



ISSN: 2230-9926

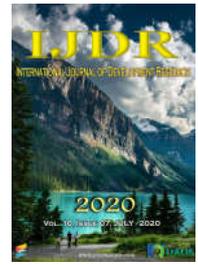
Available online at <http://www.journalijdr.com>

# IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 07, pp. 38005-38010, July, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19323.07.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

## SOBRE A CAPACIDADE DIAGNÓSTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

<sup>1</sup>Maria Cecília Leite de Moraes, <sup>2</sup>Fernando Lefèvre and <sup>3</sup>Paulo Rogerio Gallo

<sup>1</sup>Mestre e Doutora em Saúde Pública – Pesquisadora do GRUPO CRESCER – Faculdade de Enfermagem/UFBA.

Endereço: Rua Manoel Dutra, 539 - CEP 01328-010 São Paulo - SP

<sup>2</sup>Departamento de Política, Gestão e Saúde - Faculdade de Saúde Pública/USP

<sup>3</sup>Departamento de Saúde, Ciclos de Vida e Sociedade- Faculdade de Saúde Pública/USP

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 20<sup>th</sup> April, 2020

Received in revised form

10<sup>th</sup> May, 2020

Accepted 19<sup>th</sup> June, 2020

Published online 30<sup>th</sup> July, 2020

#### Key Words:

Criança,  
Desenvolvimento Infantil,  
Educação Infantil.

#### \*Corresponding author:

Maria Cecília Leite de Moraes

### ABSTRACT

O objetivo do estudo foi conhecer a capacidade diagnóstica do professor de educação infantil, para detectar peculiaridades da criança. Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa realizada com 30 professores de um município de São Paulo. Para a coleta dos dados, foi elaborado um instrumental constituído por questionário e entrevista. A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo apoiou a análise dos dados. 30% dos professores declararam que todas as crianças são diferentes; 13,3% associaram peculiaridades com a aparência física e 13,3% observaram diferenças ligadas ao desenvolvimento na faixa etária. Consta-se que o professor constrói parte de seu conhecimento, cotidiana e solitariamente, dentro da sala. Merece apoio social e institucional pelas imensas demandas do cargo, pois apesar de enfrentar as lacunas do sistema, prosseguem com a tarefa de educar cidadãos.

Copyright © 2020, Maria Cecília Leite de Moraes et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Maria Cecília Leite de Moraes, Fernando Lefèvre and Paulo Rogerio Gallo. "Sobre a capacidade diagnóstica do professor de educação infantil", *International Journal of Development Research*, 10, (07), 38005-38010.

### INTRODUCTION

A educação brasileira tem sido foco de importantes debates, em diferentes estratos da sociedade (BRANDÃO; CARVALHO, 2015; CAMARGO *et al.*, 2018). Vários pontos têm sido questionados sem, contudo, resultar em mudanças significativas para a melhoria do ensino (GESQUI, 2016). Discute-se a qualidade do ensino, assim como a qualidade do profissional de ensino (ROSA *et al.*, 2015). Professor e aluno são os principais atores deste cenário, que se inicia na educação infantil (CAMARGO *et al.*, 2018). Distingue-se que as questões sobre o desempenho do aluno aparecem, frequentemente, na pré-escola, considerada como porta de entrada à vida escolar, lugar onde ocorrem as primeiras avaliações formais do sujeito (FANTINATO; CIA, 2017). Oportunidades nas quais existem, efetivamente, um julgamento qualitativo da criança e, neste ambiente, ela se institui como membro de uma sociedade. Instala-se a convivência com a cultura, mediada por um adulto competente para a ação (RODRIGUES; SOUZA, 2017). As atividades de caráter lúdico-educativo são as referências da escola de educação

infantil; espaço privilegiado de desenvolvimento, maturação e preparação (KASSAR, 2016) do aluno para o aprendizado acadêmico. Entretanto, a valorização prioritária de tarefas convencionais ocupou este ambiente, contribuindo para que algumas alterações, que teriam impacto na vida futura do escolar, fossem observadas, de maneira imprevidente (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2016). Por outro lado, diferentes intercorrências acabam sendo supervalorizadas, contextualizando situações e criando rótulos que podem comprometer o desenvolvimento cognitivo da criança. As singularidades do processo evolutivo da criança devem ser observadas com atenção, cuidado e respeito. Reportam-se às peculiaridades ou diferenças na interação, expressão e ação sobre e com o ambiente (RODRIGUES; SOUZA, 2017). Não raro, detectam-se inabilidades e inadequações de diferentes ordens quando do ingresso do aluno no ensino fundamental (DA CUNHA REIS *et al.*, 2017). Abre-se um adendo para lembrar que as pesquisas sobre a necessidade de atenção diferenciada para com a criança da pré-escola nascem a partir de observações sobre o fracasso escolar (CAMPOS; HADDAD, 2013). Destaca-se, também, que o desenvolvimento e a aprendizagem formam uma diáde

inquebrantável (BACCELLI, 2017). No cotidiano escolar, o professor percebe e identifica dificuldades e potencialidades da criança; da relação professor-aluno, emerge a capacidade diagnóstica. A precocidade na detecção de problemas depende muito deste profissional, considerando que seu conhecimento, comprometimento e sua maneira de agir frente às disparidades percebidas no processo de desenvolvimento infantil poderá impactar positiva ou negativamente a vida da criança. Vale ressaltar que a avaliação do professor sobre as peculiaridades que podem comprometer o desenvolvimento acadêmico acontece de modo subjetivo; mescla vivência e informações (ROSA *et al.*, 2015) de diferentes canais. A tarefa ocorre pelo esforço individual do professor, entretanto, por vezes as lacunas em sua formação (MACENHAN *et al.*, 2016) tornam-se empecilhos para reconhecer e agir em uma determinada condição (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2016). A formação básica e a capacitação permanente do educador são suportes definitivos para o adequado desempenho da função (OLIVEIRA, MARIA, 2016). Além do que, sem suporte técnico, condições físicas ou materiais, as dificuldades do trabalho persistem. Afloram situações que podem agravar a situação da criança, já que algo poderia ter sido feito no âmbito da prevenção. Reconhecer diferenças que comprometem o desenvolvimento e a futura vida acadêmica da criança é um valioso atributo do contexto pré-escolar. Considerando o universo mencionado, fez-se uma pesquisa para conhecer a capacidade diagnóstica do professor de educação infantil frente à presença de singularidades da criança.

## ASPETOS METODOLÓGICOS

Tratou-se de um estudo exploratório, quanti-qualitativo, com delineamento transversal, sob formato de respostas escritas e narradas. O trabalho foi desenvolvido em escolas municipais de educação infantil localizadas em um município da Grande São Paulo. Participaram da pesquisa 30 professoras, responsáveis por crianças de 4 a 6 anos de idade, selecionadas em duas etapas. Na primeira etapa, houve a seleção das unidades escolares, feita por meio de sorteio, em reunião que contou com a presença de todos os diretores de pré-escolas e do secretário municipal de Educação. Neste momento, foram sorteadas 15 unidades. Na etapa seguinte, em visita da pesquisadora às unidades, foram sorteadas duas professoras de cada uma delas para participar do estudo. Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturado, constituído por duas partes: um questionário sobre perfil sociodemográfico, formação e vida profissional das participantes do estudo e uma entrevista relacionada à sua conduta profissional. No ato da realização da pesquisa, as docentes foram instruídas que o termo peculiaridades foi substituído pelo termo diferente. Com isto, além de elucidar o objetivo proposto, foi possível constituir uma concepção similar para alcançar o grupo. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Todas as participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Houve anuência da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, bem como das diretorias das escolas selecionadas. As respostas foram analisadas de acordo com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2006). Trata-se de uma estratégia para a coleta, tabulação e organização de dados qualitativos, fundamentada na Teoria da Representação Social (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2003). Para atender à técnica, as

respostas foram agrupadas de acordo com as ideias centrais (IC). As ideias são os arcabouços das expressões-chaves (ECH) narradas pelos respondentes. O procedimento permite encadear as expressões-chaves (ECH), somando-as e manifestando a coletividade, originando os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC). Os discursos são escritos na primeira ou terceira pessoa do singular. Tal processo permite que todos os participantes sejam representados.

## RESULTADOS

A pergunta “Para você, o que é uma criança diferente?” gerou oito ideias centrais, que se encontram descritas no Quadro 1.

**Quadro 1. Ideias centrais para a pergunta: “Para você, o que é uma criança diferente?”**

Categoria	Ideia Central	Número	Porcentagem
A	Todas são diferentes	9	30,0
B	Aparência física	4	13,3
C	Diferenças associadas à faixa etária	4	13,3
D	Comportamentos destoantes	4	13,3
E	Dificuldades de relacionamento	3	10,0
F	Não acompanha	3	10,0
G	Associado ao modelo familiar	2	6,7
H	Associado à presença de deficiência	1	3,4
TOTAL		30	100,0

### Categoria temática – Ideia Central: “Todos são diferentes”

#### Discurso do Sujeito Coletivo

“Eu parto do pressuposto que todos nós somos diferentes, porque ninguém é igual a ninguém. Todos nós temos nossas diferenças e todas as crianças são diferentes umas das outras. Elas têm, em vários momentos, anseios, vontades diferentes umas das outras. Cada uma tem seu jeito, cada criança tem a sua personalidade. Nos treinamentos, a gente tem muito disso, de reparar as diferenças. Acho que esse olhar de diferença tem que estar na maneira de trabalhar do professor. Eu não vejo minha classe como uma coisa única, nenhuma criança é igual, você tem que respeitar a individualidade de cada criança.”

### Categoria temática – Ideia Central: “Aparência física”

#### Discurso do Sujeito Coletivo

“Quando ela apresenta alguma deficiência física. Se eu não conheço a criança, eu vejo a aparência dela, quando tem algum tipo de retardo mental ou deficiência física. Tem, também, muitas crianças em cadeiras de roda... Aí é uma criança diferente, realmente, uma coisa que dá para ver, uma lesão grave que a gente percebe. A gente olha se o físico está perfeito, se anda, se tem todos os dedos, se tem braços. Às vezes tem problema de visão, de fala, na linguagem da criança; mas com certeza, primeiro, a gente olha o físico.”

### Categoria temática – Ideia Central: “Diferenças relacionadas à faixa etária”

#### Discurso do Sujeito Coletivo

“Quando não é igual às outras... Eu entendo que ela tem problemas específicos que não estão de acordo com as características que as crianças da mesma idade demonstram. Eu tenho a sala, eu avalio aluno por aluno e quando aquele aluno foge da regra geral e tem ‘aquele’ comportamento, tenho que fazer uma investigação para saber se é algo natural ou se é um problema de saúde.”

### **Categoria temática – Ideia Central: “Comportamentos destoantes”**

#### **Discurso do Sujeito Coletivo**

“Quando ela tem atitudes bem diferenciadas, ela é bem diferente. São determinados comportamentos que fazem eu achar uma criança diferente da outra, são de outro jeito, são casos e casos: agressivo ou um emocional diferente. Dependendo do comportamento que ela tem na parte de agressividade, ela se torna uma criança diferente, conforme a reação que ela tem, são certas dificuldades que elas apresentam.”

### **Categoria temática – Ideia Central: “Dificuldades de relacionamento”**

#### **Discurso do Sujeito Coletivo**

“Você percebe que alguma coisa não está legal com ela, você percebe dificuldade de relacionamento em sala de aula, ela não consegue se socializar com as outras crianças, ela não se enturma, não se comunica com você, ela não se expõe, não se deixa transparecer, não quer aparecer, se isola.”

### **Categoria temática – Ideia Central: “Não acompanha”**

#### **Discurso do Sujeito Coletivo**

“Seria aquela que não acompanha as outras, não acompanha a sala, que não se prende às atividades, não consegue se concentrar, quando não tem atenção.”

### **Categoria temática – Ideia Central: “Associada ao modelo familiar”**

#### **Discurso do Sujeito Coletivo**

“A criança não é diferente, ela tem família diferente, que tem costume diferente. Elas são iguais, mas foram criadas em famílias diferentes. Eu procuro conhecer a realidade da família. Eu vejo que o problema, às vezes, está na família ou a própria família me passa alguma dificuldade com a criança.”

### **Categoria temática – Ideia Central: “Associada à presença de deficiência”**

#### **Discurso do Sujeito Coletivo**

“Quando ela é portadora de alguma necessidade especial

## **DISCUSSÃO**

“Todas as crianças são diferentes” destacou-se como o discurso prevalente. Admite-se que as diferenças humanas se constituem a partir da interação com o meio e a estimulação propiciada (ZILKE *et al.*, 2017). A conjuntura associa-se, também, à hereditariedade e às experiências vividas. Tais concepções reforçam que todo indivíduo é único. Ainda assim, apesar da variabilidade no percurso e progresso, o indivíduo segue uma lógica na sequência desenvolvimental, ou seja, um avanço nas potencialidades de interação com o ambiente (ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2018). As respostas pareceram apontar para um reflexo dos tempos atuais, ou seja, o momento do *politicamente correto* (HAAG; De AZEVEDO FRONZA, 2014). As professoras assumem um discurso institucional, isto é, a opinião singular está diluída no discurso padronizado pela instituição e atende aos

protocolos exigidos para observar a criança, segundo as normas conceituais socialmente aceitáveis. Há uma reformatação do aluno e as instruções estão presentes nas capacitações e treinamentos. O pesquisador leu nas entrelinhas o receio de falar, além de inquietação e preocupação em atender aos paradigmas pedagógicos. O posicionamento das professoras expôs a insegurança no trabalho com as crianças que elas consideram diferentes – “Será que posso considerá-la especial?”, “Como posso falar dessas crianças?”.

Contemporaneamente, indicar e reconhecer singularidades potencialmente ruins à criança podem contribuir para que o professor seja observado como implicante, intolerante e até preconceituoso. Mesmo em face desse cenário, torna-se importante frisar, uma vez mais, que peculiaridades podem irromper no período pré-escolar (COSTA *et al.*, 2015). O não reconhecimento e distinção de tais diferenças tornam-se uma violência à vida da criança, visto que contribuem para um desfecho insatisfatório. A “aparência física” como diferença mostrou um discurso carregado de estereótipos. Nesta declaração, a diferença é aparente, um defeito, uma lesão, uma alteração visível. A integridade física emergiu como determinante para as potencialidades da criança. O discurso destacou a caracterização, uma face para a diferença. Sublinham-se dois aspectos valiosos no contexto da educação infantil: bem-estar e envolvimento. O bem-estar representa vitalidade, atitude e confiança no ambiente. O envolvimento expressa o quanto o adulto é parte e se dedica ao ambiente da criança (LAEVERS, 2014). Esses dois itens formam a conjuntura a ser oferecida ao pré-escolar, incluindo todos os alunos. O envolvimento do adulto contempla a formulação e a manutenção de um espaço de aceitação e integração. Deste modo, a inclusão da criança sem ou com deficiência física deve ser assumida no espaço social da pré-escola (CÍCERO, 2016).

Não se trata da justaposição desta criança com as outras crianças, mas sim, um paradigma pautado na equidade e igualdade entre os indivíduos, independentemente da diversidade (PEREIRA; MATSUKURA, 2013). É apropriado e oportuno que os professores falem e discutam o tema, uma pauta de tessitura bastante delicada. Trazer à tona o assunto impede a violência do olhar diferenciado, que carrega significados diversos e repercute na vivência da criança. Apenas assimilar a criança com esta diferença/peculiaridade não contribui para a real inclusão. A categoria “diferenças relacionadas à faixa etária” observa o aluno como uma edificação rígida, como em uma produção, na qual a progressão humana funciona de maneira absolutamente igual, sem qualquer variabilidade. O tempo cronológico é o parâmetro de desenvolvimento e todas as ações infantis são regidas pelo tempo instituído. Não obstante, indivíduos são entidades complexas, com necessidades físicas e cognitivas que se transformam ao longo do tempo (CAMARGO *et al.*, 2018). As transformações obedecem a um caminho, que nem sempre corresponde ao padrão esperado. O desenvolvimento é marcado por uma indefinição limitada, mesmo considerando a ordenação das mudanças sequenciais advindas desta progressão (ZILKE *et al.*, 2017). Observa uma rede de fatores constituída por maturação neurológica, capacidade intelectual e vivência afetiva. Ademais, é influenciada por experiências sociais (CARVALHO *et al.*, 2015) e a carência de estímulos pode ser responsável por uma diminuição no

ritmo do desenvolvimento mental, que nem sempre permanece como o esperado (SCALHA *et al.*, 2017). A variabilidade no percurso não representa, obrigatoriamente, uma alteração cognitiva, ou algo similar, para destacar a criança. O olhar atento do adulto, no caso o professor de educação infantil, é um precioso dispositivo de avaliação. A ideia central “comportamentos destoantes” manifesta a diferença como uma idiossincrasia, um desvio do comportamento, concepção que engloba, além das ações, aspectos psicológicos e emocionais da criança. A criança é vista como um mosaico, uma coleção fragmentada. Os problemas comportamentais reverberam na adaptação social da criança, além de trazer sofrimento, tanto na fase pré-escolar, como em momentos posteriores da vida acadêmica (LINS *et al.*, 2012).

Existe uma potente associação entre alterações comportamentais e mau prognóstico futuro, inclusive problemas psiquiátricos (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2016). Cabe ressaltar que maus tratos físicos robustecem o aparecimento de comportamentos agressivos e, esse aspecto, muitas vezes remete à perspectiva disciplinadora do ambiente escolar. Assim, observar o que acontece com a criança é um adjuvante para intervir na situação (MONDIN, 2017). Muitos professores não apresentam formação para amparar questões concernentes à agressividade infantil (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2016). O valor da capacidade diagnóstica do professor de educação infantil extrapola, em muito, a transmissão de conhecimento. A concepção “não acompanha” aponta para um distanciamento do aluno em relação às atividades da sala de aula. Indica, também, falta de capacidade de formar vínculo com o aluno diferente, que não se prende. A criança é o centro das dificuldades para a formação de tal vínculo. O discurso revela pistas de responsabilização do aluno. Existe uma cristalização do conceito “cronologia da aprendizagem” (TERIGI, 2010).

No entanto, há indicativos de que as trajetórias escolares se desenrolam de maneira particular para cada aluno (TERIGI, 2010). Espera-se que toda a criança receba, processe e assimile as informações passadas de uma mesma forma, porém, isto não acontece. Ainda assim, os resultados dos processamentos internos apresentam similaridades; tal afirmação sustenta o conceito de avaliação. Os pré-escolares podem estar desnivelados quando comparados aos pares em função de várias circunstâncias, ressaltando-se as psicológicas e as neurológicas. As nuances existentes nestes contextos podem desencadear um cenário de medicalização da educação (SIGNOR *et al.*, 2017). Situação que contraria o esperado do espaço pré-escolar, um ambiente que favoreça o crescimento e o desenvolvimento infantil (FARIA; BESSELER, 2014). Na categoria “dificuldade de relacionamento”, as professoras se deslocam para uma posição de espectadoras, e a criança estabelece, ou não, um vínculo com “você”. Há um distanciamento e uma latente transferência da culpa para a criança por seu comportamento na escola. Os problemas nas habilidades sociais da criança, observados neste momento da infância, podem reverberar nas relações interpessoais e no futuro acadêmico do indivíduo (GROL; ANDRETTA, 2016). São questões atinentes à interação e à comunicação com o outro (SANDRONI *et al.*, 2015) – aqui descrito como falta de comunicação ou comunicação deficiente com outros alunos e com o professor. Neste período de vida, destaca-se o ato de brincar, ação que estimula a troca, a interação e a

convivência, além de favorecer o desenvolvimento e o aprendizado (SANTOS, 2016). Problemas relacionais expõem a criança a agravos/danos à aprendizagem. A ideia central “associado ao modelo familiar” evidencia a ausência de resposta à pergunta. A professora transfere a resposta não para o problema da criança, mas para uma avaliação sobre a família. Dentre as crianças que apresentam necessidades especiais, ressaltam-se aquelas que não possuem qualquer deficiência física e/ou intelectual (MARTURANO; ELIAS, 2016). Considerando o modelo bioecológico, o desenvolvimento é um encadeamento no qual se destacam os processos proximais, que privilegiam a relação da criança com sua família e o contexto familiar (PETRUCCI *et al.*, 2016). As associações entre família e desenvolvimento infantil formam o arcabouço para a compreensão desta teoria (MOLINARI *et al.*, 2005).

No entanto, ao mesmo tempo, deve ser observado que a díade problemas de aprendizado e desenvolvimento da criança, presentes e persistentes, nem sempre são frutos das questões familiares. A concepção que associa *diferença* à “presença de deficiência” expressa uma deficiência indiferenciada. Ser diferente é ser deficiente. É uma resposta sem outras considerações. A deficiência é uma transmutação do normal, é viver experiências corporais que estão assimiladas pelo grupo familiar e social de origem de uma outra forma (DINIZ, 2017). Diante desta pontuação, torna-se essencial valorizar as habilidades, potencialidades e força presentes na vida do indivíduo que apresenta uma condição específica (FERNANDES *et al.*, 2011). A criança com deficiência deve ser integrada nas educação, cultura e lazer, pois é parte do contexto existente (BARROZO *et al.*, 2018).

A observação evidenciada pode destacar, também, a exigência do tempo de trabalho e dedicação do professor, já que, em diversas situações, ele será a mediação entre aluno e atividades, aluno e grupo. A circunstância solicita uma necessidade constante de propiciar estímulos e favorecer um ambiente positivo com liberdade, segurança e afeto (SCALHA *et al.*, 2017).

### Considerações Finais

A pesquisa mostrou a diversidade avaliativa presente no grupo de professoras de educação infantil, constatação que confirma a subjetividade da capacidade diagnóstica. Indica a não existência de uma habilitação formal para que o professor reconheça traços importantes que possam interferir na futura vida acadêmica da criança. Cabe destacar que as diferenças pontuadas pelas professoras de educação infantil estavam instaladas, por muitos, em um *lugar fora da escola*: problemas familiares, culpabilização da própria criança por suas diferenças, suas dificuldades de vinculação, fora das características esperadas, ser destoante, não acompanhar os outros. Tais afirmações indicam que a criança está exposta a um julgamento intenso e até devastador. Cabe salientar que não houve qualquer menção às potencialidades, lembrando que a pergunta normativa foi: “Para você, o que é uma criança diferente?”. O diferente foi algo não adequado ou ruim. Distingue-se que as diferenças detectadas apontam para problemas”, que podem não ser identificáveis por meio dos olhos do meio social de origem da criança, ou estar assimilados pelo grupo familiar. São aspectos “normalizados” no decorrer da vida cotidiana, anterior à escolarização. Com certeza, as “peculiaridades” encontradas

podem ser pistas relevantes, tanto para procedimentos de acompanhamento, assim como de intervenção precoce, evitando que os alunos com suas diferenças sejam “patologizados” e estigmatizados.

Ao mesmo tempo, ressalta-se a potência do professor de educação infantil, já que este exercita seu trabalho, em muito, fundamentado apenas na sua experiência cotidiana, encorajado por seu desejo de contribuir como agente transformador da sociedade. Este profissional merece o respeito, suporte e admiração de todos, pois apesar de enfrentar as lacunas do sistema, prossegue com a tarefa de educar cidadãos.

## REFERÊNCIAS

- Assis-Madeira, EA; Carvalho, SG. 2018. Paralisia cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 9, n. 1, p. 142 - 163.
- Baccelli, MS. 2017. Desenvolvimento e Aprendizagem: uma compreensão a partir do brincar. *FABE em Revista*, v. 7.
- Barrozo, Amanda Faria *et al.*, 2018. Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. *Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento*, v. 12, n. 2, p. 16 - 28.
- Bolsoni-Silva, AT *et al.*, 2016. Problemas de comportamento e funcionamento adaptativo no teacher's report form (TRF): comparações por gênero e escolaridade. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 141 - 155.
- Brandão, Z; Carvalho, CP. 2015. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 445 - 458.
- Camargo, Cacm; Camargo, MAF; Souza, VO. 2018. Educação infantil e o Ensino Fundamental: a relação entre o docente e as teorias desenvolvimento humano. *Revista Thema*, v. 15, n. 4, p. 1335 - 1350.
- Campos, MMM; Haddad, L. 2013. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 11 - 20.
- Carvalho, MC; Ciasca, SM; Rodrigues, SD. 2015. Há relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldade de aprendizagem?: estudo comparativo de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dificuldade escolar e transtorno de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 32, n. 99, p. 293 - 301.
- Costa, CR; Moreira, JCC; Seabra Júnior, MO. 2015. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 111 - 126.
- Da Cunha Reis, VT; PRATA, MAR; SOARES, AB. 2017. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia argumento*, v. 30, p. 69.
- Diniz, D. 2017. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Fantinato, AC; CIA, F. 2017. Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia Argumento*, v. 29, n. 67.
- Faria, AP; Bessler, LH. 2014. A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 25, n. 3, p. 155 - 169.
- Fernandes, LB; Schlesener, A; Mosquera, C. 2011. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, v. 2, p. 132 - 144.
- Gesqui, LC. 2016. O Ideb como parâmetro de qualidade da Educação Básica no Brasil: algumas preocupações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 88 - 99.
- Haag, CR; DE Azevedo Fronza, C. 2014. A deficiência intelectual em representações de professores do Ensino Fundamental. Intercâmbio. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, v. 28.
- Kassar, MCM. 2016. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1223 - 1240.
- Laevers, F. 2014. Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, v. 25, n. 58, p. 152 - 185.
- Lefevre, F.; Lefèvre, AMC. 2003. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos*. Porto Alegre: EDUCS.
- Lefevre, F.; Lefevre, AMC. 2006. O sujeito coletivo que fala. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 10, p. 517 - 24.
- Lins, T. *et al.* 2012. Problemas externalizantes e agressividade infantil: uma revisão de estudos brasileiros. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 64, n. 3, p. 57 - 75.
- Macenhan, C; Tozetto, SS; Brandt, CF. 2016. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 11, n. 2, p. 505 - 525.
- Marturano, EM; Elias, LCS. Família, 2016. dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, n. 59, p. 123 - 139.
- Molinari, JSO; Silva, MFMC; Crepaldi, MA. 2005. Saúde e desenvolvimento da criança: a família, os fatores de risco e as ações na atenção básica. *Psicologia Argumento*, v. 23, n. 43, p. 17 - 26.
- Mondin, EMC. 2017. Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia Argumento*, v. 26, n. 54, p. 233 - 244.
- Oliveira, MI. 2016. Formação continuada e prática pedagógica: o que pensam as professoras que atuam na pré-escola. *Educação: Teoria e Prática*, v. 26, n. 51, p. 97 - 111.
- Pereira, PC; Matsukura, TS. 2013. Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 125 - 144.
- Petrucci, GW; Borsa, JC; Koller, SH. 2016. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Trends in Psychology/Temas em Psicologia*, v. 24, n. 2, p. 391 - 402.
- Rodrigues, SA; Souza, RJ. 2017. Apresentação Dossiê. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 28, n. 3.
- Rosa, CM; Lopes, NFM; Carbello, SRC. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. *Poiesis Pedagógica*, v. 13, n. 1, p. 162 - 179, 2015.
- Sandroni, GA; Ciasca, SM; Rodrigues, SD. 2015. Avaliação da evolução do perfil motor de pré-escolares com necessidades educativas especiais após intervenção psicomotora breve. *Revista Psicopedagogia*, v. 32, n. 97, p. 4 - 13.
- Santos, LG. 2016. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação

- infantil pré-escolar sob a percepção de professores. *Projeção e Docência*, v. 7, n. 2, p. 23 - 34.
- Scalha, TB. et al., 2017. A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 2, p. 79 - 92.
- Signor, RCF; Berberian, AP; Santana, AP. 2017. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 3, p. 743 - 763.
- Terigi, F. 2010. *As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares*. Tradução Miruna Kayano Genoino. Conferência da Jornada de abertura do ciclo letivo de 2010 – Ministério de Cultura e Educação – Governo de La Pampa.
- Van Grol, LS; Andretta, I. 2016. Habilidades Sociais e Variáveis Sociodemográficas em Crianças com Idade Escolar: Um Estudo Descritivo. *Temas em Psicologia*, v. 24, n. 3, p. 1129 - 1138.
- Zilke, R; Bonamigo, ECB; Winkelmann, ER. 2017. Desenvolvimento neuropsicomotor de crianças de 2 a 5 anos que frequentam escolas de educação infantil. *Fisioterapia em Movimento*, v. 22, n. 3.

\*\*\*\*\*