

UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP

LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS QUE
FREQUENTAM A CRECHE: RELAÇÕES COM
INDICADORES PSICOSSOCIAIS, COMPORTAMENTAIS E
SOCIALIZAÇÃO PERCEBIDA POR PAIS E PROFESSORES**

RIBEIRÃO PRETO/SP

2025

LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS QUE
FREQUENTAM A CRECHE: RELAÇÕES COM
INDICADORES PSICOSSOCIAIS, COMPORTAMENTAIS E
SOCIALIZAÇÃO PERCEBIDA POR PAIS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental da Universidade Paulista - UNIP, para a obtenção do título de Mestre. Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Gonçalves Correia Zanini

RIBEIRÃO PRETO/SP

2025

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial da UNIP
Campus Ribeirão Preto**

B813d Bragagnolo, Laila Vitória Pizeta
Desenvolvimento infantil de crianças que frequentam a creche: relações com indicadores psicossociais, comportamentais e socialização percebida por pais e professores. / Laila Vitória Pizeta Bragagnolo. --Ribeirão Preto: Universidade Paulista, 2025.
130 f. il.:

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Gonçalves Correia Zanini
Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional
em Práticas Institucionais em Saúde Mental, Universidade Paulista

1. Desenvolvimento. 2. Escola. 3. Socialização. 4. Primeira infância.

CDU 159.922.7:373.22

Bibliotecária: Tatiane Rosa de Paula. CRB: 8/8919

LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A
CRECHE: RELAÇÕES COM INDICADORES PSICOSSOCIAIS,
COMPORTAMENTAIS E SOCIALIZAÇÃO PERCEBIDA POR
PAIS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Práticas
Institucionais em Saúde Mental da
Universidade Paulista - UNIP, para a obtenção
do título de Mestre.

Aprovado(a) em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Marta Regina Gonçalves Correia Zanini

Universidade Paulista - UNIP

Profª. Dra. Caroline Francisca Eltink

Universidade Paulista - UNIP

Profª. Dra. Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

Centro Universitário Barão de Mauá

AGRADECIMENTO

Agradeço em primeiro lugar a Deus por sempre me guiar e ser a força que eu preciso para todas as minhas conquistas. Aos meus pais Marlene e Moacir, por acreditarem e se interessarem em minhas escolhas, apoiando-me e esforçando-se junto a mim, para que eu conquistasse todas elas. Aos meus irmãos, Lucas e Leonardo, por me motivarem a sempre ser melhor. À minha sobrinha e afilhada, Cecília, que com certeza foi a maior inspiração para que todo esse trabalho fosse realizado e levado a cabo, poder ver o seu desenvolvimento e participar dele foi um dos maiores aprendizados que eu pude ter meu amor por você é enorme minha pequena. À professora e doutora Marta, pela dedicação em suas orientações prestadas na elaboração deste trabalho, me incentivando e colaborando no desenvolvimento de minhas ideias e sendo meu suporte durante todo esse período.

RESUMO

O desenvolvimento de crianças pequenas constitui um campo central para a Psicologia, dada a rápida evolução decorrente do crescimento biopsicossocial e o impacto decisivo da primeira infância sobre o desenvolvimento e a saúde mental futura. Sob uma perspectiva bioecológica, torna-se necessário compreender o desenvolvimento infantil considerando não apenas características individuais, mas também as influências dos contextos familiar e escolar, bem como a relação do desenvolvimento com variáveis psicossociais e comportamentais, como a socialização, o brincar e o tempo de exposição a telas. O objetivo geral foi avaliar, por meio de instrumento padronizado, o desenvolvimento de crianças que frequentam o Ciclo 4 de uma creche, considerando indicadores psicossociais e comportamentais avaliados pelos pais e socialização percebida pelo professor. Os objetivos específicos incluíram descrever e comparar o desenvolvimento infantil segundo sexo, lateralidade e nível socioeconômico; identificar a percepção do docente sobre a socialização das crianças; comparar o desenvolvimento entre grupos formados com base nessa percepção; e caracterizar dificuldades, problemas de comportamento, relacionamentos interpessoais, bem como tempo de brincadeiras e exposição às telas, verificando suas associações com o desenvolvimento. Participaram 66 crianças, de 33 a 55 meses, matriculadas em um Centro de Educação Infantil de Ribeirão Preto (SP), além de seus responsáveis (63 mães e 3 pais) e seis professoras. Foram coletados dados sobre desenvolvimento através do Inventário Portage Operacionalizado (IPO). Os pais responderam questionários sociodemográficos, sobre socialização, comportamento, relações interpessoais, caracterização da criança, tempo de tela e brincar. Professores responderam questionários sobre socialização da criança. Análises estatísticas descritivas, correlacionais e comparativos foram realizadas. Os resultados indicaram que, de modo geral, as crianças apresentaram níveis satisfatórios de desenvolvimento, com destaque para os domínios motor, de linguagem e de socialização, em que a grande maioria obteve classificação igual ou acima do percentil 75.

Verificou-se associação positiva entre o nível socioeconômico e os domínios de linguagem e socialização, além de correlações negativas dos domínios do IPO com dificuldades de fala e linguagem. O brincar, especialmente quando diversificado e frequente, mostrou-se um fator de proteção ao desenvolvimento, relacionado a maiores médias em Cognição e Socialização. Em contrapartida, o tempo excessivo de exposição a telas relacionou-se a indicadores desfavoráveis de socialização e linguagem, reforçando os achados de que o uso não mediado de tecnologias pode limitar as interações interpessoais e a comunicação verbal na primeira infância. Os achados evidenciam a importância da creche como espaço de promoção do desenvolvimento integral e contexto privilegiado para a observação sistemática das crianças. Além disso, ressaltam a relevância das parcerias entre família e escola na identificação precoce de dificuldades e na criação de ambientes ricos em estímulos afetivos e cognitivos. O estudo contribuiu tanto para a produção científica quanto para a prática institucional, subsidiando ações voltadas à promoção da saúde mental e do desenvolvimento saudável na primeira infância. Como desdobramentos, foram elaborados produtos técnicos e tecnológicos, como relatórios para gestores e educadores, materiais psicoeducativos e um guia de orientação a pais e responsáveis, com potencial de aplicação em outros contextos de educação infantil.

Palavras-chave: desenvolvimento; socialização; primeira infância; telas; brincar

ABSTRACT

The development of young children constitutes a central field in Psychology, given the rapid progression resulting from biopsychosocial growth and the decisive impact of early childhood on future development and mental health. From a bioecological perspective, it is essential to understand child development not only in terms of individual characteristics but also in relation to the influences of family and school contexts, as well as psychosocial and behavioral variables such as socialization, play, and screen time exposure. The main objective of this study was to assess, using a standardized instrument, the development of children attending Cycle 4 of a daycare center, considering psychosocial and behavioral indicators reported by parents and socialization as perceived by teachers. The specific objectives included describing and comparing child development according to sex, handedness, and socioeconomic status; identifying teachers' perceptions of children's socialization; comparing development among groups based on these perceptions; and characterizing behavioral difficulties, interpersonal relationships, playtime, and screen exposure, verifying their associations with developmental outcomes. The study involved 66 children, aged between 33 and 55 months, enrolled in an Early Childhood Education Center in Ribeirão Preto, São Paulo (Brazil), as well as their caregivers (63 mothers and 3 fathers) and six teachers. Developmental data were collected using the Operationalized Portage Inventory (IPO). Parents completed sociodemographic, socialization, behavioral, and interpersonal relationship questionnaires, along with items regarding their children's playtime and screen use. Teachers answered questionnaires about the children's socialization. Descriptive, correlational, and comparative statistical analyses were performed. Overall, results indicated that children presented satisfactory levels of development, with higher means in the motor, language, and socialization domains, where most children scored at or above the 75th percentile. A positive association was found between socioeconomic level and the language and socialization domains, as well as negative

correlations between IPO domains and speech and language difficulties. Play, particularly when varied and frequent, emerged as a protective factor for development, being associated with higher means in cognition and socialization. Conversely, excessive screen exposure was linked to lower indicators of socialization and language, reinforcing findings that unmediated technology use may restrict interpersonal interactions and verbal communication during early childhood. The findings highlight the importance of daycare centers as key environments for promoting integral child development and as privileged contexts for systematic child observation. They also emphasize the relevance of partnerships between families and schools in the early identification of developmental difficulties and in creating environments rich in affective and cognitive stimulation. This study contributes both to scientific knowledge and to institutional practice, supporting initiatives aimed at promoting mental health and healthy development in early childhood. As practical outcomes, technical and technological products were developed, including reports for administrators and educators, psychoeducational materials, and a guidance booklet for parents and caregivers, with potential for application in other early childhood education contexts.

Keywords: development; socialization; early childhood; screens; play

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência das variáveis sociodemográficas da criança e família	p.48
Tabela 2- Comparação das médias nos domínios do IPO considerando o sexo da criança.....	p.49
Tabela 3- Coeficientes de correlação de Pearson obtidos entre o nível socioeconômico e domínios do desenvolvimento do IPO.....	p.50
Tabela 4- Frequência da percepção dos professores sobre o nível de socialização da criança.....	p.51
Tabela 5- Descritivas e comparações de médias considerando grupos formados com base na indicação das professoras sobre o nível de socialização das crianças.....	p.52
Tabela 6- Lateralidade das crianças e os domínios do Portage.....	p.53
Tabela 7- Médias, desvio padrão e estatísticas de comparação entre médias nos domínios do IPO entre grupos formados com base na indicação de lateralidade da criança.....	p.53
Tabela 8- Frequência de dificuldades percebida pelos pais.....	p.54
Tabela 9- Correlação entre dificuldades percebida pelos pais e domínios do Inventário Portage.....	p.54
Tabela 10- Frequência de problemas de comportamento indicada pelos pais ou responsáveis.....	p.55
Tabela 11- Frequência de comportamentos percebidos pelos pais.....	p.56
Tabela 12- Coeficientes de associação das características das crianças apontadas pelos pais com os domínios do Inventário Portage.....	p.57
Tabela 13- Frequência bruta e percentual sobre preferência por brincar sozinha e quantidade de horas de brincar.....	p.58
Tabela 14- Coeficientes de correlação de Pearson obtidos entre as variáveis preferência por brincar sozinha e quantidade de horas de brincar com os domínios do Portage.....	p.59
Tabela 15- Frequência bruta e percentual do tempo de tela diário das crianças em minutos.....	p.59
Tabela 16- Comparação das médias obtidas nos domínios portage e o tempo de tela..	p.60
Tabela 17- Frequência bruta e percentual de variáveis relativas às relações interpessoais estabelecidas pelas crianças.....	p.61
Tabela 18- Coeficiente de Correlações entre medidas de relações interpessoais e os domínios do Portage.....	p.62
Tabela 19- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento Motor	p.63
Tabela 20- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento da Linguagem.....	p.64
Tabela 21- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento Cognição.....	p.65
Tabela 22- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento Socialização.....	p.66
Tabela 23- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento Autocuidado.....	p.67
Tabela 24- Síntese das associações significativas das variáveis avaliados com os domínios do IPO.....	p.68
Tabela 25- Matriz de correlação entre os domínios do Portage.....	p.69

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner	12
1.2 O desenvolvimento da criança na primeira infância	15
1.3 A socialização como um indicador e processo de desenvolvimento	18
1.4 Outras variáveis que podem influenciar o desenvolvimento na primeira infância	19
1.5 A qualidade da Educação Infantil	21
1.6 O brincar como fator de proteção ao desenvolvimento	24
1.7 O papel do ambiente familiar no desenvolvimento das crianças	25
1.8 O uso de telas na primeira infância e o impacto no desenvolvimento infantil	26
1.9 A relação do desenvolvimento infantil com a saúde mental	29
1.10 Justificativa	30
1.11 Objetivos	32
1.11.1 Geral	32
1.11.2 Específicos	32
1.12 Meta	32
1.13 Hipótese	32
2. MÉTODO	34
2.1 Delineamento	34
2.2. Participantes	34
2.3. Local	35
2.4. Materiais	36
2.4.1 Critério Brasil (Anexo A)	36
2.4.2 Questionário de caracterização da criança (Apêndice A)	36
2.4.3 Inventário Portage Operacionalizado – IPO (Anexo B)	37
2.4.4 Avaliação da socialização percebida pelo professor (Apêndice B)	38
2.5 Procedimento	39
2.5.1 Procedimento de análise de dados	40
2.6. Considerações Éticas	41
3. RESULTADOS	43
3.1 Caracterização sociodemográfica da criança e sua família	43
3.2 Desenvolvimento da criança avaliado pelo Portage	44

3.3 Comparação e associação do desenvolvimento considerando a caracterização sociodemográficos	44
3.4 A relação da percepção do professor sobre a socialização da criança com a avaliação do desenvolvimento	45
3.5 A relação de características da criança informadas pelos pais e a relação com desenvolvimento avaliado pelo IPO	47
4. DISCUSSÃO	64
4.1 O desenvolvimento e os dados sociodemográficos	65
4.2 A socialização e os relacionamentos interpessoais avaliados por pais e professores interpessoal	66
4.3 Características percebidas pelos pais e o desenvolvimento das crianças	68
4.4 O Brincar, o uso tela associados com o desenvolvimento	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
6. PRODUTOS TÉCNICOS DECORRENTE DA PESQUISA.....	76
6.1 Produto 1 – Relatório Técnico Científico	76
6.2 Produto 2 – Informe aos pais sobre o desenvolvimento avaliado pelo IPO	78
6.3 Produto 3 – Cartilha aos pais (APÊNDICE D).....	79
7. REFERÊNCIAS.....	82
ANEXO	92
APÊNDICE	105

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de bebês e crianças pequenas merece atenção de estudos na área da Psicologia por conta de pelo menos dois aspectos importantes. Um deles se refere à rápida evolução e mudança provocadas pelo crescimento biopsicossocial do bebê e outro fator é o impacto que a primeira infância tem no desenvolvimento futuro da pessoa em desenvolvimento.

Numa perspectiva bioecológica do desenvolvimento, a interação com o contexto de desenvolvimento é mediada pelo ambiente imediato e remoto. Deste modo a inserção de bebês e crianças pequenas em escolas deve ser estudada, para que se mensure sua influência no crescimento e aprendizagem proximais e distais. Acredita-se que as interações sociais oferecidas pelo ambiente escolar possam ampliar a socialização e experiências ofertadas pela família na infância.

A análise do desenvolvimento humano através da Teoria Bioecológica destaca a importância dos contextos nos quais as pessoas estão imersas. Esses contextos incluem microssistemas, que são ambientes imediatos como família e escola; mesossistemas, que envolvem interações entre diferentes microssistemas; exossistemas, que representam ambientes nos quais o indivíduo não participa diretamente, como o trabalho dos pais; e macrossistemas, que abrangem influências políticas, econômicas e culturais mais amplas (Bronfenbrenner, 2002; Leme, Del Prette, Koller & Del Prette, 2016).

Além disso, a Teoria Bioecológica enfoca processos proximais e distais que influenciam o desenvolvimento. Os processos proximais referem-se às interações diretas e regulares com o ambiente, enquanto os processos distais envolvem influências mais amplas, como fatores culturais e históricos (Bronfenbrenner, 2002). Essa abordagem integrativa permite uma compreensão mais abrangente das interações entre indivíduos e seus ambientes ao longo do tempo.

Durante os primeiros anos de vida as crianças estão em constante aprendizado e desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como comunicação verbal e não verbal, habilidades de resolução de problemas, empatia e cooperação. Essas habilidades são adquiridas através de interações com cuidadores, pares e outros membros da comunidade, e desempenham um papel fundamental no estabelecimento de relações saudáveis e no sucesso futuro da criança. No entanto, o desenvolvimento das habilidades sociais na primeira infância não ocorre isoladamente; ele é influenciado por uma série de fatores, incluindo características individuais da criança, como temperamento e recursos pessoais, bem como características do ambiente,

como o estilo parental, a qualidade do cuidado infantil e as oportunidades de interação social (Del Prette & Del Prette, 2013).

A compreensão das habilidades sociais dos educandos da primeira infância a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner deve levar a uma compreensão mais ampla do desenvolvimento e planejamento e implementação de estratégias pedagógicas que não visem apenas o crescimento acadêmico, mas também melhoria do aspecto social e emocional das crianças.

1.1 Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner

Para a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano – TBDH - o desenvolvimento humano é sistêmico e dinâmico e conta com quatro componentes que são: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, sendo compreendidos como uma trajetória que envolve mudanças e continuidades de aspectos que são biológico e psicológicos do ser humano durante a sua vida (Bronfenbrenner, 2002).

Nessa teoria há a preocupação pela investigação de processos intrapsíquicos e interpessoais que interagem com ambientes concretos imediatos ou remotos em que o ser humano vive, e também há interesse em conhecer como tais processos e relações podem afetar o desenvolvimento humano direta e indiretamente (Bronfenbrenner, 2002). Para além, a TBDH se preocupa com a acomodação progressiva entre ambiente e pessoa e com a forma como essa relação tem intermediários no meio físico e social. Assim, a ecologia do desenvolvimento humano fica no ponto que converge ciência biológica, psicológica e social (Bronfenbrenner, 2002).

Na TBDH, o contexto é compreendido como um conjunto complexo de elementos físicos, sociais e culturais, que se articulam com a forma como a pessoa interage e vivencia seu ambiente. Esses fatores se influenciam mutuamente, integrando-se de maneira dinâmica ao longo de todo o ciclo vital. Se o contexto for imediato trata-se de um Microsistema onde ocorrem os processos proximais. Como exemplos podemos citar a família ou escola de uma criança. Já o Mesossistema é a interação de microsistemas, como quando os pais se dirigem à escola para dar ou obter informações sobre seu filho, mas se o contexto não for imediato, ou seja, a pessoa em desenvolvimento não participa diretamente dele, se trata de um Exossistema. No caso de uma criança seria o trabalho dos pais. O Macrosistema se refere ao contexto político, econômico e educacional do país e da cultura (Bronfenbrenner, 2002; Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016). Esta estrutura é frequentemente ilustrada como um conjunto

de bonecas russas, onde o maior sistema incorpora os menores, e as relações entre cada um é transacional.

A TBDH leva com conta não apenas aspectos comuns da ciência e da política, mas busca integrar esses conceitos de forma complementar e funcional, assim em um nível de macrossistema, existem padrões gerais de ideologia e estrutura que dependem de determinada cultura, influenciando até mesmo o nível do microssistema (Bronfenbrenner, 2002).

Bronfenbrenner (2002) vai definir também processo, pessoa e tempo. O processo diz sobre um envolvimento ativo da pessoa em uma determinada ação que seja progressiva em termos de sua complexidade com uma certa constância por momentos cada vez mais extensos de tempo, de forma que esse processo é fonte de desenvolvimento. Os processos proximais então seriam interações feitas de forma cada vez mais elaboradas e de forma recíproca, regular e em períodos estendidos de tempo (Bronfenbrenner, 2002; Leme, et al., 2016; Tugde, 2012). Um exemplo de processo proximal seria de uma criança que constrói torres com blocos de montar, atividade essa que exige atenção e interação da criança com os objetos disponíveis.

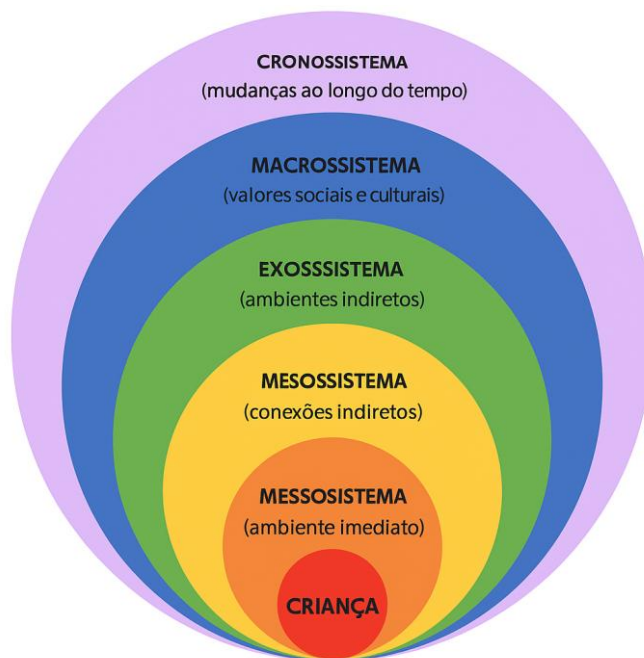
Já o Tempo se constitui de continuidades e descontinuidades que afetam a pessoa ao longo de seu crescimento, em que ela pode mudar sua maneira de captar e lidar com seu ambiente físico, suas relações sociais e interações, que devem ser recíprocas assim como os aspectos biopsicológicos da pessoa que está inserida em um contexto histórico, cultural, social e com suas características físicas singulares (Bronfenbrenner, 2002; Leme, et al., 2016; Tugde, 2012). Sendo assim, o cronossistema refere-se à dimensão temporal da TBDH Bioecológica, englobando tanto as mudanças que ocorrem ao longo da vida do indivíduo quanto as transformações históricas e sociais que influenciam seu desenvolvimento. Ele considera como os eventos e transições (como entrada na escola, mudanças familiares ou contextuais) impactam as interações entre pessoa e ambiente ao longo do tempo, afetando a continuidade e a direção dos processos proximais. Assim, o cronossistema destaca que o desenvolvimento humano não é estático, mas continuamente moldado por experiências e contextos que se modificam (Bronfenbrenner, 2002; Leme et al., 2016; Tudge, 2012).

Bronfenbrenner (1996, 2002) dividiu o componente Tempo em três: Microtempo, Mesotempo e Macrotempo. O primeiro, refere-se aos episódios imediatos da interação, como a frequência e a duração de experiências cotidianas. O segundo diz respeito à periodicidade e consistência dessas interações ao longo de semanas ou meses, influenciando padrões de comportamento. Já o Macrotempo envolve mudanças mais amplas e históricas, como transformações sociais, culturais e políticas que ocorrem ao longo de décadas e impactam

gerações. Esses níveis temporais interagem entre si, influenciando o desenvolvimento humano de forma contínua e contextualizada.

O componente Pessoa, na TBDH, é constituído por características biológicas e psicológicas denominadas como força, recursos e demandas, que no geral são itens que podem facilitar ou dificultar que ocorram os processos proximais, que geram o desenvolvimento habilidade. As características de força estão relacionadas às diferenças temperamentais em relação à persistência ou desistência; Assim a criança pode explorar o ambiente ao seu redor, interagindo e fazendo descobertas ou acabar desistindo de fazê-lo. As características de recursos predisõem para ação e são ligadas a recursos cognitivos, emocionais, sociais e materiais que a criança têm e que vai adquirindo, como experiências, acesso a boa alimentação, oportunidade educacional adequada, entre outros. Já as de demanda são características individuais que estimulam ou não o estabelecimento e manutenção dos processos proximais como por exemplo a aparência física como sua cor, idade, gênero entre outros (Bronfenbrenner, 2002; Leme, et al., 2016; Tugde, 2012).

Figura 1- Ilustração da teoria bioecológica de Bronfenbrenner.



Fonte: Própria autoria, 2025.

Nota: Imagem gerada com Inteligência Artificial

Entende-se que a TBDH oferece uma perspectiva interessante para compreender o desenvolvimento infantil na Educação Infantil, ao considerar que o crescimento da criança é resultado da interação dinâmica entre fatores individuais e os múltiplos contextos em que está inserida. Essa abordagem reconhece a influência dos sistemas ambientais família e escola,

incluindo a qualidade dos processos e relações interpessoais que acontecem em cada um dos contextos ativos das crianças em desenvolvimento. Para melhor compreender as especificidades é preciso conhecer o desenvolvimento típico da primeira infância.

Entende-se que a TBDH oferece uma perspectiva relevante para compreender o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil ao considerar que o crescimento resulta da interação dinâmica entre fatores individuais e os múltiplos contextos em que a criança está inserida. Essa abordagem reconhece a influência dos sistemas ambientais como família e escola, bem como a qualidade dos processos e das relações interpessoais que ocorrem em cada um desses contextos para o percurso de desenvolvimento e aprendizagem ao longo do ciclo vital. Assim, para compreender de forma mais aprofundada as especificidades presentes nesse período, torna-se necessário conhecer as características do desenvolvimento típico da primeira infância.

1.2 O desenvolvimento da criança na primeira infância

A primeira infância corresponde aos primeiros seis anos de vida e caracteriza-se por transformações aceleradas em diferentes dimensões do desenvolvimento humano (Brasil, 2016; Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2019). Crianças até os seis anos apresentam rápido crescimento físico, aperfeiçoamento das habilidades motoras, avanços cognitivos, expansão da linguagem e intensa consolidação socioemocional (Papalia & Martorell, 2022).

O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) é um instrumento de uso recorrente para avaliação do desenvolvimento infantil de crianças de zero a seis anos, avaliando indicadores desse desenvolvimento relacionados ao domínio motor, linguagem, cognição, autocuidado e socialização (Conceição & Guerra, 2023).

O desenvolvimento motor refere-se à aquisição de habilidades corporais e de coordenação motora grossa e fina, incluindo atividades como caminhar, correr, manipular objetos, desenhar ou usar roupas, incluindo tanto a destreza física quanto a capacidade da criança de controlar os movimentos para executar tarefas do dia a dia (Conceição & Guerra, 2023). O desenvolvimento motor contribui para a exploração do ambiente promovendo autonomia e experiências sensoriais (Papalia & Martorell, 2022).

O domínio do desenvolvimento cognitivo engloba a capacidade de pensar, raciocinar, resolver problemas, lembrar e compreender o mundo ao redor, tendo como indicadores a atenção, a memória, a capacidade de classificação, a compreensão de conceitos básicos e as habilidades de resolução de problemas (Conceição & Guerra, 2023). Esses fundamentos são

essenciais para o aprendizado, adaptação a novas situações e construção do conhecimento (Papalia & Martorell, 2022).

O desenvolvimento da linguagem inclui tanto a linguagem receptiva, relacionada à compreensão de palavras, frases e instruções, quanto à linguagem expressiva, ligada à capacidade de se comunicar verbalmente e não verbalmente. A clareza da fala, o vocabulário, o uso adequado da gramática, as habilidades de comunicação social e a capacidade de seguir instruções, podem ser indicadores de avaliação (Conceição & Guerra, 2023). A linguagem é essencial para a interação social, expressão de sentimentos e aprendizagem (Papalia & Martorell, 2022).

O domínio do autocuidado refere-se às habilidades que permitem à criança cuidar de si mesma de forma independente, incluindo alimentação, higiene pessoal, vestir-se e manejo de objetos cotidianos. Ela reflete a autonomia em tarefas práticas e a coordenação motora fina necessária para realizar atividades de autocuidado (Conceição & Guerra, 2023) que promovem independência, autoestima e integração social (Papalia & Martorell, 2022).

A socialização refere-se à capacidade da criança de se relacionar com pares e adultos, de participar de atividades coletivas, de cooperar, compartilhar, respeitar regras e expressar suas necessidades e emoções de forma adequada (Conceição & Guerra, 2023). Essa socialização é importante para que a criança construa relacionamento próximos, seguros com seus pares e adultos de convivência, e construa sua rede de apoio social. A avaliação da socialização não deve limitar à presença física da criança em situações de interação, mas envolve também habilidades como a manutenção de amizades, a comunicação social eficiente, a resolução de conflitos e a participação ativa em contextos de brincadeira e aprendizado, refletindo a competência da criança em integrar-se socialmente e construir vínculos seguros (Conceição & Guerra, 2023; Darling-Churchill & Lippman, 2016).

Entende-se que os domínios desenvolvimentais são interdependentes, sendo que o alcance em uma área influencia diretamente as demais, e numa perspectiva bioecológica, as interações da criança com seu ambiente mediada por processos proximais é que resultará no desenvolvimento real, com mudança em indicadores observáveis (Bronfenbrenner, 1996), não cabendo uma perspectiva de estágios desenvolvimentais. Porém alguns padrões são típicos de períodos específicos da vida. Por exemplo, nota-se que as influências filogenéticas vão diminuindo aos poucos de acordo com o desenvolvimento do bebê. Conforme são feitas interações adequadas com o ambiente imediato (Rodrigues, 2009) ele estará consciente em um primeiro momento apenas de seu contexto presente, ou seja, de um ambiente por vez em que

ele esteja presente no momento, e então, conforme desenvolve-se, começa a reconhecer os mesossistemas e suas possibilidades de interação entre ambientes (Bronfenbrenner, 2002).

As primeiras experiências sociais do bebê variam muito em todo o mundo a depender de como a cultura em que a criança está inserida vê as necessidades dessa. A interação do adulto-bebê tem influência da origem cultural e o desenvolvimento da criança gira em torno justamente dessa relação com os cuidadores (Papalia & Martorell, 2022). Nos primeiros meses de vida diante de uma situação nova, um brinquedo ou um desconhecido, o bebê pode olhar para o cuidador para orientação de seu comportamento, estabelecendo uma referência social (Papalia & Martorell, 2022).

A socialização na primeira infância leva ao desenvolvimento de hábitos, habilidades, motivações e valores que são internalizados em padrões de funcionamento que devem ser produtivos para a sociedade em que ele está inserido (Papalia & Martorell, 2022). A criança vai gradualmente adaptando a sua imaginação à realidade e reformando o ambiente de forma que se torna mais compatível com suas capacidades, necessidades e desejos. Essa capacidade de reformular a realidade de acordo com as aspirações vai crescendo e representa a maior expressão de desenvolvimento para TBDH (Bronfenbrenner, 2002).

Dessa forma, o bebê vai passar por alterações em seus comportamentos em alguns períodos de sua vida, em que terá um aumento de repertório comportamental. No entanto, é seguro afirmar que isso vai depender do contexto social e cultural em que aquele e sua respectiva família estão inseridos e se o comportamento que está surgindo será aceito e incentivado, ou reprimido pelos cuidadores de acordo com as normas da sociedade e cultura em que fazem parte. Essas mudanças variam à medida que se coloca a criança em novos contextos (Rodrigues, 2009).

Segundo Bronfenbrenner (2002), a criança recebe essas influências de seu contexto imediato como família, escola, entre outros. Cada um desses é seu Microssistema, como também recebe do Mesossistema que se trata da interação entre os microssistemas em que a criança está inserida, além do Exossistema que são ambientes em que ela não participa diretamente, mas que exercem influência desses. Um exemplo seria o caso do trabalho da família da criança. Por fim, ampliando ainda mais, há o macrossistema que envolve o sistema político, econômico e educacional, e faz com que ela seja incentivada ou não a realizar determinados comportamentos.

Portanto, relacionar-se de forma positiva nos diferentes contextos, mesmo enfrentando problemas, faz com que seja ampliado o bem-estar da criança levando ao bom desempenho

acadêmico, responsabilidade, cooperação e autonomia. Enquanto isso, a baixa competência social está ligada a fatores como transtornos psicológicos e problemas posteriores no desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2013). Por isso, destacar a socialização pode ser frutífero para compreender os avanços desenvolvimentais.

1.3 A socialização como um indicador e processo de desenvolvimento

O desenvolvimento da socialização é progressivo e fruto de interações sociais satisfatórias, e o desempenho social, no senso comum, pode ser tido como sinônimo de habilidades sociais ou até mesmo qualificar a traços de personalidade, como quando se diz “esta criança é sociável”, sendo, portanto, necessário, definir uma compreensão do que seja socialização e habilidades sociais. Socialização pode ter diferentes significados. Aqui apresenta-se a visão proposta por Grigorowitschs (2008), que articula o levantamento do termo aplicado à infância sob o ponto de vista de autores da sociologia. A autora caracteriza a socialização como um processo, onde pessoas estão sendo inseridas na vida em sociedade construindo valores, autoconceitos e personalidade, de maneira dinâmica, a partir da interação com outras pessoas, que podem ser de núcleo familiar, escolar, de amigos, entre outros (Grigorowitschs, 2008).

O bom repertório social facilita as interações, com benefícios imediatos e distais. Se a criança apresenta uma socialização adequada ao meio em que está inserida, no geral recebe elogios e demais consequências reforçadoras. Dessa forma, fatores como a situação (estar em um ambiente escolar, familiar, um restaurante etc), as pessoas presentes e a cultura (macrossistema), influenciam seu desempenho social. Por isso o termo competência social envolve a habilidade de coordenar pensamentos, emoções e comportamentos, de acordo com metas individuais e exigências do ambiente e da sociedade, causando resultados benéficos tanto para o indivíduo quanto para suas interações com os outros (Del Prette & Del Prette, 2013).

A avaliação da socialização de uma criança envolve a percepção do comportamento social por parte dos pais, professores e colegas, sendo um indicador crucial de sua funcionalidade (Del Prette & Del Prette, 2013). Esse processo de avaliação é multidimensional e inclui uma variedade de comportamentos adaptativos, como desempenho acadêmico, estratégias de enfrentamento em situações estressantes ou frustrantes, autocuidado, autonomia na realização de tarefas em ambientes escolares, domésticos e sociais e a cooperação (Del Prette & Del Prette, 2013). Esta avaliação não deve levar em conta apenas a comunicação verbal que

bebês e crianças pequenas estão desenvolvendo ainda, mas leva em consideração também a comunicação não verbal, como gestos, expressões faciais e corporais que são usadas com muito mais frequência e variação (Del Prette & Del Prette, 2013).

A comunicação não verbal precedeu a verbal na evolução humana e assim também se faz no desenvolvimento infantil (Papalia & Martorell, 2022). Ainda que uma não descarte a outra, é através de um sorriso ou caretas e choro que o bebê demonstra suas primeiras sensações de prazer e desprazer. Outros componentes como contato visual, gestualidade, movimentos de cabeça e postura vão sendo regulados de acordo com a competência social e a variação do seu microssistema (Del Prette & Del Prette, 2013).

As relações interpessoais de qualidade na primeira infância são fundamentais para promover a segurança emocional, o estímulo cognitivo e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais (Cardoso-Barbosa & Servilha-Brocchi, 2023). Há sugestão na literatura brasileira de que interações positivas entre adulto e criança como conversas, brincadeiras e atenção responsiva favorecem a linguagem, a regulação emocional e a autoestima da criança, além de atuarem como fator protetivo contra condições de vulnerabilidade social. Em contextos em que essas relações são negligenciadas ou precárias, observa-se maior probabilidade de atrasos de desenvolvimento, dificuldades comportamentais e menos oportunidades de aprendizagem. Por isso, investir na formação de um ambiente interpessoal estimulante, tanto em casa quanto na creche, é estratégia essencial para garantir que todas as crianças tenham chance de desenvolver plenamente seu potencial (Cardoso Barbosa & Servilha Brocchi, 2023).

Acredita-se que a qualidade das relações interpessoais, tanto no contexto familiar quanto entre pares desempenha papel central para o incremento da socialização. Vínculos afetivos seguros e consistentes, estabelecidos com pais, irmãos e colegas, favorecem a aquisição de competências cognitivas, linguísticas e sociais, enquanto relações instáveis ou negligentes tendem a comprometer a regulação emocional e a aprendizagem (Bronfenbrenner, 1996; Rubin; Bukowski; Parker, 2006). Neste sentido, é preciso compreender de que modo características das crianças e de seus contextos ecológicos se relacionam com a socialização e demais domínios do desenvolvimento.

1.4 Outras variáveis que podem influenciar o desenvolvimento na primeira infância

O desenvolvimento infantil é um processo multifacetado, influenciado por diversos fatores que afetam a aquisição de habilidades motoras, cognitivas, de linguagem, sociais e de

autocuidado na primeira infância. Entre esses fatores, destacam-se o sexo da criança, as condições socioeconômicas, a lateralidade, possíveis deficiências sensoriais, dificuldades comportamentais e a qualidade das relações interpessoais que a criança estabelece em seu contexto de vida.

O sexo é uma variável frequentemente associada a diferenças no ritmo de aquisição de habilidades, sobretudo quando combinada a outros fatores contextuais (Entwisle; Alexander; Olson, 2007; Geoffroy et al., 2010). Estudos apontam que meninos podem ser mais visíveis aos efeitos negativos de condições socioeconômicas adversárias, mostrando maiores riscos de atrasos em áreas cognitivas e socioemocionais quando comparados às meninas (Entwisle; Alexander; Olson, 2007; Geoffroy et al., 2010).

O nível socioeconômico, por sua vez, é visto como um fator que favorece o desenvolvimento infantil já que indicadores como renda familiar, escolaridade parental e condições de moradia mudam as oportunidades de aprendizagem e a qualidade dos estímulos recebidos. Pesquisas revelam que crianças em situação de pobreza crônica tendem a apresentar prejuízos cognitivos e socioemocionais, além de maior exposição a estressores ambientais (Hackman; Farah; Meaney, 2010).

Outra dimensão relevante refere-se à lateralidade, entendida como a predominância funcional de um dos lados do corpo e associada à maturação neurológica (Corballis, 2009; Packheiser; Schmitz; Güntürkün, 2020). A construção de padrões típicos de lateralidade favorece a organização das funções cognitivas e motoras, sendo particularmente relacionada ao desenvolvimento da linguagem. Em contrapartida, padrões atípicos podem representar maior risco para dificuldades em diferentes áreas do desenvolvimento (Corballis, 2009; Packheiser; Schmitz; Güntürkün, 2020).

As deficiências sensoriais, como a auditiva e a visual, também merecem destaque, pois restringem o acesso da criança aos estímulos fundamentais para sua aprendizagem e socialização. No caso de perda auditiva, caso não seja identificada e tratada precocemente, pode levar a atrasos na aquisição da linguagem e dificuldades de interação social (Joint Committee on Infant Hearing, 2019). De modo semelhante, uma deficiência visual pode comprometer a comunicação não verbal, limitar a exploração do ambiente e afetar a autonomia (Tadić; Pring; Dale, 2009).

Os problemas de comportamento também são variáveis que podem afetar negativamente o desenvolvimento infantil. Del Prette e Del Prette (2013) classificam os problemas comportamentais e emocionais como externalizantes e internalizantes. O primeiro envolve

agressividade física e/ou verbal, anti-socialização, oposição ou hipercinesias que geram rejeição dos colegas e adultos e baixo desempenho escolar. Já os problemas internalizantes geralmente estão ligados à ansiedade, questões somáticas, depressão e fobia social, o que gera negligência dos colegas (Del Prette & Del Prette, 2013). Entende-se que ambos os tipos de comportamento levam a efeitos negativos no desenvolvimento infantil, porém, as crianças que causam mais preocupação aos professores e pais são as que apresentam problemas externalizantes, já que estes são mais difíceis de serem ignorados, apresentam maior resistência e dificuldades interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2013).

Em contrapartida, problemas de comportamento são capazes de interferir na inserção da criança em contextos sociais e educacionais, dificultando a construção da autonomia e o desenvolvimento de competências socioemocionais (Campbell, 2002). Dessa forma, o desenvolvimento na primeira infância não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim como resultado da interação entre características individuais e condições contextuais. O reconhecimento da influência de variáveis como sexo, nível socioeconômico, lateralidade, deficiências sensoriais, problemas comportamentais e qualidade das relações interpessoais. Isso permite não apenas uma compreensão mais abrangente do processo de desenvolvimento, mas também a identificação de fatores de risco e de proteção que podem orientar práticas de intervenção precoce e políticas públicas visíveis à promoção do bem-estar infantil.

1.5 A qualidade da Educação Infantil

A qualidade da Educação Infantil é um conceito histórico que muda com o tempo e o espaço, ou seja, é uma concepção que está necessariamente inserida em um dado momento histórico (Dourado & Oliveira, 2009). Em outras palavras, o alcance desse conceito está relacionado às necessidades e exigências sociais de uma circunstância específica (Dourado & Oliveira, 2009). Outra questão, segundo estes autores, é determinar dentro do escopo da política internacional, que compromissos diferentes países assumiram no domínio da educação, como esses compromissos se refletem nas políticas, planos e ações educativas e como são concretizados na vida escolar cotidiana (Dourado & Oliveira, 2009). Por outro lado, é necessário compreender quais são as políticas indutoras dos organismos acima mencionados e quais são as filosofias que norteiam essas políticas. Para tal, é crucial problematizar e identificar o papel da educação e as diferentes características que a educação tem em termos de escolas de qualidade.

É preciso identificar a importância dos elementos objetivos na compreensão do que constitui uma escola eficaz ou de qualidade, procurando compreender os custos fundamentais de manutenção, desenvolvimento e avaliação da qualidade da educação através dos processos administrativos, da dinâmica de ensino e, portanto, das condições objetivas e subjetivas de organização e gestão escolar (Dourado & Oliveira 2009). O objetivo da definição de parâmetros de qualidade é estabelecer os requisitos necessários à educação infantil para que as crianças menores de cinco anos possam desenvolver-se de forma integral e abrangente nos aspectos físicos, motores, psicológicos, intelectuais, cognitivos, sociais e comportamentais (Brasil, 2018).

Com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, em 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, o conceito de qualidade foi ampliado para incluir a equidade como princípio estruturante das políticas educacionais. As Diretrizes definem que a qualidade na Educação Infantil deve garantir não apenas o acesso e a permanência de bebês e crianças, mas também condições adequadas de infraestrutura, gestão democrática, formação profissional continuada, proposta pedagógica coerente com a BNCC e práticas que promovam o desenvolvimento integral. Tais dimensões articulam-se em um sistema que assegura o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento em contextos diversos como urbanos, rurais, indígenas, quilombolas e de populações tradicionais (Brasil, 2024).

A Constituição Federal de 1988, Lei da Criança e do Adolescente (ECA) e Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/1996 levaram a mudanças importantes na política de assistência educacional às crianças de zero a cinco anos, pois não só garantem o direito à educação, mas também tratam as crianças como sujeitos de direitos e respeitam sua condição de ser humano na infância (Brasil, 2018).

As instituições de Educação Infantil e as famílias têm papéis complementares na formação global da criança, por isso é necessário estabelecer relações de cooperação, trocar experiências e conhecimentos, sempre entendendo mais detalhadamente a criança e pensando em estratégias para potencializar seu aprendizado e desenvolvimento. Assim, pode-se compreender que o trabalho desenvolvido pela instituição num projeto de ensino complementa a ação em casa, sendo a interação entre as duas instâncias crucial para um trabalho de qualidade.

O desenvolvimento previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação infantil prevê a garantia das condições para que as crianças aprendam em um ambiente estimulante e desafiador, no qual possam construir histórias sobre si mesmas, sobre os outros e

sobre o mundo (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC e as Diretrizes de 2024 reforçam que a aprendizagem na primeira infância deve ocorrer em ambientes seguros, estimulantes e inclusivos, nos quais as crianças possam brincar, interagir e construir conhecimentos sobre si mesmas e o mundo (Brasil, 2024).

Os professores desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação infantil. Para que eles respondam aos anseios e expectativas sociais desta etapa da educação básica, é necessário proporcionar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; participação efetiva na elaboração e implementação de projetos institucionais de ensino; formação, foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a diversidade e permitindo que os professores tenham condições dignas de trabalho, formação continuada e valorização profissional, como elementos fundamentais para que o docente atue como mediador e observador atento do desenvolvimento infantil, ajustando o ambiente e as práticas pedagógicas de modo a atender as singularidades de cada criança e no âmbito de uma política educacional sólida (Brasil, 2018; 2024).

Há necessidade de criar espaço para instrução contínua de professores e profissionais com base na BNCC, e cursos dentro e fora do espaço físico da própria instituição, para planejar práticas docentes que salvaguardam direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; por meio de organizações abertas a iniciativas, desejos e formas específicas dos comportamentos das crianças (Brasil, 2018).

É também fundamental promover a autonomia das crianças relativamente ao seu nível de desenvolvimento e apoiá-las em atividades que não conseguem realizar sozinhas, combinando brincadeiras de livre escolha com as orientadas, bem como intercalar momentos mais agitados com outros mais calmos, como por exemplo atividades individuais com outras realizadas em grupo. Reconhecer conflitos entre crianças e adotar uma abordagem de resolução que promova o desenvolvimento das capacidades interpessoais das crianças e a confiança na sua capacidade de resolver problemas pois as ações, experiências, interações e relações das quais as crianças participam durante seu processo educacional e de desenvolvimento devem ser o foco principal de toda a atenção e prática dedicada às Instituições e aos profissionais da Educação Infantil (Brasil, 2018).

No contexto da educação infantil, os professores desempenham papel central não apenas como transmissores de conhecimento, mas sobretudo como observadores avançados do comportamento e do desenvolvimento de seus alunos. A observação sistemática, quando organizada com intenção e fundamentada teoricamente, permite que os docentes identifiquem

necessidades individuais, ajustem o ambiente e as estratégias pedagógicas, e promovam a qualidade do ensino com base no cotidiano da sala de aula (Inonu et al., 2023). Esses achados realçam a relevância das competências observacionais como parte integrante da ação pedagógica, reforçando a ideia de que bons professores são excelentes observadores e mediadores do desenvolvimento infantil.

1.6 O brincar como fator de proteção ao desenvolvimento

O brincar pode ser visto pela sociedade, em geral, como uma atividade recreativa, mas também pode ser uma atividade facilitadora do desenvolvimento infantil, promovendo a construção de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais, constituindo-se dessa forma uma dimensão central da infância e do desenvolvimento integral (Friedman, 2006).

Friedman enfatiza que, ao brincar, a criança não apenas explora o mundo ao seu redor, mas também aprende a lidar com os desafios, desenvolve autonomia e elabora sentimentos vividos. Kishimoto (2019) complementa essa questão trazendo que o brincar é uma linguagem própria da infância, um meio pelo qual a criança organiza experiências e produz significados. Dessa forma, longe de ser apenas uma atividade recreativa, o brincar é um pilar que estrutura o desenvolvimento saudável, influenciando a capacidade de resolução de problemas e de interação social.

Além de incentivar o desenvolvimento, o brincar também funciona como um importante fator de proteção diante de situações de vulnerabilidade e risco. Farias, Dal Pizzol e Santinello (2020) mostram que por meio de atividades lúdicas a criança tem a oportunidade de experimentar frustrações de forma segura, desenvolver estratégias de autorregulação e fortalecer competências socioemocionais essenciais para lidar com desafios. Mesmo com o crescente avanço das tecnologias digitais no cotidiano infantil, essas experiências não podem cair no esquecimento, já que o brincar espontâneo e as interações sociais reais oferecem oportunidades únicas para a gerar criatividade e o fortalecer vínculos (Moyles, 2002). Dessa forma, garantir o acesso a espaços de brincar de qualidade é fundamental para minimizar o impacto dos fatores de risco no desenvolvimento infantil (Moyles, 2002; Farias; Dal Pizzol; Santinello, 2020).

Nesse sentido, a creche se apresenta como um ambiente privilegiado para promover o brincar, especialmente para crianças que podem estar expostas a contextos familiares

desafiadores, com a falta de espaços seguros ou da falta de tempo disponível dos pais para uma interação mais adequada com os filhos.

Por isso, a mediação do brincar por profissionais da educação infantil por meio de jogos de encaixe, roda de histórias e brincadeiras ao ar livre por exemplo, contribui para que a experiência lúdica seja enriquecida e auxilie no desenvolvimento motor, social e emocional, oferecendo estímulos adequados à idade e respeitando os interesses da criança (Moyles, 2002). Além disso, vemos uma crescente mercantilização dos brinquedos fazendo com que a creche desempenhe um papel crucial ao resgatar o brincar como experiência significativa, utilizando materiais simples e acessíveis para estimular as potencialidades da criança, e não apenas no consumo de produtos (Moyles, 2002; Oliveira et al., 2019).

O estudo realizado por Ferreira et al. (2016) demonstrou a importância da mediação na orientação ao brincar, ao comparar o engajamento de crianças com os pares e nas atividades antes e depois da participação em brincadeiras coordenadas por uma educadora em creche filantrópica. Vinte crianças, entre 36 e 46 meses, aumentaram as interações positivas e no tempo de brincadeiras conjuntas, além de reduzirem interações negativas, sugerindo maior engajamento após as atividades mediadas pela educadora.

A promoção do brincar nas instituições de educação infantil como a creche deve ser compreendida como uma ação cultural, pedagógica e preventiva de agravos ao desenvolvimento, aprendizagem e saúde. Kishimoto (2019) ressalta que ambientes coletivos organizados para o brincar permitem a observação de comportamentos, a identificação precoce de dificuldades e a construção de estratégias que favorecem a inclusão. Assim, ao proporcionar oportunidades oferecidas de brincadeiras e interações, a creche não apenas estimula o desenvolvimento geral das crianças, mas também funciona como um espaço de proteção e promoção de saúde emocional e social, de acordo com as necessidades do desenvolvimento infantil (Farias; Dal Pizzol; Santinello, 2020).

1.7 O papel do ambiente familiar no desenvolvimento das crianças

O ambiente familiar desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo o primeiro contexto de inter-relações da criança. A qualidade dessas interações, caracterizadas por afeto, segurança e estímulos adequados, contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Correa, 2018). Famílias que mantêm um ambiente enriquecido, com práticas de leitura, brincadeiras e comunicação efetiva, favorecem

o desenvolvimento integral dos filhos, promovendo aprendizagens mais amplas e relações socioemocionais mais equilibradas (Andrade, 2005).

Porém, são diversos os fatores que podem comprometer a qualidade do ambiente familiar e, conseqüentemente, afetar o desenvolvimento infantil. A presença de estresse familiar, violência doméstica, baixa escolaridade dos pais e condições socioeconômicas desfavoráveis são alguns dos elementos que podem gerar um ambiente adverso para a criança (Silva, 2008). Tais condições podem resultar em atrasos no desenvolvimento cognitivo e emocional, além de aumentar o risco de comportamentos problemáticos na infância (Andrade, 2005).

Para além das condições sociais e econômicas das famílias, entende-se que os pais desempenham um papel crucial na observação e compreensão do desenvolvimento de seus filhos. Sua capacidade de identificar marcos de desenvolvimento e perceber sinais de alerta é fundamental para promover intervenções precoces e adequadas. De acordo com Silva (2023), pais informados sobre o desenvolvimento infantil conseguem adaptar suas práticas educativas às necessidades de seus filhos, favorecendo um ambiente propício ao crescimento saudável.

Além disso, a interação constante e atenta, verdadeiramente presente dos pais com seus filhos fortalece o vínculo afetivo e contribui para a construção de uma base segura para o desenvolvimento emocional e social da criança. Dessa forma, os pais que estão atentos às necessidades das suas crianças apresentam melhores resultados em aspectos cognitivos e socioemocionais (Silva, 2023).

1.8 O uso de telas na primeira infância e o impacto no desenvolvimento infantil

O avanço tecnológico e a popularização dos dispositivos eletrônicos transformaram o cotidiano das famílias, incluindo o modo como crianças pequenas interagem, aprendem e se comunicam. O uso de telas, como televisores, tablets e smartphones, tornou-se uma prática comum mesmo entre crianças de zero a quatro anos, o que tem despertado crescente interesse de pesquisadores e profissionais da saúde e da educação quanto aos seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil.

A literatura científica indica que, nessa faixa etária, a exposição precoce e prolongada às telas pode interferir nos processos de socialização, linguagem, cognição e regulação emocional (Organização Mundial da Saúde - OMS, 2019; Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP, 2024). Isso porque o tempo de tela substitui as brincadeiras presenciais e as trocas

interpessoais, reduzindo as oportunidades de desenvolver habilidades comunicativas, emocionais e motoras fundamentais para a socialização.

Chonchaiya e Pruksananonda (2008) perceberam que expor as crianças à televisão antes dos 12 meses e num período de tempo maior que duas horas diárias aumentava o risco de atraso no desenvolvimento da linguagem em até seis vezes. Um resultado semelhante foi relatado por Martinot et al. (2021), que evidenciou a exposição excessiva às telas, durante as refeições, como associada ao menor vocabulário de crianças aos dois anos de idade, comparado ao de crianças que não assistem telas.

Além dos atrasos linguísticos, os impactos cognitivos e psicológicos foram documentados. Guellai et al. (2022) demonstraram que o tempo prolongado de exposição às telas pode comprometer processos relacionados à atenção e as funções executivas, enquanto Oswald et al. (2020) destacam que o excesso de tempo de tela, associados à baixa interação com ambientes naturais, estão correlacionados com sintomas de problemas internalizantes, como ansiedade e depressão. Esses dados reforçam a necessidade de estratégias de prevenção e monitoramento do uso de telas na infância.

O uso de tela na infância deve ser compreendido dentro de um contexto amplo, levando em conta fatores sociais, econômicos e familiares. A Constituição Brasileira é explícita ao apontar o Estado, empresas e sociedade, juntamente com a família, como responsáveis pela saúde, desenvolvimento e aprendizagem de crianças (Brasil, 1988). Existem tentativas esparsas que orientam sobre o uso das telas por crianças e adolescentes, mas que geralmente delegam aos pais, a responsabilidade do monitoramento e controle. O Marco Civil da Internet (Brasil, Lei nº 12.965/2014), por exemplo, afirma que os pais ou responsáveis são livres para exercer o controle parental de conteúdos que a própria família entende como impróprio a seus filhos menores. Entidades não governamentais têm reforçado a necessidade de limites para exposição às telas, sendo que a recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2024) é de no máximo uma hora de tempo de tela até os cinco anos e de forma supervisionada priorizando conteúdos de qualidade (SBP, 2024).

Aparentemente, a grande parte das famílias não segue a recomendação. Um estudo brasileiro realizado por Veronez et al. (2021) mostrou que 63% das crianças entre 24 e 32 meses fazem uso de telas por mais de duas horas por dia, estando fora do recomendado pela SBP, sendo o tempo excessivo de uso de telas, mais frequente em famílias com maior nível socioeconômico (Veronez et al., 2021). Uma explicação para tal dado estaria no fato de que núcleos familiares que apresentam maior renda são mais propensos a terem mais dispositivos

para o entretenimento infantil. O mesmo estudo realizado por Veronez et al. (2021) também aponta que crianças que têm um melhor desenvolvimento da linguagem são mais expostas aos recursos digitais, explicada, talvez, à crença dos pais de que as crianças possuem capacidade suficiente de compreensão sobre os jogos e vídeos de entretenimento. Tais dados mostram que o acesso aos recursos educativos pode estimular o aprendizado e também pode levar à exposição precoce e excessiva às mídias digitais, principalmente quando não há supervisão parental.

O uso de telas é mais comum no ambiente doméstico do que na escola (Ramos & Knaul, 2023), talvez porque as instituições de ensino geralmente apresentam rotinas estruturadas com atividades pedagógicas que limitam o uso de dispositivos eletrônicos. Em contrapartida, em casa, as crianças têm maior acesso aos dispositivos eletrônicos, em especial o smartphone, que de acordo com o levantamento realizado por Ramos e Knaul (2023), é o equipamento mais utilizado, seguido do notebook e computador de mesa, sendo que essa exposição excessiva pode interferir no desenvolvimento infantil, concorrendo com a realização de atividades essenciais como brincadeiras ao ar livre, interações sociais e sono adequadas (Araújo, 2024).

Neste contexto, entende-se que os pais ou responsáveis por crianças devem monitorar o uso de telas, observando o tempo, a qualidade e o tipo de conteúdo acessados. Acredita-se que tal mediação parental é fator central para minimizar impactos negativos causados pelas telas, auxiliando na construção de hábitos mais saudáveis e equilibrados no uso de dispositivos digitais que farão parte da rotina diária ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Sanders, Parent e Forehand (2018) revelaram em um estudo piloto que intervenções focadas em práticas parentais, como o estabelecimento de rotinas familiares, supervisão ativa e definição de limites claros para o uso de telas, reduziram significativamente o tempo de tela de crianças em idade pré-escolar e deram mais satisfação e confiança para que os pais façam essa administração do uso de telas dos filhos. De forma complementar, Mustonen, Torppa e Stolt (2022) evidenciaram que o tempo de uso de telas pelas mães está significativamente associado ao tempo de exposição das crianças a dispositivos digitais. Além disso, quanto maior o uso das telas pelas mães, menores foram as habilidades de linguagem observadas nas crianças, diminuindo o fato de que o comportamento parental pode influenciar diretamente tanto os hábitos quanto o desenvolvimento infantil.

A mediação também deve considerar a qualidade das interações. Suggate e Martzog (2021) observaram, em um estudo longitudinal, que crianças com maior tempo de brincadeiras físicas e interações face a face apresentaram melhor desempenho sensório-motor em comparação com as crianças que passam longos períodos em atividades passivas diante das

telas. Esses achados reforçam a importância de práticas familiares que privilegiam atividades interativas e reduzem a dependência de dispositivos digitais. Porém, para que as estratégias parentais sejam eficazes, é fundamental compreender os fatores contextuais que influenciam o tempo de tela, considerando aspectos sociais, econômicos e ambientais que moldam esse comportamento na primeira infância (Suggate & Martzog, 2021).

Existem alguns padrões de mediação parental, dentre eles a mediação restritiva, em que os pais limitam a quantidade de tempo e controlam o tipo de conteúdo que pode ser acessado (Clark, 2011), sendo um dos mais apresentados por pais europeus e brasileiros, e que costuma ser aplicado com mais facilidade com crianças mais novas, que ainda não são autônomas no uso dos equipamentos de tela (Grizólio & Scorsolini-Comin, 2020). A mediação ativa também é outro padrão parental e envolve conversas, discussões e informações que são dadas às crianças para orientar sobre o uso das tecnologias. Outro padrão de mediação é a chamada co-visualização, onde pais e filhos usam juntos os equipamentos digitais e tem acesso ao mesmo conteúdo, sem orientações ou regras claramente definidas (Clark, 2011). O estudo realizado por Fitzpatrick, Cristini, Bernard e Garon-Carrier (2023), envolvendo crianças em idade pré-escolar, revelou que a mediação restritiva exercida pelos pais apresentou maior probabilidade de prever a adesão da criança às recomendações adequadas do uso de telas em idades posteriores.

Outros trabalhos reforçam a importância do ambiente familiar como o fato das famílias terem brinquedos educativos disponíveis não garantir a sua utilização pelas crianças de forma espontânea sem a participação dos pais (Muppalla et al., 2023; Oswald et al., 2020), reforçando que a intervenção parental deve ir além da limitação do tempo de acesso às telas, mas também deve acontecer um incentivo às atividades físicas, fortalecimento de vínculos sociais e criação de uma rotina familiar (Muppalla et al., 2023; Oswald et al., 2020).

1.9 A relação do desenvolvimento infantil com a saúde mental

O desenvolvimento infantil e a saúde mental encontram-se intimamente conectados, uma vez que os primeiros anos de vida são decisivos para a formação de competências emocionais, cognitivas e sociais que sustentam o bem-estar ao longo do ciclo vital. A Organização Mundial da Saúde (2022) aponta que a promoção da saúde mental desde a infância deve ser prioritária, pois nesse período inicial pode-se ampliar a vulnerabilidade a transtornos futuros. No contexto brasileiro, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) destaca que a infância é um período sensível, em que experiências de cuidado, qualidade das interações

familiares e oportunidades de brincar têm papel fundamental para a prevenção de problemas emocionais e comportamentais.

O desenvolvimento infantil e a saúde mental estão profundamente interligados. Como enfatizam Souza, Galindo e Carvalho (2017), a infância representa um período sensível onde fatores como resiliência, vulnerabilidade e contextos familiares influenciam a saúde mental desde cedo. Nesse mesmo sentido, Venturieri et al. (2014) destacam que o desenvolvimento neuropsicomotor, com seus marcos de motricidade, linguagem e cognição, pode servir como um indicador precoce de risco para transtornos mentais, reforçando o papel da detecção precoce como estratégia de prevenção.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento infantil à luz da saúde mental é essencial para o desenho de práticas educativas e de cuidado que promovam o bem-estar integral. Promover ambientes familiares e escolares seguros, com estímulos protegidos e atenção ao desenvolvimento, contribui para a construção de trajetórias adaptativas e protegidas ao longo da vida.

1.10 Justificativa

Considerando a primeira infância um marco no desenvolvimento ao longo do ciclo vital (Papalia & Martorell, 2022), entende-se que o estudo do desenvolvimento de crianças que frequentam creches seja importante na avaliação e prevenção de possíveis desfechos de saúde e aprendizagem. Sob a perspectiva Bioecológica, tais estudos devem contemplar os diversos atores e sistemas ecológicos – em destaque as características da própria criança, de seus pares e demais adultos significativos, provenientes de dois microssistemas importantes, no caso, a família e a escola (Bronfenbrenner, 2002; Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016).

Crianças que frequentam a creche, aparentemente estão em vantagem, tendo em vista que as escolas são ambiente favorecedores do desenvolvimento, proporcionando às crianças o acesso a um ambiente estimulante com a possibilidade de construção de histórias sobre si mesmas, estabelecimento de relações frutíferas com seus pares e outros adultos (Brasil, 2018), ampliando o número de microssistemas em que atua ativamente, e por consequência, mesossistemas. Ainda assim, a avaliação do desenvolvimento de crianças que frequentam a creche é necessária, inclusive como forma de prevenir agravos à saúde e organizar o percurso de aprendizagem, atendendo às necessidades educacionais específicas de cada criança, conforme sugere a BNCC (Brasil, 2018).

Avaliar o desenvolvimento de crianças pequenas é uma tarefa difícil, tendo em vista que se deve considerar indicadores padronizados e contar com a colaboração de agentes observadores diretos da criança, como pais e professores, observando que a linguagem ainda está em desenvolvimento na primeira infância. Em termos metodológicos, as observações diretas do comportamento das crianças podem ser pontuais e não corresponder ao real repertório da criança, reforçando a realização de uma avaliação multidimensional que leva em conta a comunicação verbal e também a comunicação não verbal, como gestos, expressões faciais e corporais que são usados com muito mais frequência e variação (Del Prette & Del Prette, 2013). Neste sentido, estudos que considerem a avaliação multimodal, incluindo observações a partir de um instrumento padronizado, observações diretas e relatadas por pais e professores podem contribuir com a literatura da área.

No que se refere à seleção de variáveis, entende-se que apesar de conhecido o percurso do desenvolvimento infantil típicos da primeira infância, ainda são necessários estudos que identifiquem e meçam os fatores influentes, considerando a realidade cultural e histórica contemporânea. Destacou-se na literatura que problemas de comportamento (Del Prette & Del Prette, 2013), às relações interpessoais (Kerns, Brumariu, & Abraham, 2021; Rose-Krasnor, Denham, & Broderick, 2021), características das crianças, que incluem dificuldades (Silva, 2008; Correa, 2018), o brincar (Moyle, 2002; Farias, Dal Pizzol, Santinello, 2020) e o uso de telas (Oswald et al., 2020; Veronez et al., 2021) podem ser variáveis intervenientes e importantes de serem investigadas no contexto atual.

Portanto, o desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores, incluindo o ambiente familiar, as interações sociais e as características individuais da criança. Nesse contexto, a avaliação do desenvolvimento de crianças pequenas é fundamental para identificar áreas de força e de necessidade de apoio, bem como para orientar intervenções precoces que promovam um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Apesar da relevância do tema, verificou-se que as publicações que avaliam numa perspectiva bioecológica o desenvolvimento de crianças relacionados com a socialização, características da criança, o uso de telas e o brincar, tendo como informantes pais e professores, não se esgotou para o contexto brasileiro, constituindo, assim, uma lacuna a ser explorada.

Ao entender as características e os fatores associados ao desenvolvimento na primeira infância, é possível planejar programas e intervenções junto às famílias e à escola, para que se

promova o desenvolvimento social e emocional de todas as crianças, além de contribuir com a literatura científica da área.

1.11 Objetivos

1.11.1 Geral

Avaliar, por meio de instrumento padronizado o desenvolvimento de crianças que frequentam o Ciclo 4 de uma creche, considerando indicadores psicossociais e comportamentais avaliados pelos pais e socialização percebida pelo professor.

1.11.2 Específicos

- Descrever e comparar o desenvolvimento das crianças, considerando o sexo, a lateralidade e o nível socioeconômico da família.
- Identificar a percepção do professor sobre a socialização da criança.
- Comparar o desenvolvimento da criança considerando grupos formados com base na percepção do professor sobre sua socialização.
- Caracterizar dificuldades, problemas de comportamento, características da criança e relacionamentos interpessoais, na percepção de pais ou responsáveis e verificar a associação com o desenvolvimento da criança.
- Caracterizar o tempo que a criança brinca sozinha ou com amigos.
- Caracterizar o tempo que a criança permanece exposta a telas, fora do horário de aula
- Verificar a associação das dificuldades, problemas de comportamento, relacionamentos interpessoais, do brincar e da exposição das telas com o desenvolvimento da criança.

1.12 Meta

Desenvolver produtos técnicos que orientem práticas voltadas para a melhoria do desenvolvimento de crianças em idade escolar, considerando os resultados e conclusão do presente estudo.

1.13 Hipótese

Com base na literatura, pressupõe-se que o desenvolvimento infantil, avaliado por meio de indicadores de Cognição, Linguagem, Autocuidado, Desenvolvimento Motor e Socialização, esteja associado a diferentes fatores psicossociais e comportamentais. Espera-se que:

1. Crianças com repertório social mais desenvolvido, segundo a percepção de seus professores, apresentem melhores desempenhos nos indicadores de desenvolvimento.

2. Diferenças no desenvolvimento infantil podem ser observadas em função do sexo, lateralidade da criança, nível socioeconômico da família e relações interpessoais.
3. O tempo de brincadeira, seja sozinho ou com amigos, e a exposição a telas fora do horário escolar influenciam o desenvolvimento infantil, sendo possível observar associações entre esses hábitos e os indicadores avaliados.

Essas hipóteses refletem a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, segundo a qual o desenvolvimento da criança é influenciado por múltiplos contextos e interações sociais, sendo o repertório social e os hábitos cotidianos recursos importantes para a promoção de um desenvolvimento saudável.

2. MÉTODO

2.1 Delineamento

O estudo seguiu o delineamento quantitativo, descritivo, correlacional e comparativo de caráter exploratório. O delineamento de pesquisa é de natureza quantitativa, caracterizando-se por uma abordagem sistemática e objetiva na coleta, análise e interpretação de dados. A pesquisa é de cunho associativo e visou identificar e analisar associações ou correlações entre variáveis independentes e dependentes. Compreende uma perspectiva comparativa, sendo direcionada para a análise de diferenças ou similaridades entre grupos específicos ou condições. O caráter exploratório da pesquisa ressalta a natureza investigativa e a busca por compreensão prévia sobre o fenômeno em estudo. Este delineamento possibilitou a formulação de hipóteses, a identificação de variáveis relevantes e a delimitação de parâmetros a serem aprofundados em pesquisas futuras.

2.2. Participantes

Foram convidadas 90 crianças, conforme lista fornecida pela instituição, sendo que os responsáveis por quatro crianças recusaram a participação e 20 não responderam ao convite. Ao final, participaram da pesquisa 66 crianças com idade variando 33 a 55 meses (média de 3,6 anos, DP = 5,2), sendo 36 do sexo feminino e 30 do sexo masculino, que frequentam o Ciclo 4, de uma instituição escolar da Educação Infantil - creche. O Ciclo 4 é o último ano da creche, destinado ao atendimento de crianças bem pequenas na Educação Infantil. Também participaram como informantes, seis professoras, todas do sexo feminino, 63 mães e três pais, todos adultos.

Foram incluídas as crianças que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: a) crianças regularmente matriculadas no Ciclo 4 em uma instituição de Educação. Foram incluídas as professoras que: a) lecionam diariamente para a turma, b) sejam as responsáveis pela turma em que a criança frequenta. E, foram incluídos os pais ou responsáveis que: a) são responsáveis legais pela criança, b) tenham idade igual ou maior que 18 anos e c) convivam diariamente com a criança, morando na mesma residência.

Estavam como critérios de exclusão da amostra de crianças: a) crianças com diagnósticos de transtornos de desenvolvimento, de aprendizagem ou que apresentem algum

tipo de deficiências física ou sensorial (como por exemplo, crianças com deficiência visual ou auditiva). Na amostra não foram encontradas crianças que atendessem tais critérios.

Foram critérios de exclusão da amostra de professores: a) professoras auxiliares de turma e b) que lecionam apenas conteúdos específicos (exemplo: artes, musicalização, entre outros). Foram critérios de exclusão da amostra os pais ou responsáveis que: a) residam em casa diferente da que a criança mora, b) não tenham contato diário com a criança. Na amostra não foram encontrados professores e pais que atendessem tais critérios.

2.3. Local

O local de realização da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil (creche), vinculado a uma Organização Não Governamental Filantrópica, situado na cidade de Ribeirão Preto/SP. Atualmente, a cidade de Ribeirão Preto/SP, de acordo com o IBGE 2022, tem uma população estimada de 698.642 habitantes, das quais em torno de 53.060 são crianças de zero a seis anos de idade e densidade demográfica de 1.073,32 habitantes por quilômetro quadrado, com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,8, com 50,26% das crianças de zero a três anos enquadradas nos critérios de índice de necessidade por creche (2019) . A cidade também apresenta 59 Centros de Educação Infantil (CEI) de acordo com a prefeitura local (IBGE, 2022).

O CEI onde foi realizada a pesquisa, no ano de 2025, atendeu em período integral cerca de 111 crianças, com idade variando de zero a quatro anos, e ofereceu estrutura adequada para realização da coleta de dados, com salas e mobiliários que garantiram conforto, sigilo e confidencialidade. Nenhuma das salas infantis possui televisão. O CEI é mantido por uma organização sem fins lucrativos, com parceria do Estado. A instituição mantenedora, é organizada por pessoas físicas ligadas por princípios religiosos e foi fundada em 1959, sendo que desde a década de 1980 oferta atividades escolares regulares.

O CEI se localiza próximo a um shopping center, e embora possa ser considerado uma área valorizada da região, recebe crianças de diferentes níveis socioeconômicos, sendo que a demanda é determinada e encaminhada pela Secretaria de Educação do município. Por princípios do grupo que lidera o instituto mantenedor, nos últimos anos há o empenho na melhoria do acesso à Educação formal de qualidade oferecida à primeira infância. Neste sentido, são ofertadas capacitações às professoras por equipes qualificadas e o vínculo com universidades da cidade é incentivado e fortalecido, inclusive com financiamentos para pesquisas de iniciação e mestrado, com ofertas de bolsas de estudos.

2.4. Materiais

2.4.1 Critério Brasil (Anexo A)

O Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) conhecido também como Critério Brasil, é um sistema de classificação desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP (2022), e seu objetivo é avaliar e classificar um grupo de pessoas com base em seu poder aquisitivo. São um total de seis classes designadas por esse questionário sendo eles: A, B1, B2, C1, C2, D - E, sendo a classe D-E sugestiva de menor poder aquisitivo e A de maior.

O CCEB realiza essa avaliação através de um sistema de 12 itens, que são relacionados a bens que o indivíduo possui dentro de sua residência e sua quantidade, sendo esses itens: banheiros, empregados domésticos, automóveis, microcomputador, lava-louça, geladeira, freezer, lava-roupa, DVD, micro-ondas, motocicleta e secadora de roupa. Além desses 12 itens referentes aos bens, o CCEB conta também com um item, que avalia o grau de instrução do chefe da família e dois itens referentes ao acesso a serviços públicos (água encanada e rua pavimentada).

A pontuação é atribuída de acordo com a quantidade de bens e serviços descritos no questionário e do grau de escolaridade do chefe da família. O valor da pontuação varia de acordo com o item e sua quantidade e quanto mais bens e maior o nível de escolaridade, maior é a pontuação adquirida.

2.4.2 Questionário de caracterização da criança (Apêndice A)

Elaborado para esta pesquisa, com base na sugestão feita por Conceição e Guerra (2023), visou-se levantar dados sociodemográficos, comportamentais e a história de desenvolvimento dos bebês e crianças participantes, além de possibilitar a participação e adesão da família no processo avaliativo de seu filho, conseguindo assim esclarecer dúvidas e acolhê-los de forma que sintam confiança no que será trabalhado.

O questionário de caracterização da criança visou coletar uma variedade de informações relevantes para compreender melhor a criança, sua personalidade, comportamento e contexto familiar. Este questionário é composto por trinta perguntas que abordam diferentes aspectos da vida da criança e de sua família. Primeiro, solicita-se o preenchimento do nome da criança, sua

data de nascimento, idade e sexo. Em seguida, foi necessário informar a escola que a criança frequenta e sua turma. Além disso, é perguntado se a criança é canhota ou destra.

O questionário também buscou identificar o responsável que responderá à entrevista e se este reside na mesma casa que a criança, assim como se convive diariamente com ela. Caso os pais sejam separados, questiona-se há quanto tempo ocorreu a separação e a idade da criança na época. Há também espaço para que o responsável descreva brevemente a criança, seguido de uma lista de comportamentos para os quais eles assinalaram aqueles que acreditam que a criança apresenta.

Outras perguntas incluem aspectos relacionados ao sono e apetite da criança, quantidade de amigos íntimos e horas de brincadeiras com amigos fora da escola. O questionário também buscou compreender o comportamento da criança em relação aos irmãos, outras crianças e pais, assim como suas atividades solitárias. O desempenho escolar da criança também é avaliado em áreas como leitura, escrita, matemática, atenção/organização e linguagem, além de questões sobre reforço escolar, repetência e problemas comportamentais ou escolares.

Outras informações incluem o uso de medicamentos, hábitos ou tiques, preocupações dos pais em relação à criança, seus gostos e interesses, além de possíveis dificuldades e barreiras que a família enfrenta. O questionário encerra-se com a oportunidade de mencionar algum problema que a criança possa ter e que ainda não tenha sido abordado.

2.4.3 Inventário Portage Operacionalizado – IPO (Anexo B)

O IPO foi desenvolvido em Portage, Wisconsin, nos Estados Unidos, por Bluma et al. (1976, apud Williams & Aiello, 2001) para avaliar o desenvolvimento de crianças da zona rural em fase pré-escolar (de zero a seis anos), através de um método sistemático que identificasse as habilidades e necessidades de crianças com deficiências. O IPO se baseia no desenvolvimento global, levando em conta cinco dimensões: Autocuidado, Cognição, Linguagem, Motor e Socialização e identifica, dentro dessas dimensões, quais as atividades que as crianças são capazes de realizar em diferentes idades (Williams & Aiello, 2001, 2021; Conceição & Guerra, 2023).

O IPO foi adaptado para a realidade brasileira por Williams e Aiello em 2001, que buscaram considerar as particularidades culturais, sociais e educacionais do Brasil, garantindo a validade e aplicabilidade nacional da forma que as práticas recomendadas fossem culturalmente acessíveis. Para a operacionalização foram feitos critérios, definições e especificações das condições em que o material deve ser usado em cada um dos 580

comportamentos do Guia Portage de Educação Pré-escolar (Aiello & Williams 2001, 2021; Conceição & Guerra, 2023).

O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) trata-se de um instrumento usado para avaliar o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos. Esse não é um instrumento de uso exclusivo do psicólogo, então pode ser usado pelos educadores e pais. O IPO tem em sua composição 580 itens para observação, sendo que na fase dos três aos quatro anos são observados 78 comportamentos (Conceição & Guerra, 2023). O IPO aponta com clareza os comportamentos já adquiridos pelas crianças identificando seus pontos fortes e também aspectos que precisam ser desenvolvidos em cinco domínios: cognição, socialização, linguagem, autocuidado e motor, auxiliando na criação de uma intervenção específica para estimulação da criança.

De acordo com Conceição e Guerra (2023), no domínio Autocuidado é avaliada a independência pessoal que garante a sua sobrevivência da criança, como conseguir selecionar a roupa apropriada para o clima e ocasião ou alimentar-se sozinha. Em Linguagem se avalia a capacidade da criança em se expressar comunicando-se para expressar suas necessidades e sentimentos, como por exemplo, dizer expressões ou fazer pedido no futuro (Conceição & Guerra, 2023). No domínio Motor são classificados comportamentos, que envolvem coordenação motora global, como por exemplo, andar nas pontas dos pés, como motora fina, montar ou quebra cabeças ou usar a tesoura para recortar papéis (Conceição & Guerra, 2023).. A Socialização avalia comportamentos que envolvem a interação da criança com as demais pessoas, como dizer “por favor” ou “obrigado” ou esperar sua vez (Conceição & Guerra, 2023).. O domínio Cognição envolve o uso da lógica e solução de problemas, como por exemplo, dizer se um objeto é pesado ou leve, ou então agrupar brinquedos por cores ou tamanhos (Conceição & Guerra, 2023).

Após a observação todos os itens realizados pelas crianças foram pontuados em zero (se a criança não realiza ou apresenta o comportamento), em um ponto se a criança se realiza o item às vezes e em dois pontos se o comportamento é sempre presente. O cálculo para cada domínio foi resultante da soma dos itens relacionados e também, considerando a idade em meses, foram contabilizados o percentil.

2.4.4 Avaliação da socialização percebida pelo professor (Apêndice B)

O instrumento foi desenvolvido para esta pesquisa com o objetivo de coletar a percepção das professoras sobre o repertório de socialização das crianças avaliadas, considerando as

interações em contexto escolar. O questionário é composto por três questões de caráter avaliativo e descritivo. A primeira questão é “investigação a percepção da professora quanto ao nível de socialização da criança de forma geral”, com opções de resposta numa escala de três pontos (0 = “Não”, 1 = “Em parte” e 2 = “Sim, totalmente”). A segunda e a terceira questões avaliam o repertório de socialização considerando as interações com outras crianças e interações com adultos. Ambas as questões são respondidas em uma escala de quatro pontos (0 = “Nenhum”, 1 = “Pouco”, 2 = “Mais ou menos” e 3 = “Muita”), permitindo identificar variações no nível de socialização percebida.

2.5 Procedimento

Inicialmente, a proposta foi apresentada ao CEI, em abril de 2024 e nessa ocasião foi obtida a autorização para sua realização. Posteriormente, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universidade Paulista – UNIP para avaliação das condições éticas. Após parecer favorável do CEP houve o início do contato com os participantes do estudo. Foram feitas duas coletas de dados, com duração de três meses cada uma. A primeira aconteceu de setembro a novembro de 2024, onde foram avaliadas 29 crianças, alunas de três turmas do Ciclo 4, e a segunda ocorreu de fevereiro a abril de 2025, onde as demais crianças do Ciclo 4 ($n = 37$) foram participantes, juntamente com suas professoras e responsáveis.

Cada coleta teve início com o contato com as professoras do Ciclo 4, para apresentação do projeto de pesquisa, recolha e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Em seguida, os pais das crianças, cujas professoras concordaram em participar da pesquisa foram contatados através de bilhete, para comparecerem uma reunião presencial na CEI, na qual a pesquisadora explicou o projeto de pesquisa, seus objetivos, etapas, riscos e benefícios.

Os pais ou responsáveis que concordaram com os termos do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a própria participação como informante do desenvolvimento de seu filho (a) e também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando com a participação de seus filhos. A pesquisadora esteve presente durante todo o preenchimento para que fosse possível sanar dúvidas e conduzir alguma intercorrência.

No caso do pai, mãe ou responsável que não pôde comparecer à reunião presencial, foi disponibilizado o contato da pesquisadora para que a apresentação do trabalho fosse feita de forma virtual através de ligação de vídeo, mediante agendamento prévio. Neste caso, os pais que concordaram com a participação receberam os TCLEs via bilhete escolar, para serem lidos, preenchidos e devolvidos com a devida assinatura aos cuidados da pesquisadora, também via agenda escolar da criança. Após a devolutiva dos TCLEs, foi agendada outra entrevista on-line, para que a pesquisadora pudesse aplicar os instrumentos. Em média, os pais dedicaram em torno de uma hora para participar do estudo.

Diante da autorização dos envolvidos e composta a amostra, teve o início das avaliações das crianças pela pesquisadora. A aplicação do IPO foi feita, em grande parte, por meio de observações das atividades diárias das crianças no CEI, em horário de atividades regulares. Quando não foi possível, a pesquisadora criou situações que favoreceram a avaliação do comportamento/habilidade, por exemplo, disponibilizou blocos de montar para verificar se a criança conseguia construir uma torre com cinco ou mais blocos. Nestes casos específicos, foi necessária a retirada da criança da atividade escolar, o que foi feito com autorização da professora para que não houvesse prejuízos ao aproveitamento educacional. Professores e os pais também foram questionados sobre as capacidades e comportamentos das crianças, quando não foi possível a observação direta pela pesquisadora. Para cada criança, foram dedicados dois dias de avaliação, em média.

As professoras receberam o questionário “Avaliação da socialização percebida pelo professor” para avaliarem a socialização das crianças de sua turma, que foram autorizadas com participantes de pesquisa por seus pais ou responsáveis. Esta lista ficou sob guarda da orientadora do projeto até o término da aplicação do IPO para que não influenciasse a realização das avaliações e registros relativos ao IPO, que foi feita pela pesquisadora responsável.

Durante o período de coleta a pesquisadora esteve presente na instituição para coleta dos dados de três a quatro vezes na semana aproximadamente. Para evitar que o dado observado ficasse obsoleto, a coleta foi feita por turma, e logo em seguida já feito um relatório massivo para a CEI com os dados conjuntos das crianças e apresentada a avaliação individual com orientações aos pais, através de reunião presencial ou vídeo chamada individual. Ao final, foi elaborado um relatório técnico com o conjunto de dados à instituição.

2.5.1 Procedimento de análise de dados

Os protocolos de resposta a cada instrumento foram cotados conforme sua especificidade e de acordo com as respectivas instruções, em seguida foram tabulados e organizados em planilhas do Excel e programa estatístico JASP - versão 0.17.3.0. Medidas de curtose (com valores até 7) a simetria (com valores até 3) foram parâmetros para avaliar a distribuição dos dados como possibilidade do uso de técnicas estatísticas paramétricas, conforme sugere Kline (apud Marôco, 2011).

Estatísticas descritivas foram aplicadas para caracterizar as medidas do estudo (Média, Desvio Padrão). Para dados categóricos o levantamento de frequências e porcentagens. As comparações entre grupos divididos por categorias, quando atendidos os critérios estatísticos, foram realizadas a partir de teste *t de Student* para amostras independentes, quando em entre dois grupos e Análise de Variância - ANOVA, quando se compararem três ou mais grupos. Quando não foi possível o uso de testes paramétricos, foram utilizadas estatísticas de comparação não paramétricas equivalentes, tais como o teste de *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*. Correlação de Pearson foi utilizada para avaliar as correlações, sendo consideradas como fracas associações cujo *r* foi de 0,29 ou menor, moderadas de 0,3 a 0,69, forte de 0,70 a 0,99, conforme sugere Hair et al. (2009).

2.6. Considerações Éticas

O estudo é parte de um projeto maior intitulado como: “Desenvolvimento de bebês e crianças que frequentam a educação infantil: avaliação e comparação com base na socialização percebida pelo professor”, que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Paulista UNIP para avaliação, tendo sido aprovado sob CAAE nº 79321524.1.0000.5512. (ANEXO 1)

O estudo atendeu às Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com as devidas garantias aos participantes de liberdade de participação, privacidade, sigilo, confidencialidade, recusa ou desistência de sua participação. Todos os dados que identificam a criança são acessíveis somente à pesquisadora responsável e nomes foram codificados nas planilhas de registro, que são acessadas por meio de senha pela equipe de pesquisa.

Não foram elaborados termos de assentimento para este estudo por conta da faixa etária das crianças, entendendo que ainda nesta faixa etária as crianças não são capazes de manifestar compreensão da pesquisa. Ainda assim, a pesquisadora, ao interagir com as crianças, solicitou

o assentimento verbal, usando de frases como: “Podemos brincar um pouco?”; “Gostaria de brincar junto comigo?”; “Você está gostando de brincar comigo?”; respeitando o interesse e manifestação da criança, antes e durante a atividade. As solicitações foram feitas na presença da professora e todas as crianças participantes assentiram a participação.

Os responsáveis e professores foram informados sobre os objetivos, métodos, riscos e benefícios do projeto. Em termos de benefícios, acredita-se que as avaliações decorrentes deste estudo puderam orientar sobre o desenvolvimento atual da criança, fomentando possíveis ações que visem a estimulação que visem o bem-estar físico, emocional e social. O relatório massivo também pode orientar as atividades da CEI para a promoção do desenvolvimento saudável de seus alunos. Acredita-se que os benefícios indiretos se refletem na melhoria do instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil e na comunidade, visto que os dados resultantes deste projeto poderão ser úteis para reflexão sobre o planejamento e registro avaliativo das atividades no Centro de Educação Infantil e como auxílio para elaboração de novas hipóteses de pesquisas.

Os riscos podem ser considerados de mínima magnitude, como por exemplo, cansaço, enfado ou até mesmo sentimento negativos ou emoções que poderiam surgir durante a coleta de dados. Não houve, até a presente data, intercorrências éticas decorrentes da pesquisa.

Os dados foram divulgados à instituição e às professoras participantes, de maneira massiva e confidencial, sem identificação das crianças. Os dados das crianças foram divulgados aos pais, de maneira individual e os mesmos foram orientados pela pesquisadora sobre como proceder para estimular áreas em atraso, quando foi necessário.

3. RESULTADOS

Na presente seção constam os dados obtidos em termos de caracterização, comparação das médias e associação entre as avaliações de desenvolvimento do IPO e com variáveis sociodemográficas, percepção do professor sobre socialização da criança, dificuldades, comportamento, socialização, brincar e uso de telas das crianças, informados pelos responsáveis.

3.1 Caracterização sociodemográfica da criança e sua família

Na Tabela 1 constam as frequências, em valores absolutos e percentuais, das variáveis sociodemográficas da criança (sexo e idade) e de suas famílias (nível socioeconômico e estado civil dos responsáveis).

Tabela 1 - Frequência das variáveis sociodemográficas da criança e família (n = 66)

Variável	Categoria	n	%
Sexo	Masculino	36	54,5
	Feminino	30	45,5
Idade em meses	Média	44,3	-
	DP	5,2	-
Nível Socioeconômico	A	7	10,6
	B	36	54,5
	C	22	33,3
	D e E	1	1,5
Estado Civil	Solteiro	7	10,6
	Separado	12	18,1
	Casado	47	71,2

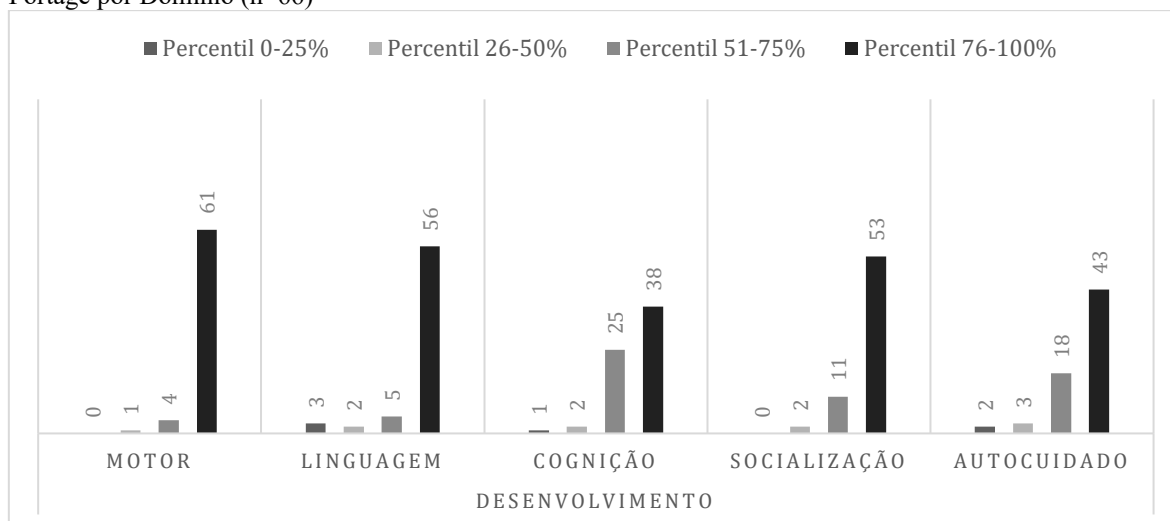
Fonte: Própria autoria, 2025.

De acordo com a Tabela 1, observa que em uma amostra de 66 crianças, sendo 36 (54,5%) da amostra foi constituída por crianças do sexo masculino, com idade média de 44,3 meses (DP = 5,2), o que responde a 3,6 anos. As famílias apresentam Nível Socioeconômico, em grande parte, classificados no nível B (54,5%) e C (33,3%). Apenas uma família apresentou nível socioeconômico na classe D e E, que seria a mais baixa. A maior parte das famílias é constituída por pais e mães casados (71,2%), mostrando que a maioria das crianças vive nesse contexto familiar e econômico.

3.2 Desenvolvimento da criança avaliado pelo Portage

Na Figura 1 consta a frequência de participantes distribuídos nos percentis obtidos nas avaliações dos domínios do desenvolvimento infantil avaliado pelo IPO nos domínios: linguagem, motor, cognição e autocuidado.

Figura 1 - Frequência de participantes distribuídos nas faixas de percentil obtidos na avaliação do Inventário Portage por Domínio (n=66)



Fonte: Própria autoria, 2025.

Nota-se na Figura 1 que em todos os domínios a maior parte das crianças obteve classificação do desempenho no percentual acima de 75%, com destaque para o desenvolvimento motor, em que 61 das 66 crianças, tiveram o desenvolvimento classificado nesta faixa, seguido do domínio Linguagem (n=56), Socialização (n = 53), Autocuidado (n = 43) e Cognição (n = 38). Os domínios com maior número de crianças com classificação no percentil 50 ou menos foram Linguagem (n = 5) e Autocuidado (n = 5).

3.3 Comparação e associação do desenvolvimento considerando a caracterização sociodemográficos

Na Tabela 2 constam as médias obtidas por crianças do sexo masculino e feminino na avaliação dos domínios do IPO.

Tabela 2 - Comparação das médias nos domínios do IPO considerando o sexo da criança (n=66)

Domínio	Categoria	N	Média	DP	t	p
Motor	Masculino	36	13,3	1,3	0,262	0,794
	Feminino	30	13,2	1,6		
Linguagem	Masculino	36	10,6	2,3	0,594	0,554
	Feminino	30	10,3	2,9		
Cognição	Masculino	36	18,6	2,9	0,863	0,391
	Feminino	30	17,8	4,1		
Socialização	Masculino	36	10,3	1,6	0,500	0,619
	Feminino	30	10,1	1,9		
Autocuidado	Masculino	36	11,1	2,4	-0,136	0,892
	Feminino	30	11,2	2,6		

Nota: n = número de participantes, DP = Desvio Padrão, t = teste t de Student, p considerado significativo se menor ou igual a 0,05. Fonte: Própria autoria, 2025.

De acordo com a Tabela 2, nota-se que as médias aritméticas obtidas por meninos foram maiores, em valores absolutos, nos domínios Motor (masculino = 13,3; feminino = 13,2), Linguagem (masculino = 10,6; feminino = 10,3), Cognição (masculino = 18,6; feminino = 17,8) e Socialização (masculino = 10,3; feminino = 10,1), e por meninas em Autocuidado (masculino = 11,1; feminino = 11,2). Mas ressalta-se que a estatística não indicou diferenças significativas entre as médias, considerando o sexo das crianças.

A Tabela 3 indica a associação do nível socioeconômico com o desenvolvimento das crianças avaliados pelo Inventário Portage.

Tabela 3- Coeficientes de correlação de Pearson obtidos entre o nível socioeconômico e domínios do desenvolvimento do IPO (n=66)

Variável	Motor	Linguagem	Cognição	Socialização	Autocuidado
Nível Socioeconômico	0,17	0,29*	0,14	0,38**	0,22

Nota: Coeficiente de correlação de Pearson, * p < 0,05; ** p < 0,01. Fonte: Própria autoria, 2025.

A Tabela 3 indicou associações significativas e positivas dos domínios de Linguagem (r = 0,29; p < 0,05) e Socialização (r = 0,38; p < 0,01) com o nível socioeconômico das famílias, sendo o coeficiente de fraca e moderada intensidade, respectivamente.

3.4 A relação da percepção do professor sobre a socialização da criança com a avaliação do desenvolvimento

A Tabela 4 apresenta as frequências, em valores absolutos e percentuais, das classificações atribuídas pelos professores em relação à percepção sobre a criança ser sociável de forma geral, ser sociável com outras crianças e nas interações com adultos.

Tabela 4- Frequência da percepção dos professores sobre o nível de socialização da criança (n=66)

Variável	Classificação	n	%
Considera a criança como sociável	Não	1	1,5
	Em parte	14	21,2
	Sim, totalmente	51	77,3
A criança apresenta repertório de socialização ao interagir com outras crianças	Nenhum	0	0,0
	Pouco	2	3,0
	Mais ou menos	16	24,2
	Muito	48	72,7
A criança apresenta repertório de socialização ao interagir com outros adultos	Nenhum	0	0,0
	Pouco	1	1,5
	Mais ou menos	13	19,7
	Muito	52	78,8

Fonte: Própria autoria, 2025.

Nota-se na Tabela 4 que na percepção dos professores, 51 crianças (77,3%) foram consideradas “totalmente sociáveis”, 14 (21,2%) como “em parte” sociáveis e apenas 1 (1,5%) foi considerada como “não sociável”. Ao interagir com outras crianças e outros adultos, grande parte (mais que 70%) apresenta repertório de socialização classificado como “muito”. Outra classificação mais frequente foi relativa à categoria “mais ou menos” que contém cerca de 20% das indicações feitas pelas professoras. Não foram indicadas crianças como “apresenta nenhum repertório de socialização” por suas professoras.

A Tabela 5 apresenta as descritivas e comparações considerando a indicação das professoras sobre o nível de socialização das crianças, divididos em duas categorias “Não apresenta socialização ou apresenta socialização em parte” e “Sim, é sociável totalmente”.

Tabela 5 - Descritivas e comparações de médias considerando grupos formados com base na indicação das professoras sobre o nível de socialização das crianças (n = 66)

Domínio	Categoria para pergunta “É sociável?”	N	Média	DP	Z	p
Motor	Não ou Em parte	15	12,8	1,7	-1,531	0,126
	Sim, totalmente	51	13,5	1,0		
Linguagem	Não ou Em parte	15	9,7	3,3	-1,187	0,235
	Sim, totalmente	51	10,9	1,7		
Cognição	Não ou Em parte	15	17,7	3,7	- 1,044	0,296
	Sim, totalmente	51	18,7	2,7		
Socialização	Não ou Em parte	15	9,3	2,1	-2,567	0,010
	Sim, totalmente	51	10,5	1,3		
Autocuidado	Não ou Em parte	15	9,6	2,9	-3,059	0,002
	Sim, totalmente	51	11,6	2,2		

Nota: Z – estatística não paramétrica de Man-Whitney. Fonte: Própria autoria, 2025.

Como consta na Tabela 5, as médias obtidas, em valores absolutos foram maiores para o grupo de crianças que foram classificadas como “Sim, totalmente sociáveis”. No entanto, a análise estatística indica que nos domínios Socialização e Autocuidado, a diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa, enquanto nos domínios Motor, Linguagem e Cognição não houve diferença significativa entre crianças indicadas por seus professores como pertencente ao grupo “Sim, totalmente” ou “Não ou em parte”.

3.5 A relação de características da criança informadas pelos pais e a relação com desenvolvimento avaliado pelo IPO

A frequência bruta e percentual sobre a lateralidade das crianças consta na Tabela 6.

Tabela 6 - Lateralidade das crianças e os domínios do Portage.

Variável	Classificação	n	%
Lateralidade	Destro	42	63,6
	Canhoto	10	15,2
	Ambidestro	3	4,5
	Não definido	11	16,7

Fonte: Própria autoria, 2025.

De acordo com a Tabela 6, a maior parte das crianças são destros (63,6%), seguidas por canhotos (15,2%), não definidas (16,7%) e ambidestras (4,5%).

A Tabela 7 traz as comparações de médias nos domínios do IPO, considerando os grupos formados com base na lateralidade indicada pelos pais. Nota-se na Tabela 7 que crianças nos domínios Motor, Linguagem, Cognição e Socialização, não houve diferenças estatísticas entre as médias. Apenas em Autocuidado, o grupo constituído por crianças “ambidestras ou lateralidade ainda não definida” apresenta menores médias de ($M = 9,6$) que crianças destros ($M = 11,7$), com significância estatística ($p < 0,05$).

Tabela 7 - Médias, desvio padrão e estatísticas de comparação entre médias nos domínios do IPO entre grupos formados com base na indicação de lateralidade da criança ($n = 66$)

Domínios	Ambidestro ou não definido ($n = 14$)		Destro ($n = 42$)		Canhoto ($n = 10$)		χ^2	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Motor	13,0	1,7	13,4	1,4	13,0	1,1	1,832	0,400
Linguagem	9,6	3,2	10,7	2,1	10,7	3,1	3,648	,0161
Cognição	18,5	3,9	18,4	3,3	17,2	3,6	2,109	0,348
Socialização	9,7	1,9	10,2	1,7	10,7	1,4	2,697	0,260
Autocuidado	9,6 ^A	3,0	11,7 ^B	1,9	10,8 ^{AB}	2,9	6,262*	0,044

Nota: Letras diferentes sugerem diferenças significativas entres os valores obtidos pelos grupos na comparação post hoc. Fonte: Própria autoria, 2025.

As dificuldades de fala, visão, audição, coordenação e linguagem percebidas pelos responsáveis estão presentes na Tabela 8.

Tabela 8 - Frequência de dificuldades percebida pelos pais

Dificuldades	Não possui		Possui um pouco		Possui, mais ou menos		Possui, muito	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Fala	41	62,1	11	16,7	5	7,6	9	13,6
Audição	62	93,9	1	1,5	1	1,5	2	3
Linguagem	46	69,7	10	15,2	3	4,5	7	10,6
Visão	64	97	1	1,5	0	0	1	1,5
Coordenação	63	95,5	1	1,5	1	1,5	1	1,5

Fonte: Própria autoria, 2025.

Conforme apresenta a Tabela 8, a maioria das crianças, na percepção dos pais, não apresenta dificuldades relacionadas à fala, audição, linguagem, visão e coordenação. Nota-se, ainda na referida tabela, que as dificuldades mais mencionadas foram na fala (37,9% dos

casos) e na linguagem (30,3%). A dificuldade de audição foi pouco frequente (6,1%), assim como problemas de visão (3,0%) e motora (4,5%).

A Tabela 9 apresenta as correlações entre as dificuldades relacionadas pelos pais e os cinco domínios avaliados pelo Inventário Portage.

Tabela 9 - Correlação entre dificuldades percebida pelos pais e domínios do Inventário Portage

Dificuldades/ Domínios	Motor	Linguagem	Cognição	Socialização	Autocuidado
Dificuldade Fala	-0,42**	-0,56**	-0,46**	-0,38**	-0,44**
Dificuldade Audição	-0,17	0,036	-0,02	-0,06	-0,28*
Dificuldade Linguagem	-0,57**	-0,70**	-0,56**	-0,58**	-0,58**
Dificuldade Visão	0,01	0,10	0,12	0,14	0,13
Dificuldade Coordenação	-0,55**	-0,62**	-0,62**	-0,40**	-0,42**

Nota: ** p <0,001. Fonte: Própria autoria, 2025.

Observa-se na Tabela 9 que a Dificuldades de Fala, de Linguagem e Coordenação obtiveram associações significativas, de moderada intensidade e negativas com todos os domínios do IPO, exceto dificuldade de linguagem que obteve forte associação negativa com o domínio Linguagem do IPO. A dificuldade de Audição foi associada com fraca intensidade e direção negativa com Autocuidado.

A Tabela 10 apresenta as frequências absolutas e percentuais de ocorrência de problemas de comportamento relatados pelos pais, categorizados como hiperatividade/externalização, externalização e internalização.

Tabela 10 - Frequência de problemas de comportamento indicada pelos pais ou responsáveis (n = 66)

Variável	Categoria	n	%
Apresenta Problema de comportamento	Não	61	92
	Sim, hiperatividade e externalização	2	3
	Sim, externalização	2	3
	Sim, internalização	1	2

Fonte: Própria autoria, 2025.

Conforme se nota na Tabela 10, a grande maioria (92,0%) das crianças, na opinião dos pais ou responsáveis, não apresentou problemas de comportamento, 3% apresentaram

externalização, 3% hiperatividade combinada com externalização e 2% apresentaram internalização.

A Tabela 11 apresenta frequências absolutas de comportamentos específicos relatados pelos pais (como agressividade, timidez, distração, teimosia, agitação, impulsividade, dificuldade de inibir comportamento, entre outros).

Tabela 11 - Frequência de comportamentos percebidos pelos pais (n = 66)

Variáveis	Categorias							
	Não possui		Possui um pouco		Possui mais ou menos		Possui muito	
	n	%	n	%	n	%	n	%
É agressivo	42	63,6	14	21,2	7	10,6	3	4,5
É tímido ou introvertido	27	40,9	12	18,2	12	18,2	15	22,7
Não é muito interessado nas pessoas	59	89,4	4	6,1	2	3,0	1	1,5
Distraído	42	63,6	14	21,2	5	7,6	5	7,6
Teimoso	2	3,0	6	9,1	14	21,2	41	62,1
Agitado ou Inquieto	15	22,7	13	19,7	7	10,6	31	47,0
Grosseiro	53	80,3	9	13,6	1	1,5	3	4,5
Impulsivo	36	54,5	16	24,2	8	12,1	6	9,1
Ousado	58	87,9	2	3,0	3	4,5	3	4,5
Desiste facilmente	40	60,6	4	6,1	7	10,6	15	22,7
Não se relaciona bem com os amigos	60	90,9	2	3,0	4	6,1	0	0,0
Agride outras pessoas (verbal ou fisicamente)	42	63,6	11	16,7	10	15,2	2	3,0
Dificuldade de inibir comportamento	39	59,1	13	19,7	9	13,6	5	7,6
Baixa tolerância à frustração	23	34,8	16	24,2	6	9,1	21	31,8
Coloca-se em situações perigosas	48	72,7	8	12,1	3	4,5	5	7,6
Dificuldade em reter amigos	62	93,9	0	0,0	2	3,0	2	3,0
Necessita de muita atenção dos pais	22	33,3	7	10,6	7	10,6	30	45,5

Fonte: Própria autoria, 2025.

Na Tabela 11, nota-se que as variáveis “Teimoso”, “Agitado ou Inquieto” e “Necessita de muita atenção dos pais” obtiveram maior número de crianças na categoria “Possui muito”, com 62,1%, 47% e 45,5%, respectivamente. A característica “Baixa tolerância à frustração” apresentou grande parte da frequência de indicação distribuídas nas categorias “Não possui” (34,8%) e “Possui muito” (31,8%). As demais categorias avaliadas contaram com maior concentração na categoria “Não possui”.

Na Tabela 12 constam as associações entre características da criança, apontadas pelos pais e os domínios do Portage.

Tabela 12 - Coeficientes de associação das características das crianças apontadas pelos pais com os domínios do Inventário Portage (n = 66)

Variável	Motor	Linguagem	Cognição	Socialização	Autocuidado
É agressivo	-0,15	-0,09	-0,08	-0,34**	-0,02
É tímido ou introvertido	-0,22	-0,23	-0,12	-0,17	-0,31*
Não é muito interessado nas pessoas	0,04	-0,02	-0,01	-0,10	-0,13
Distraído	-0,27*	-0,27*	-0,19	-0,19	-0,28*
Teimoso	-0,07	-0,04	-0,12	-0,10	-0,03
Agitado ou Inquieto	0,04	0,06	0,05	0,01	-0,04
Grosseiro	-0,29*	-0,09	-0,21	-0,18	-0,18
Impulsivo	0,05	0,18	0,02	0,08	0,12
Ousado	-0,01	0,03	0,02	-0,03	-0,09
Desiste facilmente	-0,14	-0,07	-0,01	-0,01	-0,16
Não se relaciona bem com os amigos	-0,28*	-0,40**	-0,32**	-0,43**	-0,18
Agride outras pessoas (verbal ou fisicamente)	-0,28*	-0,05	-0,07	-0,37**	-0,01
Dificuldade de inibir comportamento	-0,46**	-0,27*	-0,29*	-0,32**	-0,40**
Baixa tolerância à frustração	-0,07	0,06	-0,02	-0,05	-0,09
Coloca-se em situações perigosas	-0,24	-0,14	-0,13	-0,11	-0,34**
Dificuldade em reter amigos	-0,44**	-0,39**	-0,34**	-0,59**	-0,20
Necessita de muita atenção dos pais	-0,07	-0,13	-0,16	-0,02	-0,24*

Nota: Coeficiente r de Pearson; * $p < 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Fonte: Própria autoria, 2025.

Foram observadas 27 associações significativas e negativas, conforme apresenta a Tabela 12. Algumas das características tiveram associações pontuais com o IPO, o item “É agressivo” foi associado com intensidade moderada com a do domínio Socialização ($r = -0,34$), os itens “É tímido ou introvertido” ($r = -0,31$), “Coloca-se em situações perigosas” e “Necessita de muita atenção dos pais” ($r = -0,24$) foram correlacionados somente com Autocuidado, enquanto ser “Grosseiro” foi associado com fraca intensidade com Motor ($r = -0,29$). A variável “Dificuldade de inibir comportamento” obteve coeficiente variando entre $r = -0,27$ (com Linguagem) e $r = -0,46$ (Motor) os quais foram significativos com todos os domínios do IPO. A dificuldade em reter (manter) amigos obteve os maiores coeficientes significativos com o domínio Motor ($r = -0,44$),

Linguagem ($r = -0,40$), Cognição ($r = -0,34$) e Socialização ($r = -0,59$). A variável “Não se relaciona bem com os amigos” também obteve associações com os domínios Motor ($r = -0,28$), Linguagem ($r = -0,40$), Cognição ($r = -0,32$) e Socialização ($r = -0,43$). “Distraído” associou-se com fraca intensidade $r < 0,3$ com Motor, Linguagem e Autocuidado. “Agride outras pessoas” foi associado com Motor ($r = -0,28$) e com “Socialização” ($r = -0,37$).

A Tabela 13 apresenta as frequências relativas à preferência por brincar sozinha e ao tempo semanal de brincadeira com amigos fora do contexto escolar.

Tabela 13 - Frequência bruta e percentual sobre preferência por brincar sozinha e quantidade de horas de brincar (n = 66)

Variáveis	Categoria	n	%
Prefere brincar sozinha	Não	48	72,7
	Um pouco	6	9,1
	Mais ou menos	6	9,1
	Muito	6	9,1
Quantas horas por semana seu (sua) filho(a) brinca com amigos fora da hora regular da creche	Menos de 1h	16	24,2
	1 ou 2h	10	15,2
	3h ou mais	40	60,6

Fonte: Própria autoria, 2025.

Pode-se notar na Tabela 13 que a maioria das crianças (72,7%) prefere não brincar sozinha, enquanto 27,3% apresentaram algum nível dessa preferência. Em relação ao tempo semanal de brincadeira com amigos, 60,6% brincam três horas ou mais, 15,2% de uma a duas horas e 24,2% menos de uma hora.

Constam na Tabela 14 as associações obtidas entre a preferência por brincar sozinha, o tempo semanal de brincadeira com amigos fora do contexto escolar com os domínios do IPO.

Tabela 14 - Coeficientes de correlação de Pearson obtidos entre as variáveis preferência por brincar sozinha e quantidade de horas de brincar com os domínios do Portage (n = 66)

Variáveis	Motor	Linguagem	Cognição	Socialização	Autocuidado
Prefere brincar sozinha	-,32**	-,26*	-,22	-,39**	-,23
Quantidade de horas que brinca fora da escola	,01	,41**	,28*	,27*	,17

Nota: Coeficiente r de Pearson; * $p < 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Fonte: Própria autoria, 2025.

Os coeficientes de correlação apresentados na Tabela 14 indicam que a variável “Prefere brincar sozinha” foi negativamente associada os domínios Motor e Socialização, com moderada

intensidade e com fraca intensidade com o domínio Linguagem. A quantidade de horas que brinca fora da escola, obteve associações significativas e positivas com Linguagem, com moderada intensidade e com Cognição e Socialização, ambas com fraca intensidade.

A Tabela 15 apresenta a frequência bruta e percentual das crianças de acordo com o tempo médio diário de exposição a telas.

Tabela 15 - Frequência bruta e percentual do tempo de tela diário das crianças em minutos (n = 66)

Tempo de tela em minutos diários	n	%
10	01	1,5
20	03	4,5
30	07	10,6
40	02	3,0
50	03	4,5
60	08	12,1
90	07	10,6
120	10	15,2
150	05	7,6
180	11	16,7
240	05	7,6
300	04	6,1

Fonte: Própria autoria, 2025.

Nota-se na Tabela 15 que há variação na frequência diária com que as crianças fazem uso de telas, há crianças que ficam em torno de dez minutos usando celulares, tablets, TVs, computadores e outros como existem crianças que permanecem cerca de 300 minutos. A maior concentração indicou 180 minutos (16,27%), seguidos de 120 minutos (15,2%), 60 minutos (12,1%) e 30 minutos e 90 minutos, ambos com 10,6% cada.

A Tabela 16 apresenta comparação das médias obtidas nos domínios do Portage, considerando grupos de crianças que fazem uso de telas até 2h/dia e crianças com tempo de exposição a telas maior que 2h/dia.

Tabela 16 - Comparação das médias obtidas nos domínios Portage e o tempo de tela.

Domínios	Até 2h ao dia (n=41)		Maior que 2h ao dia (n = 25)		t	d de Cohen
	Média	DP	Média	DP		
Motor	13,5	1,0	12,9	1,8	1.7	0.4
Linguagem	11,1	1,4	9,4	3,5	2.6 **	0.7
Cognição	18,8	2,0	17,2	4,9	1.8	0.5
Socialização	10,5	1,2	9,6	2,3	2.1*	0.5
Autocuidado	11,5	2,1	10,5	3,0	1.5	0.4

Nota: t = teste t de Student, * p, 0,05; ** p < 0,01.

Fonte: própria autoria, 2025.

As comparações disponíveis na Tabela 16 indica que o grupo de crianças com até 2 horas de tela por dia tiveram médias significativamente mais altas em Linguagem ($p < 0,01$; $d = 0,7$) e Socialização ($p < 0,05$; $d = 0,5$), além de tendências positivas em Cognição e Motor, embora não significativas.

A Tabela 17 apresenta as frequências absolutas relativas à qualidade das relações da criança com irmãos e amigos, incluindo presença de dificuldades e quantidade de amigos e comparações com crianças da mesma idade feitas pelos pais.

Na Tabela 17, percebe-se que, no geral, as crianças apresentam bons indicadores de relacionamento interpessoal. Aproximadamente 90% das crianças não possuem as condições de “A criança não se relaciona bem como os irmãos”, “A criança não se relaciona bem com os amigos”, “A criança não é muito interessada nas pessoas”, “A criança possui dificuldade em reter amigos”. Em relação à quantidade de amigos, 42,4% possuíam quatro ou mais, 47,0% tinham dois ou três e 42,4%, quatro ou mais amigos e apenas 10,6% tinham um ou nenhum amigo. As respostas dos pais, comparando o comportamento do filho(a) com outras crianças da mesma idade, indicam que como é o comportamento da criança no relacionamento com irmãos, com outras crianças e com os pais, foi considerado como “igual” ou “melhor”.

Tabela 17- Frequência bruta e percentual de variáveis relativas às relações interpessoais estabelecidas pelas crianças (n = 66)

Variáveis	Categorias	n	%
A criança não se relaciona bem como os irmãos	Não possui	62	93,9
	Possui um pouco	1	1,5
	Possui mais ou menos	3	4,5
A criança não se relaciona bem com os amigos	Não possui	60	90,9
	Possui um pouco	2	3,0
	Possui mais ou menos	4	6,1
A criança não é muito interessado nas pessoas	Não possui	59	89,4
	Possui um pouco	4	6,1
	Possui mais ou menos	2	3,0
	Possui muito	1	1,5
A criança possui dificuldade em reter amigos	Não possui	62	93,9
	Possui mais ou menos	2	3,0
	Possui muito	2	3,0
Quantidade de amigos da criança	Nenhum	3	4,5
	Um amigo	4	6,1
	2 ou 3 amigos	31	47,0
	4 ou mais amigos	28	42,4
Comparando com outros da mesma idade, como é o comportamento da criança no relacionamento com irmãos	Pior	2	3,0
	Igual	28	42,4
	Melhor	10	15,2
	Filho único	26	39,4
Comparando com outros da mesma idade, como é o comportamento da criança no relacionamento com outras crianças	Pior	4	6,1
	Igual	47	71,2
	Melhor	15	22,7
Comparando com outros da mesma idade, como é o comportamento da criança no relacionamento com os pais	Pior	5	7,6
	Igual	33	50,0
	Melhor	28	42,4

Fonte: própria autoria, 2025.

As associações entre as medidas de relações interpessoais e os domínios do Portage estão disponíveis na Tabela 18.

Tabela 18- Coeficiente de Correlações entre medidas de relações interpessoais e os domínios do Portage (n=66)

Variáveis	Motor	Linguagem	Cognição	Socialização	Autocuidado
A criança não se relaciona bem com os irmãos	-,019	-,058	,066	-,281*	-,027
A criança não se relaciona bem com os amigos	-,283*	-,403**	-,316**	-,429**	-,182
A criança não é muito interessado nas pessoas	,035	-,022	-,012	-,096	-,125
A criança possui dificuldade em reter amigos	-,437**	-,390**	-,335**	-,585**	-,200
Quantidade de amigos	,198	,334**	,193	,386**	,164
Comparando com outros da mesma idade, como é o comportamento da criança no relacionamento com irmãos	-,081	,021	-,111	,069	,142
Comparando com outros da mesma idade, como é o comportamento da criança no relacionamento com outras crianças	,272*	,236	,204	,342**	,111
Comparando com outros da mesma idade, como é o comportamento da criança no relacionamento com os pais	,172	,259*	,308*	,413**	,133

Nota: Coeficiente r de Pearson; * $p < 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Fonte: Própria autoria, 2025.

Nota-se na Tabela 18 que o domínio Autocuidado não obteve associação significativa com os indicadores de relações interpessoais das crianças. O domínio Socialização foi o que mais apresentou coeficientes significativos - cinco dos oito itens avaliados, enquanto os domínios motor, linguagem e cognição obtiveram correlações pontuais.

Destaca-se, ainda, na Tabela 18, que o item “A criança não se relaciona bem com os amigos” obteve associações negativas significativas, de fraca intensidade com o desenvolvimento motor, e moderadas com Linguagem, Cognição e Socialização. O item “A criança possui dificuldade em reter amigos” obteve coeficientes significativos, negativos e de moderada com todos os domínios (exceto Autocuidado). A variável “Comparando com outros da mesma idade, como é o comportamento da criança no relacionamento com os pais” foi associada positivamente com Linguagem, Cognição e Socialização, a “Quantidade de amigos”, também apresentou associação positiva, com intensidade moderada com Linguagem e Socialização. Comparando com outros da mesma idade o item “como é o comportamento da

criança no relacionamento com outras crianças” apresentou coeficiente positivo e fraco com o domínio motor e moderado com Socialização, este último domínio também foi a única associação negativa e fraca com o item “A criança não se relaciona bem com os irmãos”.

Na Tabela 19 consta a síntese dos conjuntos de dados que tiveram associações positivas e negativas com os indicadores de desenvolvimento Motor.

Tabela 19- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento Motor

Indicadores	Tipo de associação com o desenvolvimento Motor
Comparado a outras crianças como a criança se relaciona com pares	(+) Associação fraca
Dificuldade de fala	(-) Associação moderada
Dificuldade de linguagem	(-) Associação moderada
Dificuldade de coordenação	(-) Associação moderada
Dificuldade de inibir comportamento	(-) Associação moderada
Brincar sozinha	(-) Associação moderada
Criança possui dificuldade de reter amigos	(-) Associação moderada
Distraído	(-) Associação fraca
Grosseiro	(-) Associação fraca
Agride outras pessoas (verbal ou fisicamente)	(-) Associação fraca
Criança não se relaciona bem com os amigos	(-) Associação fraca

Fonte: Própria autoria, 2025.

O domínio Motor foi associado positivamente e com fraca intensidade somente com o indicador de relacionamento com pares, conforme consta na Tabela 19. Destaca-se ainda que um número maior de associações negativas e moderadas foram observadas deste domínio com indicadores de dificuldades das crianças, relatadas pelos responsáveis, de fala, linguagem, coordenação, de inibir comportamento, de reter amigos, e a preferência por brincar sozinha. O domínio motor foi associado com fraca intensidade e negativamente com características das crianças “Distraído”, “Grosseiro”, com “agride outras pessoas” e “criança não se relaciona bem com os amigos”. As variáveis associadas ao desenvolvimento da Linguagem constam na Tabela 20.

Tabela 20- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento da Linguagem

Indicadores	Tipo de associação com o desenvolvimento da Linguagem
NSE	(+) Associação moderada
Quantidade de horas de brincar	(+) Associação moderada
Quantidade de amigos	(+) Associação moderada
Comparado a outras crianças como a criança se relaciona com pais	(+) Associação fraca
Indicado pelo professor como sociável	(+) Maior média obtida pelas crianças indicadas
Dificuldade de fala	(-) Associação moderada
Dificuldade de linguagem	(-) Associação moderada
Dificuldade de coordenação	(-) Associação moderada
Criança não se relaciona bem com os amigos	(-) Associação moderada
Criança possui dificuldade de reter amigos	(-) Associação moderada
Distraído	(-) Associação fraca
Dificuldade de inibir comportamento	(-) Associação fraca
Brincar sozinha	(-) Associação fraca
Tempo de tela diário	(-) crianças com mais tempo de tela

Fonte: Própria autoria, 2025.

A Linguagem, conforme consta na Tabela 20, foi associada positivamente com o maior nível socioeconômico da família, a maior quantidade de horas do brincar, maior quantidade de amigos e melhor relacionamento com os pais. Crianças cujos professores classificaram como mais sociável, também apresentaram maior pontuação em Linguagem. Já a indicação dos pais sobre dificuldades de fala, linguagem, coordenação, de se relacionar com amigos, de reter amigos, ser distraído, de inibir comportamentos, são associadas negativamente com o domínio da Linguagem, assim como preferir brincar sozinha e maior tempo de uso de tela diário.

Na Tabela 21 constam as variáveis que se correlacionaram significativamente como o desenvolvimento da Cognição, do IPO.

Tabela 21- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento Cognição

Indicadores Significativos	Tipo de associação com o desenvolvimento da Cognição
Comparado a outras crianças como a criança se relaciona com pais	(+) Associação moderada
Quantidade de horas de brincar	(+) Associação fraca
Dificuldade de fala	(-) Associação moderada
Dificuldade de linguagem	(-) Associação moderada
Dificuldade de coordenação	(-) Associação moderada
Criança não se relaciona bem com os amigos	(-) Associação moderada
Criança possui dificuldade de reter amigos	(-) Associação moderada
Dificuldade de inibir comportamento	(-) Associação fraca

Fonte: Própria autoria, 2025.

De acordo com a Tabela 21, duas variáveis se associaram a maiores médias do desenvolvimento da Cognição, relacionamento com pais e quantidade de horas de brincar. Já associações inversas, sugerem que a maior dificuldade de fala, linguagem, coordenação, de reter amigos, de inibir comportamentos e não se relacionar bem com os amigos, menor o desenvolvimento Cognitivo.

Na Tabela 22 consta as associações significativas das variáveis com o domínio Socialização.

Tabela 22- Associações significativas das variáveis avaliadas com o domínio de desenvolvimento Socialização

Indicadores Significativos	Tipo de associação com o desenvolvimento da Socialização
NSE	(+) Associação moderada
Indicado pelo professor como sociável	(+) Maior média das crianças indicadas
Quantidade de horas de brincar	(+) Associação fraca
Quantidade de amigos	(+) Associação moderada
Comparado a outras crianças como a criança se relaciona com pares	(+) Associação moderada
Comparado a outras crianças como a criança se relaciona com pais	(+) Associação moderada
Dificuldade de fala	(-) Associação moderada
Dificuldade de linguagem	(-) Associação moderada
Dificuldade de coordenação	(-) Associação moderada
É agressivo	(-) Associação moderada
Agride outras pessoas (verbal ou fisicamente)	(-) Associação moderada
Dificuldade de inibir comportamento	(-) Associação moderada
Brincar sozinha	(-) Associação moderada
Tempo de tela diário	(-) crianças com mais tempo de tela
Criança não se relaciona bem com os irmãos	(-) Associação fraca
Criança não se relaciona bem com os amigos	(-) Associação moderada
Criança possui dificuldade de reter amigos	(-) Associação moderada

Fonte: Própria autoria, 2025.

Na Tabela 22 nota-se que a maior Socialização está associada, com fraca ou moderada intensidade, com maiores indicadores de nível socioeconômico, com a percepção do professor como criança sociável, a maior quantidade de horas de brincar, a maior quantidade de amigos, bem como o melhor relacionamento da criança com pares e pais.

Por outro lado, foram demonstradas associações negativas da Socialização com de dificuldades de fala, linguagem e cooperação, além de características comportamentais como agressividade, agressões verbais ou físicas, dificuldade de inibir comportamentos e preferir brincar sozinha. Também se obtém associação inversa com maior tempo diário de tela, além de dificuldades nos relacionamentos com irmãos, amigos e dificuldades de manter amigos.

Na Tabela 23 constam as associações que foram significativas entre o domínio de Autocuidado do IPO com as demais variáveis avaliadas.

Tabela 23- Associações significativas das variáveis avaliados com o domínio de desenvolvimento Autocuidado

Indicadores Significativos	Tipo de associação com o desenvolvimento da Autocuidado
Lateralidade	(+) Crianças destros apresentam maior média comparada ao ambidestros ou não definidas
Dificuldade de fala	(-) Associação moderada
Dificuldade de audição	(-) Associação fraca
Dificuldade de linguagem	(-) Associação moderada
Dificuldade de coordenação	(-) Associação moderada
É tímido	(-) Associação moderada
Distraído	(-) Associação fraca
Dificuldade de inibir comportamento	(-) Associação moderada
Coloca-se em situações perigosas	(-) Associação moderada
Necessita de muita atenção dos pais	(-) Associação fraca

Fonte: Própria autoria, 2025.

De acordo com a Tabela 23, as crianças destros apresentam maior média de Autocuidado do que as crianças ambidestros ou com lateralidade indefinida. A dificuldade de fala, audição, linguagem, coordenação, considerado tímido pelos pais, distraído, dificuldade de inibir comportamento, colocar-se em situações perigosas e necessitar de muita atenção de pais está associado com menor pontuação em Autocuidado.

Na Tabela 24 consta uma síntese das variáveis que foram associadas a um ou mais domínios, organizadas do maior número de associações para o menor. As dificuldades percebidas pelos pais em relação à fala, linguagem, coordenação e inibição de comportamento foram associadas, com alguma intensidade e de modo negativo, com todos os domínios do desenvolvimento, conforme aponta a Tabela 24. Na sequência, a criança não se relacionar bem com os amigos e possuir dificuldades de reter amigos se associou com quatro dos cinco domínios avaliados.

Tabela 24 - Síntese das associações significativas das variáveis avaliados com os domínios do IPO

Variável	Total	Domínios do IPO				
		Motor	Linguagem	Cognição	Socialização	Autocuidado
Dificuldade de fala	5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Dificuldade de linguagem	5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Dificuldade de coordenação	5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Dificuldade de inibir comportamento	5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Criança não se relaciona bem com os amigos	4	Sim	Sim	Sim	Sim	-
Criança possui dificuldade de reter amigos	4	Sim	Sim	Sim	Sim	-
Distraído	3	Sim	Sim	-	-	Sim
Comparado a outras crianças como a criança se relaciona com pais	3	-	Sim	Sim	Sim	-
Quantidade de horas de brincar	3	-	Sim	Sim	Sim	-
Brincar sozinha	3	Sim	Sim	-	Sim	-
NSE	2	-	Sim	-	Sim	-
Indicado pelo professor como sociável	2	-	Sim	-	Sim	-
Quantidade de amigos	2	-	Sim	-	Sim	-
Comparado a outras crianças como a criança se relaciona com pares	2	Sim	-	-	Sim	-
Agride outras pessoas (verbal ou fisicamente)	2	Sim	-	-	Sim	-
Tempo de tela diário	2	-	Sim	-	Sim	-
Lateralidade	1	-	-	-	-	Sim
Dificuldade de Audição	1	-	-	-	-	Sim
È agressivo	1	-	-	-	Sim	-
È tímido	1	-	-	-	-	Sim
Grosseiro	1	Sim	-	-	-	-
Coloca-se em situações perigosas	1	-	-	-	-	Sim
Necessita de muita atenção dos pais	1	-	-	-	-	Sim
Criança não se relaciona bem com os irmãos	1	-	-	-	Sim	-
Total		11	14	8	17	10

Fonte: Própria autoria, 2025.

Também se nota na Tabela 24 que relacionar-se bem com os pais, a maior quantidade de horas de brincar e preferir brincar sozinha (associação negativa), foram associadas a três domínios. O nível socioeconômico, a indicação do professor, a quantidade de amigos, se relacionar bem com pares, agredir outras pessoas e tempo de tela, foram associados com dois domínios. A lateralidade, a dificuldade de audição, ser agressivo, tímido, grosseiro, colocar-se em situações perigosas, necessitar de muita atenção dos pais, não se relacionar bem com os irmãos foram associados a um único domínio. Percebe-se ainda, na Tabela 24, que o domínio de Socialização foi o que mais teve associações significativas com as variáveis do estudo ($n = 17$), seguido de Linguagem ($n = 14$), Motor ($n = 11$), Autocuidado ($n = 10$) e Cognição ($n = 8$).

Na Tabela 25 consta a matriz de correlação obtidas entre os cinco domínios do Portage.

Tabela 25- Matriz de correlação entre os domínios do Portage ($n=66$)

Domínios	Motor	Linguagem	Cognição	Socialização	Autocuidado
Motor	-				
Linguagem	,626**	-			
Cognição	,720**	,773**	-		
Socialização	,578**	,703**	,521**	-	
Autocuidado	,621**	,573**	,473**	,399**	-

Nota: Coeficiente r de Pearson; * $p < 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Fonte: Própria autoria, 2025.

Nota-se na matriz de correlação disponível na Tabela 25 que todos os coeficientes foram significativos e positivos, sendo que o domínio cognitivo foi associado com forte intensidade com o desenvolvimento motor e linguagem, e esta última também obteve forte coeficiente com a Socialização. As demais associações foram de ordem moderada.

4. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo geral avaliar, por meio de instrumento padronizado, o desenvolvimento de crianças que frequentam o Ciclo 4 de uma creche, considerando indicadores psicossociais e comportamentais avaliados pelos pais e socialização percebida pelo professor. Considera-se que os dados obtidos possibilitaram o alcance do mesmo.

No que se refere à socialização, tanto pais quanto os professores convergiram na avaliação, indicando que as crianças que compuseram a presente amostra apresentam bom repertório social. Tal resultado vai ao encontro do desenvolvimento satisfatório avaliado pelo IPO, mas há especificidades a serem notadas, no que se refere aos indicadores psicossociais, sobre os quais seguem a discussão.

O IPO resulta na avaliação do desenvolvimento infantil considerando os seguintes domínios: Motor, Cognição, Linguagem, Socialização e Autocuidado. No geral, o desenvolvimento da maioria (70% ou mais) das crianças avaliadas neste estudo atingiu pontuação superior de desempenho, com destaque para o domínio motor, linguagem e socialização, sendo que apenas 5% das crianças apresentaram prejuízos importantes em algum dos domínios do IPO. Tal resultado está de acordo com a expectativa de que a prevalência global de atraso no desenvolvimento para crianças de zero a quatro anos é estimada entre 5 e 15% (Rosenberg, Zhang, & Robinson, 2008) e é inferior ao levantamento realizado no ano de 2022, pelo Ministério da Saúde em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (Brasil, 2023), que indicou 10% das crianças brasileiras, com idade de zero a 36 meses apresentavam suspeita de atraso no indicadores desenvolvimentais, vale considerar que parte da amostra do presente estudo está contemplada nessa faixa etária.

Os domínios Cognição e Autocuidado foram os que tiveram o maior número de crianças com classificação em torno ou abaixo da média. Tais resultados concordam em parte com o estudo realizado por Murta et al. (2011) que observou que, na faixa etária de dois a três anos de idade, a maioria das crianças apresentou um desempenho satisfatório ou superior nos diversos domínios avaliados, com exceção do desenvolvimento cognitivo.

As análises tiveram como desfecho os domínios avaliados pelo IPO e trazem pontos para reflexão sobre variáveis relacionadas de modo direto e indireto, relativas ao contexto (dados sociodemográficos) e características do componente Pessoa, sobre as quais se discorre a seguir.

4.1 O desenvolvimento e os dados sociodemográficos

Uma característica da Pessoa em desenvolvimento que pode atuar como uma demanda é o sexo. O fato de ser sexo feminino ou masculino pode favorecer os processos proximais e culminar em trajetórias de desenvolvimento favoráveis, de acordo com a cultura (Bronfenbrenner, 1996). A amostra contou com um número parecido de meninos e meninas e as análises de comparação não identificaram diferenças significativas entre sexo, nas médias dos domínios do IPO. Tal resultado se difere do obtido por Oliveira, Oliveira e Cattuzzo (2015), que observaram que meninos aos três anos tendem a apresentar desempenho motor superior que as meninas.

Outros estudos sugerem que meninos apresentam maior risco de atrasos em áreas cognitivas e socioemocionais quando comparados às meninas (Entwisle; Alexander; Olson, 2007; Geoffroy et al., 2010), principalmente se estão em situação de vulnerabilidade social, o que inclui situação de pobreza (Hackman; Farah; Meaney, 2010). No presente estudo, a maioria das crianças pertence às classes B e C, representando famílias de nível socioeconômico médio, o que pode ter tido um efeito protetor sobre o desenvolvimento, explicando a ausência de diferença entre grupos de meninos e meninas sendo essa uma variável associada ao contexto desenvolvimental.

Ao explorar a associação entre nível socioeconômico e desenvolvimento nesta amostra observa-se que a mesma foi pontual, mas ainda assim foi significativa com os domínios de linguagem (fraca intensidade) e socialização (moderada intensidade), o que reforça a hipótese de que condições socioeconômicas mais favorecidas ampliam as oportunidades de interação e de estimulação, o que contribui para o fortalecimento de habilidades comunicativas e sociais desde os primeiros anos de vida (Bornstein, Putnick & Suwalsky, 2019). Dessa forma, os achados corroboram a literatura ao indicar que o contexto socioeconômico é um elemento contextual que transversa o macrossistema e microssistema da criança em desenvolvimento, sendo relevante para compreender o desenvolvimento infantil. Vale considerar que a escola era ambiente comum para todas as crianças participantes, sendo, portanto, o ambiente familiar um fator de variação entre elas.

No que se refere à estrutura familiar, a maioria das crianças pertence às famílias nucleares, com pais casados. De modo semelhante ao presente estudo, Leme e Marturano (2014) identificaram que a estrutura familiar, por si só, não exerce efeitos significativos sobre

o repertório social e comportamental de crianças na idade pré-escolar, sendo mais relevante a qualidade das interações entre pais e filhos, uma vez que práticas parentais negativas e relações conflituosas na família podem ter maior impacto no desenvolvimento socioemocional e comportamental da criança. O desenvolvimento da socialização pode ser uma medida de ajustamento com pares e também da qualidade das relações sociais vivenciadas pelas crianças.

4.2 A socialização e os relacionamentos interpessoais avaliados por pais e professores interpessoal

Na presente amostra, os dados mostraram que 78% das crianças apresentam nível superior de socialização no IPO, número semelhante às indicações das professoras, que avaliaram 77% como “totalmente sociáveis”. Tal correspondência sugere que as professoras são boas informantes do desempenho social de seus alunos, reforçando o papel das professoras, em conjunto com os pais, como observadores e informantes sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que sua convivência diária em sala de aula permite uma avaliação precisa dos comportamentos sociais das crianças (Inonu et al., 2023).

A literatura reforça que a qualidade das interações sociais na infância é um dos principais preditores do ajuste socioemocional. Estudos indicam que crianças capazes de estabelecer amizades cooperativas tendem a desenvolver maior empatia, autorregulação e estratégias eficazes de resolução de conflitos (Denham et al., 2022; Rose-Krasnor et al., 2021). O indicador de socialização foi destacado no presente estudo pois o mesmo favorece a aprendizagem de normas sociais, a busca por ajuda quando necessário e a cooperação com colegas, fatores que estimulam a autonomia e a participação ativa no ambiente escolar (Leme & Marturano, 2014), podendo inclusive contribuir como os demais indicadores de desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é que os vínculos interpessoais na infância não se limitam à quantidade de amigos, mas principalmente à qualidade das interações. Estudos mostram que crianças que estabelecem amizades recíprocas e relações de confiança e apoio mútuo tendem a apresentar melhores resultados em habilidades socioemocionais, como autorregulação e tolerância à frustração (Kerns et al., 2021; Bukowski et al., 2022). Na percepção dos pais, a maioria das crianças avaliadas nesta pesquisa demonstrou boa capacidade de estabelecer e manter vínculos interpessoais, o que converge com as observações das professoras.

De modo geral, de acordo com as observações feitas, as crianças conseguem se relacionar bem com os amigos, não apresentam dificuldades em manter vínculos de amizade e possuem uma maior quantidade de amigos. Esses dados sugerem que, no contexto investigado, o desenvolvimento social ocorre de maneira satisfatória, favorecendo interações positivas e a construção de vínculos. Embora, não seja possível a partir de associações estabelecer a ordem de influência da socialização sobre os indicadores de desenvolvimento, é possível afirmar que tanto a percepção dos pais quanto das professoras aponta que as crianças avaliadas se encontram em um contexto relacional favorável, no qual aprendem a compartilhar, negociar e cooperar. Esses são aspectos essenciais para a construção da competência social e que podem repercutir com outros indicadores desenvolvimentais, já que associações da Socialização foram significativas com os demais domínios do Portage, em ordem decrescente de intensidade com Linguagem, Motor, Cognição e Autocuidado.

Uma pesquisa longitudinal realizada no Japão ampara a compreensão de que o repertório social pode auxiliar no processo de desenvolvimento com influências mútuas ao demonstrar que habilidades de autocuidado desenvolvidas precocemente estavam relacionadas a níveis mais elevados de assertividade e cooperação social ao final da pré-escola, inclusive quando controladas as variáveis como gênero e idade de ingresso escolar, reforçando a interdependência entre autonomia e competência social (Zhu et al., 2021). Outro estudo envolvendo crianças de 4 a 5 anos identificou uma relação positiva entre o desenvolvimento social e as habilidades de autocuidado, sugerindo que crianças com melhores habilidades de autocuidado também apresentam melhor desenvolvimento social (Yiğitoğlu; Vural; & Körükçü, 2018; Zhu et al., 2021).

Além dos achados já relatados, evidências recentes reforçam que a socialização está intimamente interligada aos domínios de linguagem, motor e cognição. Por exemplo, um estudo com crianças em creche demonstrou que ambientes que oferecem oportunidades físicas para atividade motora favorecem simultaneamente competências motoras e socioemocionais (Moreira et al., 2023), concluindo que mover-se e interagir fisicamente facilitam também o convívio social. Um trabalho brasileiro com crianças de dois anos de idade expôs que práticas de leitura compartilhadas e brincadeiras com cuidadores associados não estão apenas ao desenvolvimento da linguagem, mas também a melhores desempenhos cognitivos gerais, indicando que interações sociais estimulantes no ambiente familiar favorece ambos os domínios de desenvolvimento (Nascimento et al., 2022).

4.3 Características percebidas pelos pais e o desenvolvimento das crianças

Na percepção dos pais e responsáveis, a maioria das crianças não apresentou dificuldades relacionadas à fala, audição, linguagem, visão e coordenação, resultado que converge com os achados do Inventário Portage Operacionalizado (IPO). Entretanto, tais dificuldades foram associadas com menores índices de desenvolvimento no instrumento padronizado. Isso pode ser explicado pelo papel central de que a linguagem e a coordenação contribuem no desenvolvimento infantil (Mustonen, Torppa & Stolt, 2022). A fala e a linguagem permitem que a criança se expresse, solicite ajuda e participe das interações sociais e do processo de aprendizagem, (Mustonen, Torppa & Stolt, 2022) enquanto a progressão motora amplia sua autonomia para explorar o ambiente e acessar diferentes estímulos favorecedores do desenvolvimento (Hjetland et al., 2020).

Assim, é necessário fazer uma distinção entre fala e linguagem sendo fundamental para compreender melhor o desenvolvimento infantil. A fala refere-se à produção motora derivada da comunicação, envolvendo a articulação, a fluência e a voz (Liang, 2023). Já a linguagem corresponde a um sistema mais amplo, que engloba a capacidade de compreender, organizar e expressar pensamentos, ideias e emoções por meio de símbolos, sejam eles verbais, escritos ou gestuais (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2022). Assim, uma criança pode apresentar alterações de fala (como dificuldades de pronúncia) sem, necessariamente, apresentar prejuízos no desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, dificuldades de linguagem, especialmente quando envolvem a organização simbólica, podem impactar de maneira mais ampla a aprendizagem e os relacionamentos interpessoais (ASHA, 2022). Essa diferenciação está bem fundamentada na literatura conforme Liang (2023), “a fala é a articulação e produção dos sons da fala dentro da boca, enquanto a linguagem abrange a compreensão, o processamento e a produção da comunicação”.

Além disso, a literatura mostra que a linguagem exerce função estruturante no desenvolvimento cognitivo e social, sendo considerada uma das principais vias para a construção de vínculos interpessoais e para a aprendizagem formal (Veronez et al., 2021; Bornstein, Putnick & Suwalsky, 2019). Já o progresso motor está intimamente ligado ao desenvolvimento socioemocional, visto que possibilita à criança interagir de forma mais eficaz com pares e adultos, promovendo independência e inserção social (Zhu et al., 2021).

No que se refere a problemas de comportamento, a grande maioria (92,0%) das crianças deste estudo, segundo a percepção dos pais, não apresentou dificuldades relevantes. Apenas 8%

foram descritas com características de externalização ou hiperatividade. Tal dado corrobora, em parte, com o estudo realizado por Vaz, Figueiredo e Loss (2020) que ao avaliar crianças em idade pré-escolar, usando um instrumento padronizado, encontrou uma prevalência de 10,4% de problemas externalizantes e hiperativos.

Esses achados encontrados em estudos internacionais de maior escala, como o de Sheldrick et al. (2023), que avaliaram 987 famílias de crianças de 2 a 5,5 anos em Massachusetts, Estados Unidos, e descobriram que 23% preenchiam critérios para um transtorno do DSM-IV, enquanto 9% foram qualificados para atraso no desenvolvimento. Nesse estudo, a presença de atraso no desenvolvimento foi aplicada como chances de diagnóstico de um transtorno, e vice-versa, reforçando a inter-relação entre saúde mental e desenvolvimento infantil.

Entre as características mais detalhadas pelos pais para descrever seus filhos, destacaram-se “teimoso” e “agitado/inquieto”, as quais não se associaram diretamente aos domínios do IPO. Por outro lado, aspectos como dificuldade em se relacionar com amigos, problemas para inibir comportamentos e dificuldades em manter amizades demonstraram associação significativa com o desenvolvimento infantil. Esses achados mostram que o desenvolvimento ocorre prioritariamente nas relações interpessoais e que a qualidade das interações sociais, tanto com pares quanto com adultos, é fundamental para a competência social e emocional das crianças (Inonu et al., 2023; Leme & Marturano, 2014). Também entende-se que apesar de presentes características as quais no senso comum poderiam adquirir conotação negativa – como pro exemplo “teimoso” não se configuraram como problemáticas na perspectiva dos pais, sugerindo a interpretação de que elas seriam típicas da fase desenvolvimental.

Uma outra característica avaliada e que apresentou correlação pontual com um único indicador de desenvolvimento foi a lateralidade, que corresponde a predominância do uso da mão para realizar atividades como desenhar, escrever, pegar objetos, segurar objetos, entre outros. A maioria das crianças avaliadas apresentou lateralidade destra, ou seja, usam a mão direita para realizar as atividades, resultado que está em consonância com a prevalência nacional de que aproximadamente 90% da população usa a mão direita de forma prevalente (Silva & Ferreira, 2022). Observou-se, também, que crianças ambidestras apresentaram menores índices no domínio de Autocuidado, o qual envolve comportamentos que dependem da coordenação motora fina, como escovar os dentes, abotoar roupas ou manusear objetos pequenos, sendo um ponto de atenção, já indica que a ausência de uma lateralidade bem

definida pode estar associada a dificuldades em tarefas que exigem resultados motores, afetando assim a aquisição de habilidades de autocuidado (Tan et al., 2021).

4.4 O Brincar, o uso tela associados com o desenvolvimento

O brincar é uma atividade central para o desenvolvimento infantil, sendo avaliado neste estudo sob duas perspectivas: a preferência por brincar sozinho e a quantidade diária de horas dedicadas à brincadeira fora da escola. Observou-se que 30% das crianças avaliadas preferem brincar sozinhas com alguma frequência e 61% dedicam três horas ou mais por dia ao brincar.

A presente pesquisa mostra que a preferência por brincar sozinho se associou negativamente aos indicadores de desenvolvimento motor, de linguagem e de socialização. Por outro lado, a maior quantidade de horas dedicadas à brincadeira foi relacionada ao melhor desempenho em linguagem, cognição e socialização. Tais dados corroboram evidências que apontam a brincadeira como promotora de experiências motoras, cognitivas e comunicativas, uma vez que, ao interagir com outras crianças, elas se movimentam mais, conversam e desempenham papéis sociais no cenário lúdico (Pellegrini & Gustafson, 2005; Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013).

Além disso, brincar por períodos adequados parece funcionar como um mecanismo de proteção contra o uso excessivo de telas, que, quando substituem o brincar ativo, diminuem as interações sociais e podem agravar dificuldades na auto regulação, atenção e desenvolvimento emocional (Noetel et al., 2025; Uzundag, 2022). Os trabalhos de Noetel et al. (2025) mostram que o uso excessivo de telas não só prejudica o desenvolvimento socioemocional, ampliando problemas como ansiedade, agressividade e déficit de atenção, mas também que crianças com dificuldades emocionais mais são propensas a buscar as telas como “fuga”, gerando um ciclo retroalimentado. Por outro lado, o brincar ativo, especialmente ao ar livre, favorece comportamentos de exploração, expressão simbólica e interação social que fortalecem a regulação emocional e a resiliência comportamental

No que se refere a um possível “excesso” de tempo de brincadeira, estudos indicam que não há um limite máximo prejudicial quando uma brincadeira envolve diversidade de atividades e equilíbrio com outras rotinas fundamentais, como sono adequado, alimentação saudável e tempo em família. O que pode gerar impacto negativo não é a quantidade de horas em si, mas a substituição do brincar ativo por comportamentos sedentários, como o uso prolongado de telas (Gray, 2017). Desta forma, quanto mais variada e interativa for a brincadeira, maiores serão os

benefícios para o desenvolvimento da criança. Portanto, avaliar o brincar apenas pela quantidade de horas pode ser insuficiente, já que a qualidade dessa experiência é fundamental: um brincar diversificado que envolve movimento, imaginação, interação com pares, interação de problemas e narrativa simbólica, potencializa múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e atua como contrapeso contra os impactos adversos do tempo excessivo de tela (Gray, 2017).

Dessa forma, o brincar pode ser considerado não apenas um direito da criança, mas também um recurso de promoção de saúde, Weisberg, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2013) destacam que a atividade lúdica constitui um espaço privilegiado para o aprendizado ativo e para a construção de habilidades cognitivas e socioemocionais que não seriam plenamente desenvolvidas em atividades exclusivamente estruturadas. Assim, quando crianças brincam em contextos variados, seja de forma individual ou coletiva, desenvolvem a capacidade de tomar decisões, negociar regras e lidar com frustrações, o que favorece competências necessárias para a vida adulta.

Assim complementa Pellegrini e Gustafson (2005), que a brincadeira funciona como uma experimentação social, na qual as crianças podem explorar papéis e relações que refletem as complexidades do mundo real. Essa experimentação contribui para a preparação da criança frente a demandas futuras, permitindo que ela desenvolva tanto autonomia quanto habilidades de cooperação. Portanto, mais do que simples entretenimento, o brincar desempenha papel estruturante no desenvolvimento humano, reforçando sua relevância como prática cotidiana essencial e como elemento de proteção frente às mudanças sociais e tecnológicas contemporâneas.

O uso de telas pelas crianças que participaram da pesquisa apresenta uma ampla variação, podendo ir de poucos minutos diários até cerca de cinco horas por dia (10 a 300 minutos). Essa discrepância evidencia a necessidade de compreender que a forma ou o uso de dispositivos digitais interfere no desenvolvimento infantil, uma vez que o tempo excessivo diante dos dispositivos digitais pode impactar diversas áreas, incluindo cognição, linguagem e socialização. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2024) recomenda que crianças até dois anos não sejam expostas às telas e que, até os cinco anos, o tempo de uso não ultrapasse uma hora diária.

Pesquisas recentes demonstraram que o excesso de tempo de tela está associado a impactos negativos em domínios cruciais para o desenvolvimento, como linguagem e socialização (Martinot et al., 2021; Guellai et al., 2022; Veronez et al., 2021). Crianças que

ultrapassam as recomendações tendem a apresentar menores possibilidades nesses aspectos, uma vez que a permanência prolongada em frente a dispositivos digitais reduz oportunidades de interação social, brincadeira livre e experiências ativas no ambiente físico e simbólico (Martinot et al., 2021; Guellai et al., 2022; Veronez et al., 2021).

A substituição do brincar de forma ativa e das interações face a face pelo uso de telas pode estar relacionada a prejuízos na auto-regulação emocional, na criatividade e no engajamento em atividades de cooperação e resolução de problemas (Oswald et al., 2020; Suggate & Martzog, 2021). Os autores Muppalla et al. (2023) reforçam que a exposição excessiva está diretamente ligada a atrasos no desenvolvimento socioemocional, enquanto Silva (2023) e Araújo (2024) destacam a importância de orientar famílias para estabelecer limites claros e equilibrar o uso das tecnologias com experiências lúdicas e interativas no cotidiano infantil.

Além disso, é importante destacar que o tempo de tela não deve ser analisado apenas pela sua duração, mas também pela qualidade do conteúdo consumido e pelo contexto em que ocorre. Interações mediadas por adultos, como assistir a vídeos educativos acompanhados dos pais, podem reduzir possíveis impactos negativos e até mesmo favorecer aprendizagens específicas. Entretanto, quando o uso é passivo e sem supervisão, há maior probabilidade de que comprometa habilidades fundamentais do desenvolvimento, especialmente a linguagem e a socialização (Guellai et al., 2022; Silva, 2023).

Outro ponto relevante é que o uso excessivo de telas tende a modificar a rotina das crianças, influenciando o sono, a alimentação e a prática de atividades físicas. Crianças que permanecem longos períodos diante de dispositivos digitais podem apresentar dificuldades de sono e redução do tempo de brincadeiras livres ao ar livre, que são fundamentais para a saúde física e mental (Oswald et al., 2020; Muppalla et al., 2023). Nesse sentido, o papel das famílias e instituições educativas torna-se central para promover um equilíbrio saudável, garantindo que o acesso às tecnologias seja planejado de forma consciente e alinhado às necessidades do desenvolvimento infantil (Araújo, 2024; Suggate & Martzog, 2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo avaliar o desenvolvimento de crianças que frequentam o Ciclo 4 da Educação Infantil, utilizando o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) e considerando indicadores psicossociais e comportamentais a partir da percepção de pais e professores. As descobertas permitem reflexões relevantes sobre as variáveis que influenciam o desenvolvimento na primeira infância e fornecem recursos práticos e teóricos para a área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Infantil.

A utilização de um instrumento padronizado e validado para a realidade brasileira, o IPO, garante maior rigor metodológico e confiabilidade dos resultados. Outro aspecto de destaque é o delineamento que considerou perspectivas de pais e de professores possibilitando uma visão mais abrangente do desenvolvimento infantil.

O trabalho contribui ao demonstrar como variáveis tais como nível socioeconômico, dificuldades de linguagem, lateralidade e relações interpessoais estão associadas a diferentes domínios do desenvolvimento infantil. Também evidencia a relevância do brincar e a redução do tempo excessivo de tela como fatores protetores do desenvolvimento global. O uso de telas na primeira infância, quando excessivo ou sem mediação adequada, pode impactar novas questões como linguagem, atenção, sono e interação social. No entanto, quando supervisionado e equilibrado com experiências reais de convivência e brincadeiras, pode ser inserido de forma saudável na rotina infantil para crianças com dois a cinco anos de idade (SBP, 2024). Assim, reforça-se a importância da mediação parental e das práticas educativas que priorizam o contato humano, o brincar ativo e as interações presenciais como pilares do desenvolvimento integral.

Do ponto de vista aplicado, a pesquisa fornece recursos para práticas pedagógicas e familiares, uma vez que destaca o papel das professoras como boas observadoras do comportamento infantil e possibilita a reflexão sobre estratégias para promover um ambiente escolar mais favorável à socialização, linguagem e autonomia.

Do ponto de vista científico, este trabalho contribui para a consolidação de evidências sobre a influência de fatores individuais e contextuais no desenvolvimento infantil, reforçando a necessidade de abordagens multivariadas, tal como a proposta de Bronfenbrenner (1996) que considera o desenvolvimento como produto da interação entre a Pessoa, o Contexto, o Processo e o Tempo. Socialmente, os resultados destacam a importância de estratégias preventivas e de promoção da saúde no ambiente escolar e familiar, estabelecendo caminhos para políticas públicas voltadas para a primeira infância. Especificamente para as creches, os resultados

ressaltam a necessidade de valorização do brincar como eixo estruturante do desenvolvimento, do monitoramento cuidadoso do tempo de tela pelos pais, já que na instituição avaliada não foi identificado atividades que envolvam telas e da formação continuada dos professores como agentes centrais na promoção da qualidade educacional e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

A meta estabelecida para este trabalho foi desenvolver produtos técnicos que orientem práticas voltadas para a melhoria do desenvolvimento de crianças em idade escolar, considerando os resultados e conclusão do presente estudo. Ao todo foram elaborados dois produtos técnicos que tinham como público-alvo, pais ou responsáveis e outros dois com foco na gestão e professores, porém, todos com a finalidade de proteger ou facilitar o desenvolvimento das crianças participantes. Os materiais, embora de natureza diferente, foram usados como recursos educativos, para orientar de modo claro e prático possíveis ações e intervenções junto às crianças.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o fato de uma amostra ter sido composta por crianças de uma única instituição de Educação Infantil, o que pode restringir a generalização dos achados. Outra limitação refere-se ao autorrelato dos pais, que pode ter sido influenciado por percepções subjetivas ou por desejo de responder socialmente de forma positiva.

Sugere-se que pesquisas futuras ampliem a amostra para diferentes contextos educacionais e regiões, permitindo comparações mais abrangentes. Estudos longitudinais também podem ser importantes para monitorar o impacto das variações encontradas ao longo do tempo e verificar a persistência ou alteração das associações encontradas. Também é desejável estudos que considerem maior variação do nível socioeconômico e composição familiar, já que a presente amostra se mostrou homogênea, sendo grande parte das famílias de classe média e formação nuclear, composta por pai, mãe e a criança.

Enfim, o estudo possibilitou tecer um conjunto de resultados, de considerações feitas e elaboração de produtos técnicos, que serão apresentados a seguir, sendo coesa a ideia de que o desenvolvimento humano é complexo, é suscetível às influências ambientais e de recursos pessoais, da própria criança em desenvolvimento, potencializadas pelo tempo histórico cultural. A imersão na tecnologia, as formas de brincar, de se relacionar, as interações, as dificuldades enfrentadas pelas crianças, ainda na primeira infância, podem ser pontos importantes para o percurso de aprendizagem e da saúde mental durante o ciclo vital, devendo ser objeto de interesse e acompanhamento científico e social.

6. PRODUTOS TÉCNICOS DECORRENTE DA PESQUISA

Os dados obtidos no presente estudo possibilitaram a elaboração de três Produtos Técnicos Tecnológicos (PTT). De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior - CAPES (2019) um produto técnico ou tecnológico é algo concreto que resulta de uma atividade de docente ou discente, em âmbito da Pós-Graduação, sendo confeccionado previamente ao recebimento do cliente (receptor), sendo sua importância conferida ao quanto pode ser útil ao cliente e o quanto atende a uma dada necessidade ou problema.

O primeiro produto, decorrente do presente estudo, se trata de um Relatório Técnico Científico, o qual foi elaborado com a finalidade de informar e orientar, de maneira organizada, os gestores e professores da creche participante sobre os dados obtidos acerca do desenvolvimento das crianças e variáveis associadas. A expectativa é a de que o material possa promover reflexão e usado como base para o planejamento de novas atividades escolares. O segundo produto se trata de um folder explicativo e individualizado sobre o desenvolvimento avaliado pelo IPO de cada criança e que foi entregue aos pais e responsáveis. Este material apresentou informações claras e didáticas, para que os pais pudessem reconhecer o repertório alcançado e o que precisa ser estimulado para o melhor desenvolvimento de seu filho ou filha. O terceiro se trata de uma guia com finalidade psicoeducativa, que aborda a importância do brincar e do uso cuidadoso de telas na primeira infância. A elaboração do guia foi fomentada pelos resultados deste estudo em consonância com a literatura consultada.

Na sequência os produtos são descritos e comentados sobre sua adesão à linha de pesquisa, demanda, finalidade, impacto, finalidade, complexidade e inovação.

6.1 Produto 1 – Relatório Técnico Científico

a) Descrição

O PTT consistiu na elaboração e apresentação de um relatório técnico e científico baseado na avaliação do desenvolvimento infantil de 66 crianças, intitulado “Relatório técnico sobre avaliação do desenvolvimento de bebês e crianças em um Centro de Educação Infantil” foi apresentado ao Instituto Espírita Paulo de Tarso, em Ribeirão Preto/SP, local de realização da pesquisa.

De acordo com a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Brasil, 2019), o relatório técnico se trata de um texto conciso, contendo informações

sobre o projeto/atividade realizado, desde seu planejamento até as conclusões e, deve indicar a relevância dos resultados e conclusão, considerando o impacto social e/ou econômico e a aplicação do conhecimento produzido.

Entende-se que o PTT apresentou na natureza científica e aplicada, visto que contemplou avaliação da demanda institucional, a realização do estudo e a articulação dos dados com a realidade local, tendo em vista que o do relatório agregou informações e orientações pontuais que foram feitas à instituição.

Compreende que o PTT aborda o Objetivo Sustentável 4 (ODS), sobre Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, em especial o item 4.2, que diz que até 2030, deve-se garantir que todos as crianças - meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário (ONU, 2015).

b) Adesão à linha de pesquisa

O PTT faz adesão à linha 1 do Mestrado Profissional em Práticas Institucionais de Saúde Mental, intitulada “Saúde mental e os diferentes contextos institucionais de desenvolvimento da criança e do adolescente”.

c) Demanda

O relatório foi uma demanda da instituição que subsidiou a pesquisa.

d) Finalidade

Apresentar e informar os gestores e educadores do Centro de Educação Infantil sobre o levantamento e análises realizadas para orientar tomadas de decisão, salientando aspectos positivos e necessidade de intervenção.

e) Impacto

O impacto, ainda em avaliação, envolve a melhoria do planejamento das atividades escolares e orientar a formação complementar de educadores na temática do desenvolvimento na primeira infância.

f) Complexidade

Considerando a natureza da tarefa da avaliação do desenvolvimento, considerando observações diretas e a realização de entrevistas, bem como a organização dos dados e a reflexão sobre sua aplicação na instituição de ensino, considera-se o PTT como de média complexidade.

g) Inovação

Por se tratar de instrumentos já consolidados que foram adaptados ao contexto da instituição específica, avalia-se o PTT como apresentando baixo teor inovativo.

6.2 Produto 2 – Informe aos pais sobre o desenvolvimento avaliado pelo IPO (APÊNDICE C)

a) Descrição:

O segundo Produto Técnico consiste na elaboração de relatórios individuais de avaliação do desenvolvimento infantil, destinados aos pais ou responsáveis das crianças participantes da pesquisa. O documento foi intitulado “Relatório de Avaliação do Desenvolvimento Infantil” (Apêndice B) e teve como finalidade apresentar, de forma clara e acessível, os resultados obtidos em cada um dos cinco avaliados pelo instrumento: Cognição, Linguagem, Socialização, Autocuidado e Desenvolvimento Motor.

O informe contém dados de identificação da criança, descrição do protocolo utilizado e informações gerais sobre o processo avaliativo, que incluiu entrevistas com um dos responsáveis, consulta à professora de referência e observações em contexto escolar. Os resultados foram apresentados em termos percentuais, destacando as habilidades já consolidadas e aquelas que se encontram no processo de aquisição, sempre de acordo com as normativas do instrumento e respeitando a faixa etária da criança.

Além disso, o documento trouxe uma seção de observações e recomendações, que orienta os pais sobre formas práticas de estimular o desenvolvimento infantil em casa, por meio de atividades lúdicas, cotidianas e integradas ao contexto familiar.

b) Adesão à linha de pesquisa:

O produto técnico está vinculado à Linha 1 do Mestrado Profissional em Práticas Institucionais de Saúde Mental, denominada “Saúde mental e os diferentes contextos institucionais de desenvolvimento da criança e do adolescente”.

c) Demanda:

A elaboração do relatório surgiu da necessidade institucional de oferecer devolutivas personalizadas às famílias, promovendo uma maior aproximação entre escolares, pais e

profissionais de saúde, e ampliando o engajamento dos cuidadores no acompanhamento do desenvolvimento infantil.

d) Finalidade:

Fornecer informações claras, individualizadas e acessíveis aos pais ou responsáveis sobre o desenvolvimento de seus filhos, contribuindo para o fortalecimento do vínculo escola-família e para a adoção de práticas educativas e de cuidado que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

e) Impacto:

O impacto esperado é a ampliação da participação das famílias no acompanhamento e estímulo ao desenvolvimento de seus filhos, possibilitando que práticas simples do cotidiano familiar atuem como recursos de apoio às aprendizagens escolares e socioemocionais.

f) Complexidade:

O relatório é considerado de complexidade média, pois envolve a sistematização de dados quantitativos e qualitativos, a tradução das informações técnicas em linguagem acessível e a elaboração de recomendações personalizadas, adequadas ao contexto de cada criança e de sua família.

g) Inovação:

O produto se destaca pela proposta de articulação entre avaliação científica padronizada e devolutiva individualizada para os pais, em linguagem clara e prática. Embora se baseie em instrumentos consolidados, a inovação reside na integração entre o ambiente escolar, a família e a perspectiva científica, promovendo uma devolutiva aplicável ao cotidiano doméstico.

6.3 Produto 3 – Cartilha aos pais (APÊNDICE D)

a) Descrição:

O terceiro Produto Técnico resultante da pesquisa consistiu na elaboração da cartilha intitulada “Menos telas, mais brincadeira – um guia para pais” (Apêndice C), destinado às

famílias das crianças participantes e, de forma ampliada, ao público atendido pelo Centro de Educação Infantil. Classificada como manual, uma cartilha foi elaborada com base nos dados obtidos na pesquisa, aliada às recomendações científicas atuais, como as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2024), que destacam os riscos do uso excessivo de telas e a importância de supervisão e limitação do tempo de exposição de acordo com a faixa etária.

O material também reforça a relevância do brincar ativo e diversificado como atividade fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico e socioemocional, destacando estratégias práticas para cultivar o brincar em casa e em outros contextos familiares. Além disso, a cartilha apresenta dados da própria investigação realizada, conectando a realidade das crianças da instituição às recomendações de saúde e desenvolvimento infantil.

b) Adesão à linha de pesquisa:

A cartilha se vincula à Linha 1 do Mestrado Profissional em Práticas Institucionais de Saúde Mental, intitulada “Saúde mental e os diferentes contextos institucionais de desenvolvimento da criança e do adolescente”, para promover reflexões sobre fatores de risco e proteção relacionados ao desenvolvimento e bem-estar infantil.

c) Demanda:

A elaboração deste manual foi motivada pelos resultados do estudo, que identificaram padrões significativos de uso de telas e de tempo de brincadeira entre as crianças, revelando a necessidade de orientar os pais com informações claras e fundamentadas.

d) Finalidade:

Oferecer aos pais e responsáveis um material de fácil compreensão, com orientações baseadas em evidências, que os auxilie a promover práticas cotidianas de incentivo ao brincar e de regulação do uso das telas, promovendo um desenvolvimento infantil saudável.

e) Impacto:

O impacto esperado é a sensibilização das famílias para a adoção de hábitos que favoreçam o desenvolvimento integral de seus filhos, prevenindo riscos associados ao uso

envolvido de dispositivos digitais e fortalecendo a valorização do brincar como atividade central da infância.

f) Complexidade:

O produto é considerado de média complexidade, pois envolve a tradução de dados científicos em linguagem acessível, a seleção de informações relevantes e a organização de conteúdo em formato atrativo e didático, adequado ao público-alvo.

g) Inovação:

A inovação do material está na articulação entre dados produzidos localmente na pesquisa e recomendações de instituições de referência, como a SBP, resultando em um guia personalizado, com informações práticas e aplicáveis ao cotidiano das famílias.

7. REFERÊNCIAS

- Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição. (2022). *Desenvolvimento da fala e da linguagem*. <https://www.asha.org/public/speech/development>
- Andrade, SA, Santos, DN, Bastos, ACS, Pedromônico, MRM, Almeida-Filho, N., & Barreto, ML (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: Uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39 (4), 606–611. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000400012>
- Araújo, IFM (2024). O impacto da exposição a telas no desenvolvimento socioemocional infantil. *Revista Brasileira de Ciências Integrativas da Saúde*, 2 (1), 23–30. <https://doi.org/10.51204/rbcis.v2i1.2024>
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2024). *Critério de classificação econômica Brasil*. <http://www.abep.org>
- Bornstein, MH, Putnick, DL e Suwalsky, JTD (2019). Parentalidade e desenvolvimento infantil: o papel do status socioeconômico. *Annual Review of Psychology*, 70 (1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102717>
- Brasil. (2016). *Marco Legal da Primeira Infância: Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Presidência da República.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. (2023). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2024). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024: Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 40.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (MA Veronese, Trad.). Artmed. (Original publicado em 1996)

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bukowski, WM, Laursen, B., & Rubin, KH (Orgs.). (2022). *Manual de interações, relacionamentos e grupos entre pares* (2ª ed.). Guilford Press.
- Campbell, SB (2002). Psicopatologia do desenvolvimento da atenção e da agressão. Em A. E. Kazdin (Org.), *Enciclopédia de psicologia* (pp. 56–60). Associação Americana de Psicologia. <https://doi.org/10.1037/10522-024>
- CAPES. (2019). *Produção técnica*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>
- Cardoso Barbosa, A., & Servilha Brocchi, B. (2023). *Interação mãe-criança e o desenvolvimento da linguagem: Proposta de um roteiro investigativo*. *Psico*, 54(2), e42990. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.2.42990>
- Chonchaiya, W., & Pruksananonda, C. (2008). Assistir televisão está associado ao atraso no desenvolvimento da linguagem. *Acta Paediatrica*, 97 (7), 977–982. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.00831.x>
- Clark, A. (2011). Multimodal map making with young children: Exploring ethnographic and participatory methods. *Qualitative Research*, 11(3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/1468794111400537>
- Conceição, FC, & Guerra, HCP (2023). *Inventário Portage Operacionalizado (IPO): Avaliação e intervenção no desenvolvimento infantil*. Juruá Editora.
- Corballis, MC (2009). A evolução e a genética da assimetria cerebral. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Ciências Biológicas*, 364 (1519), 867–879. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0232>
- Correa, W. (2018). Família como promotora do desenvolvimento socioemocional na infância. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (1), 157–165. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018012238>

- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Denham, SA, Ferrier, DE, Brown, CA, & Domitrovich, CE (2022). Aprendizagem socioemocional na primeira infância: o que sabemos e para onde ir a partir daqui. *Child Development Perspectives*, 16 (1), 24–31. <https://doi.org/10.1111/cdep.12439>
- Dourado, LF e Oliveira, JF (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, 29 (78), 199–215. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). *Children, schools, and inequality*. Boulder, CO: Westview Press.
- Farias, F. C., Dal Pizzol, A. F., & Santinello, J. (2020). O brincar como fator de desenvolvimento infantil: Perspectivas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250020>
- Fitzpatrick, C., Cristini, F., Bernard, C., & Garon-Carrier, G. (2023). The role of self-regulation skills in early childhood for later academic achievement: A meta-analysis. *Child Development*, 94(1), 45–62. <https://doi.org/10.1111/cdev.13865>
- Friedman, A. (2006). *Brincar: Crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2019). *Primeira infância: o melhor começo de vida*. UNICEF Brasil.
- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Giguère, C.-É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., & Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359–1367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x>

- Guellai, B., Lopez, S., & Streri, A. (2022). Exposição precoce à tela e desenvolvimento da interação social. *Frontiers in Psychology*, 13, 837552.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.837552>
- Gray, P. (2017). *Livre para aprender: por que liberar o instinto de brincar tornará nossas crianças mais felizes, mais autossuficientes e melhores alunos para a vida toda*. Livros Básicos.
- Grigorowitschs, T. (2008). *A importância do brincar no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Cortez.
- Grizólio, T. M., & Scorsolini-Comin, F. (2020). O brincar e o desenvolvimento infantil: Contribuições da psicologia positiva. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 1–16.
<https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p1-16>
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(9), 651–659. <https://doi.org/10.1038/nrn2897>
- Hair, JF, Black, WC, Babin, BJ, Anderson, RE e Tatham, RL (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª ed., AS Sant'Anna & AC Neto, Trans.). Livroman. (Obra original publicada em inglês).
- Hjetland, HN, Brinchmann, BS, Kvestad, I., & Schjølberg, S. (2020). Dificuldades de linguagem e desenvolvimento socioemocional em crianças pequenas. *Infant and Child Development*, 29 (4), e2177. <https://doi.org/10.1002/icd.2177>
- IBGE. (2022). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2022*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
<https://biblioteca.ibge.gov.br/>
- Inonu, A., Yıldırım, B., Aydin, M., & Yilmaz, H. (2023). Teachers as reliable informants of preschoolers' social skills: Cross-cultural perspectives. *Early Child Development and Care*, 193(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1953354>

- Joint Committee on Infant Hearing. (2019). Year 2019 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *The Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 4(2), 1–44. <https://doi.org/10.15142/fptk-b748>
- Kerns, KA, Brumariu, LE, & Seibert, A. (2021). Apego parental e relacionamentos entre pares na infância. *Psicologia do Desenvolvimento*, 57 (6), 951–963. <https://doi.org/10.1037/dev0001162>
- Kishimoto, TM (2019). *O brincar e suas teorias* (13ª ed.). Cortez.
- Leme, VBR e Marturano, EM (2014). Habilidades sociais, adaptação escolar e aprendizagem em crianças brasileiras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27 (1), 51–59. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100007>
- Leme, VBR, Del Prette, ZAP, Koller, SH, & Del Prette, A. (2016). Habilidades sociais e bem-estar psicológico em jovens brasileiros: um estudo longitudinal. *Revista de Juventude e Adolescência*, 45 (3), 547–559. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0356-y>
- Liang, H. (2023). Fala versus linguagem: esclarecendo distinções. *Journal of Child Language*, 50 (2), 345–359. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000345>
- Maroco, J. (2011). Análise estatística com o SPSS Statistics: ReportNumber. *Pero Pinheiro*, 2011, 531.
- Martinot, P., Bagot, RC, & Brion, MJ (2021). Exposição à tela e desenvolvimento da linguagem na primeira infância. *Scientific Reports*, 11 , 11863. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-90867-3>
- Moreira, M., Veiga, G., Lopes, F., Hales, D., Luz, C., & Cordovil, R. (2023). Capacidades do jardim de infância para atividade física e competência motora e socioemocional de pré-escolares. *Crianças*, 10 (2), 214. <https://doi.org/10.3390/children10020214>
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil* . Artmed.
- Muppalla, SK, Meena, N., & Kumar, P. (2023). Efeitos do tempo excessivo de tela na saúde mental de crianças. *Cureus*, 15 (6), e40608. <https://doi.org/10.7759/cureus.40608>

- Mustonen, H., Torppa, M., & Stolt, S. (2022). Tempo de tela materno e resultados do desenvolvimento infantil. *Infant Behavior and Development*, 68, 101753. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101753>
- Murta, S. G., França, C. L., Santos, K. B., Polejack, L., Abreu, S., & Miranda, A. A. V. (2011). Avaliação do desenvolvimento infantil em crianças de dois a três anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 203–212. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200008>
- Nascimento, ED, Ribeiro, SS, Muniz, LC, & Almeida, SS (2022). Práticas parentais, leitura compartilhada e desenvolvimento infantil: Um estudo com crianças brasileiras de dois anos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27 (5), 1805–1816. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022275.04372021>
- Noble, KG, Houston, SM, Kan, E., & Sowell, ER (2015). Renda familiar, educação parental e estrutura cerebral em crianças e adolescentes. *Nature Neuroscience*, 18 (5), 773–778. <https://doi.org/10.1038/nn.3983>
- Noetel, M., Vasconcellos, R., & Lucas, A. (2025). Tempo de tela, saúde mental e resiliência em crianças: um estudo longitudinal. *Psychological Bulletin*, 151 (2), 210–229. <https://doi.org/10.1037/bul0000433>
- Oliveira, A. K. S., Oliveira, D. V., & Cattuzzo, M. T. (2015). Diferenças de desempenho motor em meninos e meninas pré-escolares. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 17(3), 257–265. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2015v17n3p257>
- Oliveira, A. C., Souza, M. R., & Pereira, F. M. (2019). Contextos familiares e desenvolvimento infantil: Perspectivas contemporâneas. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 13(2), 45–56. <https://doi.org/10.24879/20190013>
- Organização Mundial da Saúde. (2019). *Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos*. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
- Organização Mundial da Saúde. (2022). *Relatório Mundial de Saúde Mental: Transformando a saúde mental para todos*. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>

- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*.
ONU.<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Oswald, TK, Rumbold, AR, Kedzior, SG, & Moore, VM (2020). Impactos psicológicos do “tempo de tela” e do uso de tecnologias digitais em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *PLOS ONE*, 15 (9), e0237725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725>
- Packheiser, J., Schmitz, J., & Güntürkün, O. (2020). Lateralização do toque social em bebês prematuros humanos. *Lateralidade*, 25 (2), 246–266.
<https://doi.org/10.1080/1357650X.2019.1604505>
- Papalia, DE e Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento humano* (14ª ed.). McGraw-Hill.
- Pellegrini, A. D., & Gustafson, K. (2005). Usos de objetos para exploração, brincadeiras e ferramentas por meninos e meninas na primeira infância. *Sex Roles*, 53 (3–4), 241–251.
<https://doi.org/10.1007/s11199-005-5684-y>
- Ramos, J. C., & Knaul, F. M. (2023). Early childhood development and social inequalities: Global challenges and local solutions. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 7(2), 81–92.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00319-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00319-7)
- Rose-Krasnor, L., Denham, SA, e Brophy-Herb, H. (2021). Competência social na primeira infância: desafios e direções futuras. *Educação e Desenvolvimento Infantil*, 32 (6), 765–779. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1847656>
- Rodrigues, M. C. (2009). *A qualidade na educação infantil: Um estudo das práticas pedagógicas*. Campinas: Autores Associados.
- Rosenberg, J. M., Zhang, L., & Robinson, L. E. (2008). The role of motor skills and social behavior in children’s development. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 163–178.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.12.001>
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M. A., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2021). Social competence in childhood and adolescence: Developmental pathways and predictors. *Developmental Review*, 61, 100993. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100993>

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). Wiley.
- Sanders, M. R., Parent, J., & Forehand, R. (2018). Parenting and child adjustment: Evidence from randomized controlled trials of the Triple P-Positive Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1553–1565. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1007-9>
- Sheldrick, R. C., Frenette, E., Vera, J., Abate, M., & Perrin, E. C. (2023). Behavioral health problems and developmental delays among young children in pediatric primary care: Prevalence and clinical implications. *Pediatrics*, 151(1), e2022057983. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-057983>
- Silva, R. R. (2008). *Educação infantil e desenvolvimento da criança: Reflexões e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez.
- Silva, A. P. (2023). Screen time and child development: Challenges for families and schools. *Journal of Child Media*, 17(4), 511–526. <https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2203456>
- Silva, M. C., & Ferreira, L. F. (2022). Tecnologias digitais e infância: Impactos no desenvolvimento socioemocional. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270039. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270039>
- Silva, Minnesota (2023). Orientações parentais sobre uso de telas na primeira infância. *Revista Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento*, 39 (1), 45–59. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e39545>
- Sociedade Brasileira de Pediatria. (2024). *Menos telas, mais saúde: Atualização 2024*. SBP. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24604c-MO_MenosTelas_MaisSaude-Atualizacao.pdf
- Souza, M. T., Galindo, C. C., & Carvalho, A. M. A. (2017). A influência das práticas parentais no desenvolvimento infantil: Uma revisão sistemática. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, e3331. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3331>

- Suggate, SP, e Martzog, P. (2021). Desenvolvimento sensório-motor e aquisição da linguagem: uma meta-análise. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74 , 101279. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101279>
- Tadic, V., Pring, L., & Dale, N. (2009). A linguagem e a comunicação social estão intactas em crianças com deficiência visual congênita em idade escolar? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (12), 1293–1301. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02108.x>
- Tan, U., Tan, M., & Tan, F. (2021). Handedness and developmental outcomes: Associations with cognitive, motor, and adaptive functioning. *Laterality*, 26(4), 389–404. <https://doi.org/10.1080/1357650X.2020.1849123>
- Tudge, J. (2012). A teoria do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner: sua evolução da ecologia à bioecologia. In *Família e educação* (pp. 209–231). Paulinas.
- Vaz, L. A., Figueiredo, G. A., & Loss, J. F. (2020). Motor development and physical activity in childhood: Contributions to education and health. *Journal of Physical Education*, 31, e3133. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3133>
- Venturieri, M., Carvalho, R. M., & Oliveira, M. G. (2014). Educação infantil e desenvolvimento integral: Interfaces entre família e escola. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 820–842. <https://doi.org/10.1590/198053142864>
- Veronez, M., Berberian, AP, & Massi, G. (2021). Fatores familiares associados ao desenvolvimento da linguagem em pré-escolares. *Distúrbios da Comunicação*, 33 (1), 69–79. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2021v33i1p69-79>
- Verónez, P., Ribeiro, AC, & Andrade, L. (2021). Determinantes do tempo de tela em pré-escolares: um estudo de base populacional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26 (3), 1127–1136. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.02892020>
- Weisberg, DS, Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, RM (2013). Brincadeira guiada: onde os objetivos curriculares encontram uma pedagogia lúdica. *Mente, Cérebro e Educação*, 7 (2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

- Williams, LCA e Aiello, ALR (2001). *O Inventário Portage Operacionalizado: Intervenção com famílias*. Mémnon.
- Williams, LCA, & Aiello, ALR (2021). O Inventário Operacionalizado Portage (IPO): Contribuições para o desenvolvimento na primeira infância. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, e37545. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37545>
- Yiğitoğlu, G., Vural, P., & Körükçü, Ö. (2018). Relação entre desenvolvimento social e habilidades de autocuidado em crianças pré-escolares. *Revista de Educação e Aprendizagem*, 7 (4), 150–160. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p150>
- Zhu, J., Zhang, Y., Luo, Y., & Liu, H. (2021). Habilidades iniciais de autocuidado e competência social posterior em crianças pré-escolares: um estudo longitudinal. *Educação e Desenvolvimento Infantil*, 32 (6), 847–863. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1812592>

ANEXO 1

Critério Brasil

Modelo de Questionário sugerido para aplicação

“Agora vou fazer algumas perguntas sobre itens do domicílio para efeito de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.”

INSTRUÇÃO: Todos os itens devem ser perguntados pelo entrevistador e respondidos pelo entrevistado.

Vamos começar? No domicílio tem _____ (LEIA CADA ITEM)

ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	QUANTIDADE QUE POSSUI			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de <i>freezers</i> independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

Trabalhador Doméstico	NÃO TEM				
		1	2	3	4+
Quantidade de trabalhadores mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					

A água utilizada neste domicílio é proveniente de?	
1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	
1	Asfaltada/Pavimentada
2	Terra/Cascalho

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2022 – www.abep.org – abep@abep.org

ANEXO 2

Inventário Portage Operacionalizado – IPO.

A ser preenchido pela pesquisadora

Itens por domínio. Observar os itens e assinalar o valor correspondente.

SOCIALIZAÇÃO		
Socialização – 3 a 4 anos		
52 Canta e dança ao ouvir músicas.		-
53 Segue regras de um jogo imitando ações de outras crianças.		-
54 Cumprimenta pessoas familiares sem ser lembrado.		-
55 Seguem regras em jogos de grupos dirigidos por adultos.		-
56 Pede permissão para brincar com um brinquedo que está sendo usado por outra criança		-
57 Diz "Por favor" e "Obrigado" sem ser lembrado ½ das vezes.		-
58 Atende ao telefone, chamando um adulto e falando com pessoas familiares.		-
59 Espera a sua vez.		-
60 Segue regras em jogos dirigidos por uma criança mais velha.		-
61 Obedece às ordens de um adulto 75% das vezes. (3 vezes a cada 4 tentativas)		-
62 Permanece em seu próprio quintal ou jardim		-
63 Brinca perto de outras crianças conversando com elas enquanto trabalha em um projeto próprio (30 min.).		-
Total de Acertos	0	

LINGUAGEM		
Linguagem – 3 a 4 anos		
59 Expressa diminutivos e aumentativos quando fala.	NA	-
60 Presta atenção por 5 minutos a uma história lida	NA	-
61 Obedece à sequência de 2 ordens não relacionadas.	NA	-
62 Diz seu nome completo quando solicitado.	NA	-
63 Responde perguntas simples envolvendo "Como".	NA	-
64 Emprega verbos regulares, no passado.	NA	-
65 Relata experiências imediatas.	NA	-
66 Diz como são usados objetos comuns.	NA	-
67 Expressa ações futuras empregando os verbos "ir", "ter" e "querer".	NA	-
68 Utiliza adequadamente masculino e feminino na fala.	NA	-
69 Usa formas imperativas de verbos ao pedir favores.	NA	-
70 Conta 2 fatos na ordem de ocorrência.	NA	-
Total de Acertos	0	

COGNIÇÃO		
Cognição – 3 a 4 anos		
41 Nomeia objetos como sendo grandes ou pequenos.	NA	-
42 Aponta para 10 partes do corpo quando requisitado.	NA	-
43 Aponta para menino e menina, dada a ordem.	NA	-
44 Diz se um objeto é pesado ou leve.	NA	-

45 Une 2 partes de uma figura para formar o todo.	NA	-
46 Descreve 2 eventos ou personagens de uma estória familiar ou programa de televisão.	NA	-
47 Repete brincadeiras (rimas ou canções) que envolvam movimentos coordenados.	NA	-
48 Emparelha 3 ou mais objetos.	NA	-
49 Aponta para objetos compridos ou curtos.	NA	-
50 Associa objetos correspondentes. Ex: meia/sapato.	NA	-
51 Conta até 3 imitando um adulto.	NA	-
52 Agrupa objetos em categorias.	NA	-
53 Traça um (V) em imitação.	NA	-
54 Traça uma linha diagonal dado o exemplo.	NA	-
55 Conta até 10 objetos, imitando um adulto.	NA	-
56 Constrói uma ponte com 3 blocos por imitação.	NA	-
57 Emparelha uma sequência ou padrão (tamanho, cor) de blocos ou contas.	NA	-
58 Copia uma série de (V) interligados.	NA	-
59 Acrescenta perna ou braço em um desenho incompleto da figura humana.	NA	-
60 Completa um quebra-cabeças de 6 peças.	NA	-
61 Indica se os objetos são iguais ou diferentes.	NA	-
62 Desenha um quadrado imitando um adulto.	NA	-
63 Nomeia 3 cores sendo requisitado.	NA	-
64 Nomeia 3 formas geométricas (quadrado, triângulo e círculo).	NA	-
Total de Acertos	0	

AUTOCUIDADOS		
Auto cuidados – 3 a 4 anos		
53 Alimenta-se sozinho por toda a refeição.	NA	-
54 Veste-se só, precisando de ajuda apenas quanto há malhas ou camisetas com golas fechadas ou botões e fechos.	NA	-
55 Enxuga o nariz quando lembrado.	NA	-
56 Acorda seco 2 manhãs por semana	NA	-
57 Se menino, urina no sanitário, em pé	NA	-
58 Veste-se e despe-se sozinho, exceto quanto à botões e fechos em 75% das vezes.	NA	-
59 Fecha a roupa com fechos de pressão ou de gancho.	NA	-
60 Assoa o nariz quando lembrado.	NA	-
61 Evita perigos corriqueiros, por ex: caco de vidro.	NA	-
62 Pendura roupa no cabide e põe no armário quando pedem.	NA	-
63 Escova os dentes quando recebe instrução.	NA	-
64 Coloca luvas.	NA	-
65 Desabotoa botões grandes	NA	-
66 Abotoa botões grandes.	NA	-
67 Calça botas.	NA	-
Total de Acertos	0	

DESENVOLVIMENTO MOTOR
Desenvolvimento Motor – 3 a 4 ano

81 Faz um quebra cabeça de 3 peças.	NA	-
82 Corta algo em pedaços com tesoura.	NA	-
83 Pula de uma altura de 20 cm	NA	-
84 Chuta uma bola grande quando enviada para si.	NA	-
85 Anda na ponta dos pés.	NA	-
86 Corre 10 passos coordenando e alternando o movimento dos braços e pés.	NA	-
87 Pedala com triciclo a distância de 1 metro e ½.	NA	-
88 Balança em um balanço quando este está em movimento.	NA	-
89 Sobe em um escorregador de 1,20m a 1,80m e escorrega.	NA	-
90 Dá cambalhotas para frente.	NA	-
91 Sobe escadas alternando os pés.	NA	-
92 Marcha (anda de forma ritmada).	NA	-
93 Apara a bola com ambas as mãos.	NA	-
94 Desenha figuras seguindo contornos ou pontilhados.	NA	-
95 Recorta ao longo de uma linha reta 20 cm, afastando-se pouco da linha.	NA	-
Total de Acertos	0	

ANEXO 3

Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE PAULISTA -
UNIP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO E COMPARAÇÃO COM BASE NA SOCIALIZAÇÃO PERCEBIDA PELO PROFESSOR

Pesquisador: LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79321524.1.0000.5512

Instituição Proponente: ASSOCIACAO UNIFICADA PAULISTA DE ENSINO RENOVADO OBJETIVO-

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.845.381

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O desenvolvimento de bebês e crianças pequenas merece atenção de estudos, na área da Psicologia, por conta de pelo menos dois aspectos importantes. Um deles se refere à rápida evolução e mudança provocadas pelo crescimento bio-psico-social do bebê e outro, o impacto que a primeira infância tem no desenvolvimento futuro da pessoa em desenvolvimento. Numa perspectiva bioecológica do desenvolvimento, a interação com o contexto de desenvolvimento é mediada pelo ambiente imediato e remoto, deste modo a inserção de bebês e crianças pequenas em escolas deve ser estudada, para que se mensure sua influência no crescimento e aprendizagem proximais e distais. Acredita-se que as interações sociais oferecidas pelo ambiente escolar possam ampliar a socialização e experiências ofertadas pela família na infância. O objetivo deste estudo é avaliar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, que frequentam uma instituição de Educação Infantil, considerando a indicação de seu professor sobre seu repertório social, classificado como *acima do esperado*, *dentro do esperado* ou *abaixo do esperado*. Especificamente, pretende-se: a) comparar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas tendo como fatores grupos formados com base no sexo e nível socioeconômico e b) Identificar e caracterizar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas que são mais habilidosas socialmente, a partir da perspectiva do professor,

Endereço: Rua Dr. Bacelar, 1212 4º andar

Bairro: Vila Clementino

UF: SP

Município: SAO PAULO

CEP: 04.026-002

Telefone: (11)5586-4086

E-mail: cep@unip.br

UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP



Continuação do Parecer: 6.845.381

compreensão prévia sobre o fenômeno em estudo. Este delineamento possibilitará a formulação de hipóteses, a identificação de variáveis relevantes e a delimitação de parâmetros a serem aprofundados em pesquisas futuras.

Critério de Inclusão:

Serão incluídas as crianças que atenderem aos seguintes critérios de inclusão: a) crianças regularmente matriculadas em uma instituição de Educação Infantil e, b) com idade de 0 a três anos e 11 meses no início da coleta de dados. Serão incluídas as professoras que: a) lecionam diariamente para a turma, b) seja a responsável pela turma em que a criança frequenta. Serão incluídos os pais ou responsáveis que: a) são responsáveis legais pela criança, b) tenham idade igual ou maior que 18 anos e c) conviva diariamente com a criança, morando na mesma residência.

Critério de Exclusão:

Serão excluídas da amostra de crianças: a) crianças com diagnósticos de transtornos de desenvolvimento, de aprendizagem ou que apresentem algum tipo de deficiências física ou sensorial (como por exemplo, crianças com cegueira, com surdez). Serão excluídas da amostra de professores: a) professoras auxiliares de turma e b) que lecionam apenas conteúdos específicos (exemplo: artes, musicalização, entre outros). Serão excluídos da amostra os pais ou responsáveis que: a) resida em casa diferente da que criança mora, b) não tem contato diário com a criança.

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2325175, de 24/04/2024.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, que frequentam uma instituição de Educação Infantil, considerando a indicação de seu professor sobre seu repertório social, classificado como: acima do esperado, dentro do esperado ou \hat{z} abaixo do esperado.

Objetivo Secundário:

a - Comparar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas tendo como fatores grupos formados com base no sexo e nível socioeconômico. b- Identificar e caracterizar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas que são mais habilidosas socialmente, a partir

Endereço: Rua Dr. Bacelar, 1212 4º andar

Bairro: Vila Clementino

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5586-4086

CEP: 04.026-002

E-mail: cep@unip.br

UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP



Continuação do Parecer: 6.845.381

da perspectiva do professor, comparando com o desenvolvimento de crianças avaliadas como menos habilidosas socialmente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos podem ser considerados de mínima magnitude, como por exemplo, cansaço, enfado ou até mesmo sentimento negativos ou emoções podem acontecer enquanto os participantes respondem à entrevista questionário. Neste caso, eles poderão interromper sua participação ou até mesmo desistir dela, se forem professores ou pais/responsáveis. As crianças também podem se sentir cansadas ao participarem das atividades propostas, mas ao menor sinal de enfado ou desinteresse, a pesquisadora deixará de realizar a atividade para que evitar prejuízos.

Benefícios:

Em termos de benefícios, acredita-se que as avaliações decorrentes deste estudo poderão orientar sobre o desenvolvimento atual da criança, fomentando possíveis ações que visem a estimulação que visem o bem-estar físico, emocional e social das crianças. O relatório massivo também poderá orientar as atividades da CEI para a promoção do desenvolvimento saudável de seus alunos. Acredita-se que os benefícios indiretos se refletem na melhoria do instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil e na comunidade, visto que os dados resultantes deste projeto poderão ser úteis para reflexão sobre o planejamento e registro avaliativo das atividades no Centro de Educação Infantil e como auxílio para elaboração de novas hipóteses de pesquisas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico. Caráter acadêmico: Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental. Patrocinador: financiamento próprio. País de Origem: Brasil. Países participantes: Brasil. Número de participantes: 210. Previsão de início: 15/08/2024 e encerramento do estudo: 31/12/2025.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem considerações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Endereço: Rua Dr. Bacelar, 1212 4º andar

Bairro: Vila Clementino

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5586-4086

CEP: 04.026-002

E-mail: cep@unip.br

**UNIVERSIDADE PAULISTA -
UNIP**



Continuação do Parecer: 6.845.381

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e finais da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciadas pelo CEP, conforme Norma Operacional CNS nr 001/12, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2325175.pdf	24/04/2024 21:55:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFINAL.docx	24/04/2024 21:55:00	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentoTCLEprofessoresok.docx	24/04/2024 20:52:53	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentoTCLEpaisok.docx	24/04/2024 20:52:41	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentomenoresok.doc	24/04/2024 20:51:53	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito
Outros	cartadeapresentacao001.pdf	24/04/2024 20:49:55	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromissodopesquisador002.pdf	24/04/2024 20:47:15	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	intencaodepesquisa002.pdf	24/04/2024 20:44:48	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito
Orçamento	orcamento002.pdf	24/04/2024 20:43:07	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto002.pdf	24/04/2024 20:40:50	LAILA VITÓRIA PIZETA BRAGAGNOLO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Dr. Bacelar, 1212 4º andar

Bairro: Vila Clementino

CEP: 04.026-002

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5586-4086

E-mail: cep@unip.br

UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP



Continuação do Parecer: 6.845.381

comparando com o desenvolvimento de crianças avaliadas como menos habilidosas socialmente. Para tanto, serão convidadas a participarem do estudo 100 bebês e crianças de zero até 3 anos e 11 meses, de ambos os sexos, juntamente com seus pais ou responsáveis (n=100) e 10 professoras, que frequentam um Centro de Educação Infantil (Creche) na cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. Serão levantados dados sociodemográficos das crianças e nível socioeconômico da família, o desenvolvimento infantil será avaliado através de observação guiada pelo Inventário Portage Operacionalizado do Desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. As professoras irão informar sobre o nível de socialização de crianças e irão responder a uma entrevista sobre o comportamento da criança. Os dados serão analisados de maneira massiva, com auxílio de programas estatísticos, com levantamento de frequência, dados descritivos, comparação entre grupos formados com base no repertório social, sexo e nível socioeconômico e, poderão ser utilizados para compor um relatório técnico, mas caso seja de interesse dos responsáveis, será fornecido o Plano de Ensino Individualizada da criança, com o intuito de melhorar e estimular o desenvolvimento. Espera-se que além da contribuição in loco, o estudo permita preencher lacunas sobre o desenvolvimento infantil na literatura brasileira da área de Psicologia.

Hipótese:

Com base na literatura, acredita-se que o desenvolvimento infantil, monitorado pelos indicadores de Cognição, Linguagem, Autocuidado, Motor e Socialização sejam maiores para bebês e crianças que apresentam bom repertório social, na opinião de seus professores. Isto porque o repertório social pode ser considerado como um recurso promotor de desenvolvimento humano, tal como propõe a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Metodologia Proposta:

O estudo apresenta delineamento quantitativo, de associação, de comparação e caráter exploratório. O delineamento de pesquisa proposto é de natureza quantitativa, caracterizando-se por uma abordagem sistemática e objetiva na coleta, análise e interpretação de dados. A pesquisa é de cunho associativo, visando identificar e analisar associações ou correlações entre variáveis independentes e dependentes. Compreende uma perspectiva comparativa, sendo direcionado para a análise de diferenças ou similaridades entre grupos específicos ou condições. O caráter exploratório da pesquisa ressalta a natureza investigativa e a busca por

Endereço: Rua Dr. Bacelar, 1212 4º andar
Bairro: Vila Clementino
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5586-4086

CEP: 04.026-002

E-mail: cep@unip.br

UNIVERSIDADE PAULISTA -
UNIP



Continuação do Parecer: 6.845.381

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 23 de Maio de 2024

Assinado por:

Elizabeth Cristina Perez Hurtado
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dr. Bacelar, 1212 4º andar

Bairro: Vila Clementino

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5586-4086

CEP: 04.026-002

E-mail: cep@unip.br

APÊNDICE A

Questionário de caracterização da criança

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Idade: _____ anos e _____ meses

Sexo: () Masculino () Feminino

Escola: _____

Turma: () Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III () Ciclo IV

A criança é : Canhoto () Destro ()

Responsável durante a entrevista: Mãe () Pai () Avó/ avô () Outro:

O responsável que irá responder a entrevista reside na mesma casa em que a criança?

O responsável que irá responder a entrevista convive diariamente com a criança na mesma casa?

Pais são casados ou separados? () Casados () Separados

Em caso de separação ou divórcio, quantos anos a criança tinha na época? _____

Brevemente, descreva um pouco seu filho: _____

Assinale os comportamentos que você acredita que seu filho apresentar. Pode assinalar mais de um item. Lista de comportamentos:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| () Dificuldade de fala | () Balança-se para frente e para trás |
| () Dificuldade na audição | () Alimenta-se mal |
| () Dificuldade na linguagem | () É teimoso |
| () Dificuldade na visão | () É muito agitado/ inquieto |
| () Dificuldade na coordenação | () É grosseiro |
| () Prefere brincar sozinho | () É impulsivo/ age sem pensar |
| () Não se relaciona bem com irmãos | () Apresenta comportamento ousado |
| () É agressivo | () É lento para aprender |
| | () Desiste facilmente |
| | () Não se relaciona bem com os amigos |

- ☐ É tímido ou introvertido
- ☐ Não é muito interessado nas pessoas
- ☐ Distraído
- ☐ Agrede outras pessoas (verbal/ fisicamente)
- ☐ Dificuldade de inibir o comportamento
- ☐ Baixa tolerância à frustração.
- ☐ Coloca-se em situações perigosas
- ☐ Tem algum medo, hábito ou tique
- ☐ Molha a cama
- ☐ Rói as unhas
- ☐ Há frequente mau humor/ irritação
- ☐ Há frequente pesadelos
- ☐ Há dificuldades para dormir
- ☐ Chupa o dedo
- ☐ Dificuldade em reter amigos
- ☐ Necessita de muita atenção dos pais

Em termos de Habilidade Social, assinale a alternativa que você mais identifica seu filho:

- ☐ Cooperativo
- ☐ Responsável
- ☐ Assertivo
- ☐ Empático

Em termos de Problema de Comportamento, assinale a alternativa que você mais identifica seu filho

- ☐ Externalização
- ☐ Internalização
- ☐ Hiperatividade

Em relação ao sono de seu filho, assinale quais alternativas se enquadram, pode assinalar mais de uma:

- ☐ 7 – 9 hrs ☐ mais de 9h ☐ 4 – 6h ☐ menos de 4h
- ☐ Diagnosticado com distúrbio de sono
- ☐ Dificuldade em adormecer
- ☐ Acorda muito cedo
- ☐ Dificuldade de voltar a dormir, caso acorde de madrugada

☐ Muita dificuldade para acordar.

Em relação ao apetite de seu filho, assinale apenas uma:

☐ Pouco apetite

☐ Excessivo apetite

☐ Compulsivo apetite

Quantos amigos íntimos seu (sua) filho (a) tem? Assinale apenas uma (não incluir irmãos)

☐ Nenhum ☐ 1 amigo ☐ 2 ou 3 amigos ☐ 4 ou mais amigos

Quantas horas por semana seu (sua) filho(a) brinca com amigos fora da hora regular do colégio?

Assinale apenas uma

☐ Menos de 1 hora ☐ 1 ou 2 horas ☐ 3 ou mais horas.

Comparando com outros da mesma idade, como é o comportamento de seu filho nas seguintes áreas?

	Pior	Igual	Melhor	Filho único
a- Relacionado com os irmãos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b- Relacionado com outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c- Relacionado com os pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d- Brinca e realiza atividades sozinho.				

Sobre o desempenho escolar de seu filho, como você classificaria:

	Abaixo da média	Na média	Superior à média	Não se aplica
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atenção / Organ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Linguagem

Não se aplica em caso de crianças muito pequenas que não sabem ainda ler, escrever, fazer contas ou falar

Seu (Sua) filho (a) recebe (ou já recebeu) reforço escolar? () Sim () Não

Se sim, em qual série? _____

Seu (Sua) filho (a) já repetiu algum ano escolar? () Sim () Não

Se sim, em qual série? _____

Seu filho apresenta algum problema escolar ou comportamental? () Sim () Não

Se sim, descreva: _____

Quando esses problemas começaram? _____

Seu (sua) filho (a) faz uso de algum medicamento de uso contínuo? () Sim () Não

Se sim, quais? _____

Seu (Sua) filho (a) possui algum hábito ou tique? () Sim () Não

Se sim, quais? _____

Qual é a sua maior preocupação em relação ao seu (sua) filho (a)? _____

Quais são os gostos e interesses de seu (sua) filho (a)? _____

Em sua opinião, quais as dificuldades e barreiras que podemos encontrar? _____

Há algum problema que seu (sua) filho (a) tenha e ainda não conversamos? _____

APÊNDICE B

Avaliação da socialização das crianças participantes do projeto “Desenvolvimento de bebês e crianças que frequentam a educação infantil: avaliação com base na socialização percebida pelo professor”. Agradeço desde já a compreensão e o apoio de todas!

Ciclo 4 A – Professora X

Aluno: XXXX

- A) Você considera a criança como sociável? ☐Não ☐Em parte ☐Sim, totalmente.
- B) Assinale o quanto você considera que a criança apresenta repertório de socialização ao interagir com outras crianças: ☐ Nenhum ☐ Pouco ☐ Mais ou menos ☐ Muita
- C) Assinale o quanto você considera que a criança apresenta repertório de socialização ao interagir com adultos: ☐ Nenhum ☐ Pouco ☐ Mais ou menos ☐ Muita

APÊNDICE C



Relatório de Avaliação do Desenvolvimento Infantil

Responsável pela avaliação: Laila V. Pizeta Bragagnolo (Psicóloga CRP 06/202346; mestrande do Mestrado Profissional em Práticas Institucionais de Saúde Mental da UNIP).

INFORMAÇÕES DA CRIANÇA

Nome: _____ Data do nascimento: _____
Idade: meses _____ Sexo: Feminino Ciclo: 4

INFORMAÇÕES DA AVALIAÇÃO

Local de realização da avaliação: _____

Protocolo de avaliação: a avaliação foi composta por entrevista com um dos responsáveis pela criança, professora e observações durante as atividades escolares, tendo como instrumento orientador da avaliação o Inventário Portage Operacionalizado do Desenvolvimento Infantil.

DADOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação do Portage está dividida em cinco domínios. Os valores apresentados na Tabela 1 se referem ao percentual de itens ou atividades que a criança é capaz de realizar, e que são esperados para sua faixa etária conforme as normativas do instrumento. O dado apresentado não se propõe a comparar a criança com os demais colegas, informando apenas as capacidades da criança avaliada.

Tabela 1 – Porcentagem obtida pela criança nos domínios do Portage.

Domínio	Descrição	Desempenho (%)
Socialização	São ações e atividades que envolvem a interação da criança com outras crianças ou adultos, como por exemplo, dizer oi, por favor, e seguir regras.	100
Linguagem	Envolve habilidade de expressão, fazer pedidos e solicitação, compreender o outro e nomear e ler as informações presentes no seu ambiente	100
Cognição	Habilidades relacionadas à percepção, memória, resolução de problemas e aprendizado, bem como o processamento de informações, capacidade de reconhecer padrões, compreender relações de causa e efeito e categorizar objetos.	93
Autocuidado	Diz respeito à autonomia e independência da criança em atividades do dia a dia, como alimentação, higiene pessoal, vestuário e organização.	82
Desen. Motor	Essa área avalia o progresso da coordenação, equilíbrio, força e destreza motora, desde os movimentos básicos, como caminhar e correr, até os mais refinados, como desenhar e manipular pequenos objetos.	97



Relatório de Avaliação do Desenvolvimento Infantil

Responsável pela avaliação: Laila V. Pizeta Bragagnolo (Psicóloga CRP 06/202346; mestranda do Mestrado Profissional em Práticas Institucionais de Saúde Mental da UNIP).

OBSERVAÇÕES:

██████ é uma menina muito inteligente, a linguagem dela é muito boa, ela é muito educada. Tive dificuldade em fazer ela entender que eu precisava realizar as atividades com outras crianças, ela queria que eu sempre fizesse atividade com ela.

RECOMENDAÇÕES:

Com base na avaliação realizada, identificamos algumas áreas que podem ser estimuladas em casa para apoiar o desenvolvimento da criança. A seguir, sugerimos estratégias práticas para favorecer essas habilidades de forma lúdica e natural no cotidiano.

Desenhar um quadrado imitando um adulto

Para ajudar a criança a aprimorar essa habilidade, incentive atividades que desenvolvam a coordenação motora fina e a percepção visual. Algumas sugestões incluem:

- Brincar de desenhar formas básicas em papel ou areia, começando com traços simples e evoluindo para figuras geométricas.
- Brincar de conectar pontos para formar figuras, reforçando o formato do quadrado.
- Propor desafios divertidos, como desenhar casas, janelas e outros elementos que incluam quadrados.

Vestir-se sozinho (com dificuldades em malhas, golas fechadas e fechos)

Para tornar a criança mais independente na hora de se vestir:

- Ofereça roupas fáceis de colocar e incentive que ela tente vestir-se sozinha, auxiliando apenas quando necessário.
- Ensine técnicas simples, como segurar a gola com as mãos antes de passar a cabeça ou puxar a manga devagar para evitar que o braço fique preso.
- Transforme o momento em uma brincadeira, utilizando bonecos ou roupas de fantasia para estimular o interesse da criança.

Controle esfinteriano (acordar seco pelo menos duas manhãs na semana)

Para incentivar a progressão no controle do xixi durante a noite:

- Estabeleça uma rotina para ir ao banheiro antes de dormir.
- Reduza a ingestão de líquidos próximo ao horário de dormir.
- Elogie e comemore as noites em que a criança acordar seca, sem punições quando houver escapes.

Fechar roupas com fechos de pressão, gancho e abotoar botões grandes

Essas habilidades podem ser estimuladas com atividades que desenvolvam a coordenação motora fina:

- Incentive a criança a treinar com roupas de bonecas ou tecidos com botões e fechos.
- Proponha brincadeiras que envolvam abrir e fechar caixas ou prender botões em painéis de atividades.
- Ofereça roupas com botões e fechos grandes, facilitando o aprendizado antes de passar para peças menores e mais complexas.

Calçar botas

Para ajudar a criança a calçar botas com mais autonomia:

- Ensine-a a segurar a bota firmemente e a abrir bem a entrada antes de inserir o pé.
- Demonstre como apoiar-se em uma cadeira ou parede para manter o equilíbrio ao calçar o outro pé.
- Pratique com diferentes tipos de calçados para ampliar a confiança e a destreza da criança.

Pedalar triciclo por uma distância maior

Para fortalecer o equilíbrio e a coordenação motora ao pedalar:

- Incentive o uso do triciclo em espaços seguros e amplos, com percursos curtos no início e aumento gradual da distância.
- Faça brincadeiras como “corridas” ou percursos com pequenos desafios, como contornar cones ou pedalar até um determinado ponto.
- Proporcione atividades que fortaleçam as pernas, como subir escadas, pular corda ou andar de bicicleta com apoio.

Com essas estratégias, os pais podem auxiliar a criança de forma natural e prazerosa, favorecendo seu desenvolvimento em diferentes áreas. O estímulo contínuo e a paciência são essenciais para que ela adquira mais autonomia e confiança em suas habilidades.



APÊNDICE D



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial da
UNIP Campus Ribeirão Preto**

B813m Bragagnolo, Laila Vitória Pizeta; Zanini, Marta Regina Gonçalves Correia
Menos telas, mais brincadeira: um guia para pais de crianças de 2 a 5
anos. (Preprint)./ Laila Vitória Pizeta Bragagnolo; Marta Regina Gonçalves
Correia Zanini.--Ribeirão Preto: Universidade Paulista, 2025.
16f. il.: (Material Didático Instrucional/ Cartilhas de promoção da Saúde
mental)

Programa de Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde
Mental da Universidade Paulista – UNIP

1.Desenvolvimento. 2. Escola. 3. Socialização. 4. Primeira infância.
5. Uso de telas

CDU 159.992.7

Bibliotecária: Tatiane Rosa de Paula. CRB:8/8919

Apresentação

Vivemos em uma época em que celulares, tablets e televisões estão por toda parte. Eles facilitam o dia a dia, informam e entretêm. No entanto, quando falamos da infância, especialmente de crianças pequenas, é preciso cuidado.

Esta cartilha foi criada para apoiar as famílias na tarefa de promover um desenvolvimento infantil saudável e equilibrado, com menos tempo de tela e mais tempo de brincadeira, afeto e descobertas. Não se trata de proibir, mas de refletir e propor alternativas seguras e afetivas.

Sobre a elaboração do Guia

Este guia foi elaborado como parte da dissertação da autora Laila V. P. Bragagnolo para obtenção do título de Mestre Profissional em Práticas Institucionais de Saúde Mental, na Universidade Paulista, UNIP, sob orientação da segunda autora Marta Regina Gonçalves Correia Zanini, a partir de pesquisa científica realizada na creche mantida pelo Instituto Espírita Paulo de Tarso, na cidade de Ribeirão Preto, SP.

Agradecemos ao Instituto Espírita Paulo de Tarso pelo apoio logístico e financeiro à pesquisa.

O que são telas ?



Chamamos de "telas" os dispositivos eletrônicos que transmitem imagens e sons: televisão, celular, tablet, computador, videogame. O uso desses aparelhos tem aumentado entre crianças muito pequenas, muitas vezes como forma de distração ou "alívio" para os adultos.



Estudos apontam que, no Brasil, algumas crianças de 0 a 5 anos chegam a passar mais de 3 horas por dia em frente às telas.

(Veróñez et al., 2021).

Algumas informações importantes:

Das crianças avaliadas 37,9% das crianças permanecem mais de 2h em dispositivos eletrônicos.

Crianças que ficam 2h ou mais em telas tem menor desenvolvimento em linguagem, menor socialização com diferenças estatísticas comparadas a crianças que ficam menos tempo.

Quanto maior a quantidade de horas brincando maior o desempenho na áreas da linguagem, da cognição e da socialização.

(Bragagnolo & Zanini, 2025)



O que dizem os especialistas ?

Organização Mundial da Saúde (OMS):

- 0 a 2 anos: nenhum tempo de tela.
- 2 a 4 anos: até 1 hora por dia, com supervisão e conteúdo de qualidade.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP):

- Evitar telas antes dos 2 anos.
- 2 a 5 anos: Até 1 hora por dia, com supervisão de tempo e conteúdo.
- Promover o uso consciente, ativo e supervisionado sempre.

(OMS, 2019; SBP, 2024)

O Brincar na infância

Brincar é muito mais do que diversão: é uma das principais formas de aprender e se desenvolver. Quando uma criança brinca, ela explora, cria, resolve problemas e aprende a lidar com sentimentos e frustrações. Essas experiências fortalecem habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, além de promoverem vínculos afetivos importantes. Mesmo com a presença crescente das tecnologias, nada substitui o valor das brincadeiras espontâneas, seja em casa, na escola ou nos espaços ao ar livre. Quando damos esse tempo e espaço para nossos filhos, oferecemos a eles não só diversão, mas também oportunidades para se tornarem mais confiantes, felizes e preparados para o futuro.

(Farias, Dal Pizzol & Santinello, 2020; Kishimoto, 2019; Moyles, 2002).



Tela x Brincadeiras

Quando uma criança passa muito tempo nas telas, ela perde momentos importantes de aprendizado que só acontecem nas brincadeiras. Com o uso excessivo de celulares, tablets e TVs, a criança se movimenta menos, conversa menos e interage um pouco com o mundo ao seu redor. Isso pode atrapalhar o desenvolvimento da linguagem, da socialização e até do parte motora.

Já nas brincadeiras, a criança explora, inventa, se movimenta, aprende a esperar, a dividir e a resolver conflitos. Brincando, ela desenvolve a criatividade, fortalece vínculos afetivos e aprende sobre si mesma e sobre os outros. Ou seja, enquanto o excesso de tela isola, o brincar aproxima, estimula e ensina.

(Friedmann, 2006; Guellai et al., 2022; Kishimoto, 2019; Martinot et al., 2021; Muppala et al., 2023; Mustonen, Torppa & Stolt, 2022; Suggate & Martzog, 2021).

Brincar junto !

Quando um adulto se envolve nas brincadeiras, ele não apenas fortalece o vínculo afetivo, mas também ajuda a criança a desenvolver linguagem, imaginação e cognição. Brincar de faz de conta, cantar, correr juntos ou construir algo em parceria são experiências que deixam memórias positivas.

Além disso, incentivar que as crianças brinquem entre si, sempre com supervisão atenta, é fundamental para que aprendam a compartilhar, esperar a vez, negociar regras e respeitar o outro. Esses momentos de interação estimulam a socialização e preparam a criança para a convivência em grupo.

(Friedmann, 2006; Kishimoto, 2019; Moyles, 2002)

Dicas Práticas

- Crie zonas livres de tela: quarto, hora da refeição e hora de dormir.
- Use cronômetros ou alarme para limitar o tempo.
- Participe do uso de telas: comente, assista junto, converse sobre o que viram.
- Dê o exemplo: evite o uso excessivo de celular perto da criança.
- Ofereça brinquedos simples e seguros: panelinhas, caixas, papel, tinta, água...
- Estabeleça uma rotina equilibrada com tempo para brincar livre, descanso e tempo em família.

(OMS, 2019; SBP, 2024)

Dúvidas Frequentes

"Mas meu filho só come vendo desenho, e agora?"

Evite telas nas refeições. Converse, coloque músicas calmas ou ofereça brinquedos simples de mesa. Assim, ele aprende a comer sem distrações.

"E os vídeos educativos?"

Podem ser usados, mas com moderação e sempre com um adulto junto. Brincar e interagir ainda são as melhores formas de aprender.

(OMS, 2019; SBP, 2024)

Dúvidas Frequentes

"E videochamada com a família?"

Videochamadas são positivas, pois mantêm vínculos afetivos. O ideal é que sejam curtas e acompanhadas de um adulto.

Estou ocupado e preciso distrair meu filho, o que posso fazer no lugar de deixa-lo ver o celular?

Ofereça brincadeiras simples: massinha, blocos, livros de figuras ou caixas para construir. Elas divertem e estimulam a criatividade.

(OMS, 2019; SBP, 2024)

E agora, o que fazer ?

Depois de entender os impactos do uso excessivo de telas e os benefícios do brincar, é hora de transformar esse conhecimento em ação no dia a dia. Aqui vão algumas práticas simples que fazem diferença:

- Evite telas para crianças menores de 2 anos. Para as maiores, limite a 1 hora por dia, sempre com supervisão.
- Priorize o brincar. Ofereça jogos simples, brincadeiras ao ar livre e momentos de imaginação livre.
- Participe! Brinque junto, conte histórias e converse com seu filho. Sua presença é mais valiosa que qualquer aplicativo.

(Friedmann, 2006; Kishimoto, 2019; Moyles, 2002; OMS, 2019; SBP, 2024)

E agora, o que fazer ?

- Crie rotinas. Defina horários para brincar, descansar e se alimentar sem o uso de telas.
- Ofereça alternativas. Massinha, blocos de montar, livros, caixas de papelão ou música: a simplicidade pode ser muito poderosa.
- Use a tecnologia com propósito. Prefira videochamadas curtas para manter vínculos e vídeos educativos apenas como complemento, nunca como a base do aprendizado.
- Dê exemplo. Mostre que também consegue se desconectar. As crianças aprendem mais pelo que veem do que pelo que ouvem.

(Friedmann, 2006; Guellai et al., 2022; Kishimoto, 2019; Martinot et al., 2021; Moyles, 2002; Muppala et al., 2023; Mustonen, Torppa & Stolt, 2022; OMS, 2019; Oswald et al., 2020; Sanders, Pais & Forehand, 2018; SBP, 2024)

Referências

- Bragagnolo, LVP e Zanini, MRGC (2025). Desenvolvimento infantil de crianças que frequentam a creche: Relações com indicadores psicossociais, comportamentais e socialização percebida por pais e professores [Dissertação de mestrado, Universidade Paulista – UNIP]. Universidade Paulista.
- Farias, FC, Dal Pizzol, A., & Santinello, J. (2020). A tecnologia digital e a relação com o brinquedo infantil: Reflexões teóricas. *Revista Sítio Novo*, 4 (1), 271–281.
- Friedmann, A. (2006). O desenvolvimento da criança através do brincar. Moderna.
- Guellai, B., Somogyi, E., Esseily, R., & Chopin, A. (2022). Efeitos da exposição às telas no desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas: uma revisão. *Frontiers in Psychology*, 13 , 923370. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.923370>
- Kishimoto, TM (2019). O brincar e suas teorias (13ª ed.). Cengage Aprendizagem.
- Martinot, P., Montazeri, S., Forhan, A., Heude, B., & Charles, MA (2021). Exposição a telas e desenvolvimento da linguagem na coorte mãe-filho EDEN. *Scientific Reports*, 11 (1), 11863. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-90867-3>
- Moyles, Jr. (2002). Só brinca? O papel do brincar na educação infantil. Artmed.
- Muppala, SK, Vuppapapati, S., Reddy Pulliahgaru, A., & Sreenivasulu, H. (2023). Efeitos do tempo excessivo em frente às telas no desenvolvimento infantil: uma revisão atualizada e estratégias de manejo. *Cureus*, 15 (6), e40608. <https://doi.org/10.7759/cureus.40608>
- Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). Tempo de tela de crianças em idade pré-escolar e suas mães e desenvolvimento da linguagem infantil. *Children (Basel)*, 9 (10), 1577. <https://doi.org/10.3390/children9101577>
- Organização Mundial da Saúde. (2019). Orientações sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos. OMS.
- Oswald, TK, Rumbold, AR, Kedzior, SGE, & Moore, VM (2020). Impactos psicológicos do “tempo de tela” e do “tempo ao ar livre” em crianças e adolescentes: uma revisão de escopo. *PLOS ONE*, 15 (9), e0237725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725>
- Sanders, W., Pais, J., & Forehand, R. (2018). Educação parental para reduzir o tempo de tela das crianças: um estudo piloto de preditores. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39 (1), 46–54. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000501>
- Sociedade Brasileira de Pediatria. (2024). SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. <https://www.sbp.com.br>
- Suggate, SP, & Martzog, P. (2021). Desenvolvimento sensorio-motor infantil e mídias de tela: um estudo longitudinal de dois anos. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74 , 101279. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101279>
- Veróñez, P., Ribeiro, AC, Borges, MD, & Rocha, RA (2021). Determinantes do tempo de tela entre crianças pequenas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26 (3), 1127–1136. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.06822019>