheiro-verde, cará, vagem e couve. * gema * carne
13h30 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
15h30 ÀS 16h30 LANCHE	creme de leite	frutas (pera e maçã)	manjar branco	frutas (banana maçã e melão)	gelatina nutritiva

Obs: Os cremes são feitos com frutas naturais.

As saladas são com legumes ralados.

As carnes são batidas (músculo ou acém).

O feijão é batido.

Os sucos são de laranja, limão, cenoura, beterraba, maracujá, acerola, etc.

CARDÁPIO 4ª SEMANA - ESTIMULAÇÃO I

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	chá e sucos	frutas (banana maçã e nanica) e chá	chá e sucos	frutas (mamão, maçã) e chá	chá e sucos
10h00 ÀS 11h00 PAPA SALGADA E SUCOS	macarrão, batata, couve, abobrinha, tomate, carne, mandioca-salsa, e cheiro-verde. * gema * chuchu (salada)	arroz, chicória, cenoura, chuchu, couve-flor, batata, inhame, frango, e cheiro-verde. * carne * feijão * beterraba (salada)	macarrão, chuchu, brócoli, vagem, batata-doce, cará, cabochá, couve e carne. * cenoura (salada) * gema com molho de tomate	arroz, abobrinha, inhame, espinafre, repolho, frango, mandioca-salsa. * fígado * feijão	macarrão, couve, abóbora, batata, cenoura, tomate, cará. * gema * feijão
13h00 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
15h30 ÀS 16h30 LANCHE	frutas (maçã e pera)	pavê com creme de gemas e baunilha	gelatina nutritiva	mingau de canjiquinha	maçã assada

Obs: Os cremes são feitos com frutas naturais.

As saladas são com legumes ralados.

As carnes são batidas (músculo ou acém).

O feijão é batido.

Os sucos são de laranja, limão, cenoura, beterraba, maracujá, acerola, etc.



CARDÁPIO: SEMANA EXTRA - ESTIMULAÇÃO I

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	chá e sucos	frutas (maçã e melão) e chá	chá e sucos	frutas (banana maçã e mamão) e chá	chá e sucos
10h00 ÀS 11h00 PAPA SALGADA E SUCOS	macarrão, batata, chuchu, brócoli, vagem, abóbora, tomate, carne, e cheiro-verde. * gema * cenoura (salada)	arroz, abobrinha, tomate, espinafre, cenoura, ervilha e inhame. * carne * feijão * beterraba (salada)	macarrão, abóbora, batata, repolho, chicória, mandioca-salsa e cheiro-verde. * carne * gema com molho de tomate	arroz, abobrinha, chuchu, cenoura, couve, inhame, batata, cheiro-verde e tomate. * carne * feijão * beterraba (salada)	macarrão, vagem, abóbora, batata, espinafre, cará, tomate e frango. * gema * abobrinha refogada
13h30 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
15h30 ÀS 16h30 LANCHE	arroz doce	frutas (banana nanica + maçã)	gelatina com creme	banana à moda da casa	frutas (banana maçã + mamão)

Obs: Os cremes são feitos com frutas naturais.

As saladas são feitas com legumes ralados.

As carnes são batidas (músculo ou acém)

O feijão é batido.

Os sucos são de laranja, limão, cenoura, beterraba, maracujá, acerola, etc.

CARDÁPIO 1ª SEMANA - ESTIMULAÇÃO II, III E IV

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	frutas da estação	suco de laranja	frutas da estação	suco de limão	frutas da estação
10h45 ÀS 12h00 PAPA SALGADA	carne ao molho com mandioca-salsa; arroz com cenoura e vagem; farofa de farelo. * sobremesa * sucos * salada	polenta com carne ao molho, queijo ralado, salada de cenoura e cheiro-verde. * sobremesa * sucos	arroz branco, mujica (carne, legumes, verduras). * sobremesa * salada * sucos	macarrão ao molho com almôndegas, queijo e cheiro-verde. * salada * sobremesa * sucos	arroz com casca de abóbora; peixe ao molho e pirão, cheiro-verde e ovos. * sucos * sobremesa
13h30 ÀS 14h00 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
16h00 LANCHE	bolo de liquidificador + suco de uva	pãezinhos de cebola + frapê de abóbora.	pão com manteiga + leite com nescau.	creme de maracujá	torta salgada, suco de laranja e cenoura.

Obs: No lanche há variações como arroz doce, pipoca, pudim, sagú, etc.

As saladas são de alface, agrião, almeirão, acelga, repolho, etc.

Os sucos são de limão, laranja, tangerina, acerola, uva, etc.

As sobremesas são doce de mamão e abóbora, goiaba com queijo, marmelada, gelatina, etc.

CARDÁPIO 2ª SEMANA - ESTIMULAÇÃO II, III E IV

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	suco	frutas da estação	suco	frutas da estação	suco
10h45 ÀS 12h00 ALMOÇO E SUCOS	macarrão com legumes, frango e cheiro-verde. * sucos * sobremesa * salada de ovo com cenoura	arroz branco, mujica (carne). * sucos * sobremesa * salada	macarrão (alho e óleo) frango ao molho. * sucos * sobremesa * salada de ervilha com ovos	arroz branco, tutu de feijão, fígado e salada de pepino c/ tomate. * sucos * sobremesa	macarrão ao molho com carne moída, salada de chuchu, ovo com espinafre. * sucos * sobremesa
13h30ÀS 14h00 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
16h00 LANCHE	bolinho de batata doce + frapê de maçã.	gelatina nutritiva	danoninho (caseiro)	pão com patê + frapê de abóbora.	torta de banana + frapê de abóbora.

Obs: As saladas são de alface, almeirão, agrião, rúcula, acelga, repolho, etc.
Os sucos são de limão, laranja, tangerina, acerola, uva, cenoura, etc.
As sobremesas são doce de mamão, abóbora, goiaba com queijo, marmelada, etc.
No lanche há variações como arroz doce, pipoca, pudim, sagú, etc.

CARDÁPIO 3ª SEMANA - ESTIMULAÇÃO II, III E IV

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	frutas da estação	suco	frutas da estação	suco	frutas da estação
10h45 ÀS 12h00 ALMOÇO	arroz com abóbora, canjiquinha com carne, feijão e cheiro-verde. * sucos * sobremesa * salada	macarrão com legumes, frango, soufflê de abobrinha e cheiro-verde. * socos * sobremesa	polenta com carne moída, queijo. * sucos * sobremesa	arroz com molho, fígado, bolinho de espinafre e cheiro-verde. * sucos * sobremesa * salada	macarrão com creme e legumes, ovos mexidos e cheiro-verde. * sucos * sobremesa
13h30ÀS 14h00 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
16h00 LANCHE	frapê de goiaba + rosquinhas	torta salgada + suco de uva	gelatina c/ creme	suco de limão com couve + pão c/ patê	bolo preguiça + chá

Obs: No lanche há variações como arroz doce, pipoca, pudim, sagú, etc.

As saladas são de alface, agrião, almeirão, acelga, repolho, rúcula, etc.

Os sucos são de limão, laranja, tangerina, acerola, uva, cenoura, etc.

As sobremesas são doce de mamão ou abóbora, goiabada com queijo, etc.

CARDÁPIO 4ª SEMANA - ESTIMULAÇÃO II, III E IV

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	suco	frutas da estação	suco	frutas da estação	suco
10h45 ÀS 12h00 ALMOÇO	arroz branco, feijão com abobrinha, frango com creme de milho e cheiro-verde. * sucos * sobremesa * salada de tomate com ovos.	macarronada com bolinho de carne ao molho, soufflé de chuchu com com queijo. * sucos * sobremesa	arroz branco, mujica (verduras, legumes, carne). * sucos * sobremesa	macarronada com legumes, carne ao molho. * sucos * sobremesa * salada verde	polenta, carne moída ao molho, queijo ralado e cheiro-verde. * sucos * sobremesa
13h30 ÀS 14h00 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
16h00 LANCHE	pão de queijo + leite c/ banana	torta salgada + groselha	gelatina nutritiva	pizza de liquidificador + leite c/ nescau	frapê de goiaba + bolo cenoura

Obs: No lanche há variações como arroz doce, pipoca, pudim, sagú, etc.

As saladas são de alface, agrião, almeirão, acelga, rúcula, etc.

Os sucos são de limão, laranja, tangerina, acerola, uva, cenoura, etc.

As sobremesas são doce de mamão e abóbora, goiabada com queijo, gelatina, etc.

CARDÁPIO: SEMANA EXTRA - ESTIMULAÇÃO II, III E IV

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08h00 LANCHE	suco	frutas da estação	suco	frutas da estação	suco
10h45 ÀS 12h00 ALMOÇO	arroz com charque, feijão com couve, carne ao molho e farofa com farelo. * sobremesa * salada de tomate com ovos	macarrão ao molho de carne e queijo. * sucos * sobremesa * salada de legumes	arroz branco, carne moída com batata e cenoura, feijão, ovo, salada e cheiro-verde. * sucos * sobremesa	polenta com molho de frango, salada de cenoura e queijo ralado. * sucos * sobremesa	macarrão com brócoli ou espinafre ao molho branco, bolinho de carne, salada e cheiro-verde. * sucos * sobremesa
13h30ÀS 14h00 MAMADEIRA	leite	leite	leite	leite	leite
16h00 LANCHE	arroz doce	tortele c/ creme	gelatina c/ creme	espinafre + suco de uva	pão de abóbora + frapê de maçã

Obs: No lanche há variações como arroz doce, pipoca, pudim, sagú, etc.

As saladas são de alface, agrião, almeirão, acelga, repolho, rúcula, etc.

Os sucos são de limão, laranja, tangerina, acerola, uva, cenoura, etc.

As sobremesas são de mamão e abóbora, goiabada com queijo, marmelada, etc.

ANEXO 5 - DESINFECÇÃO DE AREIA

DESINFECÇÃO DE AREIA

Processo orientado pelo Engenheiro Químico Walmir Calsavara.

Para cada caixa de areia de aproximadamente 2 x 2,5 metros :

- . 1 litro de hipoclorito de sódio 2,5%, diluído em 400 litros de água.
- . Procedimento : Regar a areia com essa solução até que ela fique completamente molhada. No dia seguinte enxaguar a areia abundantemente com água limpa.
- . Deixar que a areia seque ao sol. Em seguida, ela estará liberada para manuseio e recreação.



