



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

**AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DE CRIANÇAS
EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

MARCILENE ALVES PINHEIRO

Belém-Pará
2013



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

MARCILENE ALVES PINHEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Área de Concentração: Ecoetologia Humana

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Celina Maria Colino Magalhães

Co-orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ana Irene Alves de Oliveira

Belém-Pará
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Pinheiro, Marcilene Alves, 1987-
Avaliação psicopedagógica de crianças em
acolhimento institucional / Marcilene Alves
Pinheiro. - 2013.

Orientadora: Celina Maria Colino Magalhães;
Coorientadora: Ana Irene Alves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do
Comportamento, Programa de Pós-Graduação em
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2013.

1. Crianças - Assistência em instituições. 2.
Adolescentes - Assistência em instituições. 3.
Crianças- Desenvolvimento. 4. Adolescentes. I.
Título.

CDD 23. ed. 155.4



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

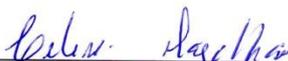
***“Avaliação Psicopedagógica de Crianças em
Acolhimento Institucional”***

Candidata: Marcilene Alves Pinheiro
Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Celina Maria Colino Magalhães
Co-orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ana Irene Alves de Oliveira

Data da Defesa: 06 de Março de 2013.

Resultado: Aprovada.

Banca examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Celina Maria Colino Magalhães (UFPA), Orientadora.



Prof^ª. Dr^ª. Ana Irene Alves de Oliveira (UEPA), Co-Orientadora.



Prof^ª. Dr^ª. Cleonice Alves Bosa (UFRGS), Membro.



Prof. Dr. Janari da Silva Pedroso (UFPA), Membro.

Belém-Pará

Março-2013

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Moacir Alfredo (in memorian) e Arly Pinheiro, e a minha eterna babá Maria Baixinha (in memorian), pelo amor incondicional fundamental para torna-me alguém capaz de perseverar, de lutar, de sonhar e de vencer!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao ser superior e supremo, Deus, que sempre está guiando os meus passos por caminhos árduos, mas, promissores, que me deu força e coragem para chegar até aqui, fazendo-me vencedora desta batalha. Obrigada Senhor por mais esta conquista em minha vida!

Não poderia deixar de mencionar minha família por me acolher, me educar e me formar o ser humano cristão que sou repleto de amor ao próximo, de compaixão, de gratidão, de fé, de esperança,..., qualidades fundamentais e que me permitiram mergulhar sem medo nesse enorme oceano da vida acadêmica.

Ao meu amor, amigo, companheiro de todas as horas, Michel, por toda sua compreensão e paciência ao longo desses dois anos de pesquisa, por relevar meus momentos de estresse, por entender minhas ausências, por ser o grande impulso nos momentos de fraqueza, por simplesmente me cuidar, me proteger e me amar.

À professora e amiga Ana Irene Alves de Oliveira por plantar a semente da pesquisa em mim, por acreditar e confiar em meu trabalho, por abrir inúmeras portas, por todo o seu apoio e carinho incondicional.

À família NEDETA - minha segunda casa! -, em especial Rogério Bessa, Luzianne Oliveira e Rafael Morais, por celebrar e compartilhar comigo momentos de angústia, de alegria, de crescimento e de amadurecimento profissional e pessoal.

Aos amigos Jesus Gomes, Nayara Pantoja, Nayandra Thalita, Luana Sena, Raimundo Filho, Andreza Lopes, Laiana Soeiro, Evanildo Lopes, Renato Lima, Thaís Guimarães e Virgínia Moraes, por se fazerem sempre presentes mesmo que distantes, pelas orações e pela eterna amizade.

Aos queridos Márcia Oliveira, Cássio Danillo, Tatiane Bahia, Paulyane Nascimento, Tatiene Germano e Dalísia Amaral por caminharem de mãos dadas comigo nessa sinuosa estrada do Mestrado.

À professora Celina Magalhães por confiar e acreditar nesse projeto de pesquisa. E, aos demais professores deste Programa, em especial, as professoras Lilia Cavalcante e Simone Silva, por compartilharem todo o seu conhecimento para conosco.

Às crianças, educadores, técnicos e gerência do Espaço de Acolhimento Provisório Infantil por permitir a realização da pesquisa.

À CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa.

Muito obrigado!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Layout do software Desenvolve ® e as opções de configurações.

Figura 2- Tela número 5 referente à habilidade cognitiva de percepção de tamanho; e, teclado adaptado para estimulação de leitura e escrita.

Figura 3- Gráficos gerados pelo software Desenvolve® após o termino da avaliação cognitiva.

Figura 4- Faixada da Instituição (nome fantasia).

Figura 5- Dormitórios.

Figura 6- Sala do Serviço Pedagógico.

Figura 7- Brinquedoteca.

Figura 8- Sala do Serviço de Psicologia.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Percentual para variáveis idade e sexo.

Tabela 2- Percentual para variável escolaridade.

Tabela 3- Percentual para variável motivo de acolhimento institucional.

Tabela 4- Percentual para variáveis histórico institucional e tempo de permanência em acolhimento institucional.

Tabela 5- Percentual de acertos e erros na avaliação cognitiva com o software Desenvolve® para as crianças do grupo 1.

Tabela 6- Percentual de acertos e erros na avaliação cognitiva com o software Desenvolve® para as crianças do grupo 2.

Tabela 7- Percentual de acertos e erros na avaliação cognitiva com o software Desenvolve® para as crianças do grupo 3.

Tabela 8- Percentual de acertos nas habilidades cognitivas de menor rendimento.

Tabela 9- Percentual de acertos nas habilidades cognitivas de maior rendimento.

Tabela 10- Percentual de acertos nas habilidades cognitivas medianas.

Pinheiro, M.A. (2013). *Avaliação Psicopedagógica de Crianças em Situação de Acolhimento Institucional*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 118 páginas.

RESUMO

Um dos grandes desafios da sociedade contemporânea está em enfrentar as questões que envolvem o acolhimento de crianças e adolescentes em instituições e os possíveis reflexos, desse período, no seu desenvolvimento. Estudos atuais buscam olhar a instituição de acolhimento como contexto de desenvolvimento sob a perspectiva Bioecológica de Desenvolvimento Humano, na qual não se privilegia somente o contexto, mas, as interações que a pessoa desenvolve mantém para com ele. O presente estudo objetiva verificar a aplicabilidade do software Desenvolve® na avaliação psicopedagógica de crianças de cinco a sete anos em condição de acolhimento institucional, discutindo a possibilidade de arranjos ambientais e materiais que venham a favorecer um desenvolvimento saudável. Fizeram parte da pesquisa 16 crianças, na faixa etária de cinco a sete anos, acolhidas em uma instituição de acolhimento da rede pública do município de Belém. Para coleta de dados sociodemográficos utilizou-se a Ficha de Caracterização da Criança, formulário composto por 94 itens distribuídos em cinco categorias: *identificação da criança, estrutura familiar, histórico de institucionalização, situação sociojurídica atual e, saúde da criança*, das quais foram extraídas as variáveis *idade, sexo, escolaridade, motivo do acolhimento, tempo de permanência em acolhimento institucional, e, avaliação pedagógica*. A avaliação cognitiva foi realizada pelo software Desenvolve® que através de 127 que afere o desempenho em 19 habilidades cognitivas, que foram analisadas em duas categorias: *porcentagem de acertos e erros*, e, *porcentagem de rendimento em cada habilidade cognitiva*. Os resultados revelam que o universo de participantes é composto em maior parte por meninos (75%), na faixa etária de cinco anos, sendo a negligência familiar o principal motivo para o acolhimento. Ressalta-se, ainda, que 50% dos participantes passam pela sua primeira experiência de acolhimento institucional, enquanto que os demais enfrentam suas segunda e terceira experiências, sobre a escolaridade tem-se que todas as crianças já iniciaram suas atividades escolares e/ou as desenvolvem na Sala do Serviço Pedagógico da instituição, entretanto, há uma carência para o registro em prontuário da avaliação pedagógica. Na avaliação cognitiva, para a categoria de *porcentagem de acertos e erros*, tem-se porcentagem de acertos maior do que de erros para todas as crianças na faixa etária de sete anos, já na categoria de porcentagem de rendimento em cada habilidade cognitiva, destacam-se como habilidades cognitivas de menor rendimento: *percepção de letras e números, percepção espaço temporal, nomeia números, noção de tempo, noção de sequência numérica e percepção de sequência*. A partir desses resultados, propõe-se um *plano de estratégias ambientais e materiais para favorecer o desenvolvimento saudável*, composto por 12 estratégias que englobam tanto atividades voltadas para a (re)organização do ambiente físico e dos educadores da instituição, quanto para a estimulação direta das habilidades cognitivas de menor rendimento. Através dos indicadores deste estudo pode-se observar a aplicabilidade do software Desenvolve® para a avaliação de crianças em situação de acolhimento institucional, além da importância desse tipo de mapeamento para a elaboração e implementação de estratégias que venham favorecer e ratificar a instituição de acolhimento como um contexto promotor de desenvolvimento saudável.

Palavras-chave: Desenvolvimento Cognitivo, Acolhimento Institucional, Software Desenvolve®.

Pinheiro, M.A. (2013). *Avaliação Psicopedagógica de Crianças em Situação de Acolhimento Institucional*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 118 páginas.

ABSTRACT

One of the great challenges of contemporary society is to address the issues surrounding the care of children and adolescents in institutions and the possible consequences of that period in their development. Current studies seek to look at the host institution as developmental context from the perspective Bioecological Human Development, in which not only focuses on the context, but the interactions that the developing person keeps to him. This study aimed to verify the applicability of the software Desenvolve ® on cognitive assessment of children aged five to seven years on condition of institutional care, discussing the possibility of environmental arrangements and materials that will promote a healthy development. The participants were 16 children, aged from five to seven years, welcomed a Belém's public host institution. To gather sociodemographic data sheet used the Ficha de Caracterização da Criança, that is a form consists of 94 items divided into five categories: *identification of the child, family structure, history of institutionalization, sociojurídica current situation and child health, which were extracted the variables age, sex, education, reason for the host, length of stay in residential care, and educational evaluation*. The cognitive assessment was performed by software Desenvolve ® that trough 127 screen measures the performance on 19 cognitive skills, which were analyzed in two categories: *percentage of hits and misses, and percentage yield in each cognitive skill*. The results reveal that the universe of participants is composed mostly of boys (75%), aged five years, family neglect the main reason for the reception. It is noteworthy also that 50% of participants go through their first experience of institutional care, while others face their second and third experiments on schooling has been that all children have started their school activities and / or develop in host institution's Room Service Educational, however, there is a grace period for the medical records of educational evaluation. In cognitive assessment, for the category of *percentage of hits and misses*, has hit percentage greater than the errors for all children aged seven years, since the category of *percentage of income in each cognitive skill stand out as cognitive skills of low income: perception of letters and numbers, perception timeline, naming numbers, sense of time, sense and perception of numerical sequence sequence*. From these results, we propose a *plan of environmental strategies and materials to promote healthy development*, consisting of 12 strategies that encompass both activities aimed at (re) organization of the physical environment and the teachers of the institution, and to direct stimulation cognitive skills of lower income. Through the indicators of this study can observe the applicability software Desenvolve® for the assessment of children in situations of institutional care and the importance of this kind of mapping for the development and implementation of strategies that will promote and ratify the host institution as context promoter of healthy development.

Keywords: Cognitive Development, Institutional Care, Software Desevolve ®.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
APRESENTAÇÃO	11
Capítulo I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 Considerações sobre o desenvolvimento cognitivo	16
1.2 Os principais instrumentos de avaliação cognitiva	17
1.2.1.1 Escalas de desenvolvimento infantil	18
1.2.1.2 Softwares educativos	21
1.3 Compreendendo o abrigo como um contexto de desenvolvimento sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	27
1.3.1 Percurso histórico da institucionalização no Brasil	29
1.3.2 A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	31
OBJETIVOS	
Geral	39
Específicos	39
Capítulo II – MÉTODO	
2.1 Participantes	40
2.2 Ambiente	40
2.3 Instrumentos e Materiais	46
2.3.1 Ficha de Caracterização da Criança	46
2.3.2 <i>software</i> Desenvolve®	47
2.3.3 Diário de Campo	47
2.4 Procedimento	47
1ª fase: Autorização judicial, submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos	48
2ª fase: Reconhecimento do ambiente institucional e dos participantes da pesquisa	48
3ª fase: Período de ambientação	48
4ª fase: Coleta de dados	49
5ª fase: Análise de dados	49
Capítulo III – RESULTADOS E DISCUSSÃO	
3.1 Caracterização das crianças	53
3.2 Avaliação cognitiva com Software Desenvolve®	59
3.3 Plano de estratégias ambientais e materiais para favorecer as habilidades cognitivas deficitárias	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	75
Apêndices	
Anexos	

APRESENTAÇÃO

Atualmente um dos grandes desafios da sociedade contemporânea está em abraçar à problemática de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, isto é, enfrentar as questões que envolvem o acolhimento de crianças em instituições e os possíveis reflexos, desse período, no desenvolvimento infantil. Mediante essa situação, torna-se relevante mencionar que, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – lei 8.069/90), o abrigamento é uma medida de proteção provisória e excepcional, que objetiva afastar da família crianças ou adolescentes que tenham tido seus direitos violados e se encontram em situação de risco, por maus tratos ou negligência. Entretanto, tal condição deve ser transitória, até que a própria família da criança esteja preparada para recebê-la novamente ou que a criança seja encaminhada à colocação em família substituta, sob a autorização judicial.

Rizzini (1997) e Gesell (1998) compartilham a ideia que o abrigo tem a finalidade de resgatar o ambiente familiar, substituindo a família original das crianças encontradas em situação de negligência. Porém, ressaltam as dificuldades encontradas por esse tipo de instituição, que, além das precárias condições financeiras para prover os serviços demandados pela criança, apresenta também dificuldades em apoiar a reestruturação sócio-familiar e o processo de retorno dos filhos ao convívio com seus pais e demais parentes.

Contudo, por mais que muitos estudos apontem os abrigos como uma alternativa de proteção para essas crianças e adolescentes por ser “um ambiente que garante segurança e conforto a um segmento da sociedade que se encontra em situação de vulnerabilidade social e emocional” (Cavalcante, 2008, p. 56), o senso comum ainda nos leva a crer que as crianças que se encontram nessa condição apresentam alterações

em seu desenvolvimento, uma vez que, parecem constituir uma população vulnerável a problemas de ordem física, emocional, comportamental e desenvolvimental.

Consoante a isso, Bronfenbrenner (1996) ressalta que apesar do abrigo ser um contexto possível de desenvolvimento, a instituição não fornece um equivalente funcional familiar para as crianças que ali se encontram. Logo, o abrigo pode funcionar tanto como contexto de desenvolvimento como fator de risco. Autores como Maia & Williams (2005); Mancini, Megale, Brandão, Melo & Sampaio (2004); Sapienza & Pedromônico (2005); Siqueira & Dell’Aglío (2006) salientam os riscos para desenvolvimento infantil presentes na vivência institucional que, por sua vez, podem comprometer a saúde, o bem-estar e o desempenho social e afetivo do indivíduo.

Em contrapartida, esse contexto de abrigo mesmo com grandes dificuldades de ordem física e/ou financeira tem proporcionado relevantes pesquisas que vêm contribuindo para uma melhor compreensão do processo de acolhimento e das possibilidades de desenvolvimento nessa condição. Dentre essas pesquisas, podemos destacar os estudos de Yunes, Miranda & Cuello (2004); Cavalcante (2008); Siqueira & Dell’Aglío (2006); Cavalcante, Magalhães & Pontes (2007); Costa & Rossetti-Ferreira (2009), que reconhecem o abrigo como contexto de desenvolvimento para a criança acolhida, pois, acreditam que esse contexto materializa as condições reais em que a criança realiza o seu viver e, ainda, desenvolve habilidades e competências essenciais para a formação de sua personalidade e sociabilidade. Entretanto, é válido ressaltar que é evidente a necessidade de detalhamento de informações, para que haja um acompanhamento mais sistemático da qualidade do acolhimento e do cuidado oferecido.

Sobre a distribuição dos abrigos em território nacional, Cavalcante (2008), afirma que estão concentrados em maior número na região Sudeste e em menor na região Norte:

(...) não se sabe ao certo quantas e quais são as instituições destinadas a acolher crianças e adolescentes, tais como abrigos, internatos, orfanatos e centros de educação social, os resultados dessa pesquisa mostram que quase a metade delas está concentrada no Sudeste (49,1%), principalmente no interior do estado de São Paulo (34,1%). Em contrapartida, segundo IPEA (2004), o Norte do país apresenta o menor percentual de abrigos por região – algo em torno de 4,2%. (Cavalcante, 2008, p.70).

Diante desse cenário, sabe-se que, atualmente, na cidade de Belém, há cinco abrigos legalmente constituídos: o *Espaço de Acolhimento Provisório Infantil*, que acolhe crianças de zero a seis anos, sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social (SEDES), ligada ao Governo do Estado; o *Abrigo Raio de Luz*, ligado ao Centro de Valorização da Criança (CVC), que atende meninas a partir de sete anos que foram vítimas de violência sexual; o *Abrigo Municipal Euclides Coelho*, que atende meninos de oito a 12 anos; o *Abrigo Municipal Ronaldo Araújo*, para meninos de 13 a 18 anos incompletos; e o *Abrigo Municipal Dulce Accioli*, para meninas de 12 a 18 anos incompletos; os três últimos estão sob a responsabilidade da prefeitura municipal, por meio da Fundação Papa João Paulo XXIII (FUNPAPA).

Assim, apesar dos abrigos serem uma opção para o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco, nenhuma instituição substitui a família, uma vez que, esta continua sendo considerada por muitos especialistas o contexto privilegiado ao desenvolvimento saudável dessas crianças e adolescentes. Dessa forma, o ambiente familiar é o contexto essencial para as primeiras interações da criança, sejam elas do tipo criança-criança ou criança-adulto, e, a partir delas, inicia-se a aquisição de habilidades e competências constituintes dos aspectos motores, cognitivos e psicossociais que em conjunto são responsáveis pelo desenvolvimento da mesma.

E, na impossibilidade de crescer nesse ambiente, o abrigo surge como alternativa capaz de favorecer a convivência social, intensa e íntima da criança com seus parceiros habituais, diante disso, este estudo destaca a importância de se conhecer melhor a trajetória desse contexto institucional na tentativa de investigar as estratégias nele usadas para a aquisição daquelas habilidades e competências, em especial, às que se voltam ao aspecto cognitivo.

Dessa forma, pensar em avaliar o desenvolvimento psicopedagógico de crianças em situação de acolhimento institucional foi a proposta deste trabalho, entendendo-se que no contexto de abrigo o desenvolvimento cognitivo, isto é, os aspectos psicopedagógicos pertinentes a esse desenvolvimento, também se faz possível desde que haja os arranjos ambientais e materiais que venham a favorecer um desenvolvimento saudável. Para tal, além de buscar suporte teórico metodológico em uma teoria sistêmica, como é o caso da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner (1996), optou-se por uma investigação de cunho quantitativo -qualitativo pois, segundo Günther (2006), mediante a problemática levantada, é possível utilizar ambas abordagens para o processo de construção do conhecimento, desde que estejam adequados à questão de pesquisa.

Sob a perspectiva quantitativa se buscou mensurar o desempenho e as habilidades psicopedagógicas das crianças em acolhimento institucional, e sob a perspectiva qualitativa, se buscou analisar o processo e o seu significado a fim de aproximar o pesquisador de seu objeto de estudo.

O trabalho foi organizado em três capítulos condizentes com todas as etapas desenvolvidas durante sua elaboração, execução e análise. O primeiro capítulo norteia a fundamentação teórica utilizada, apresentando-se a estruturação e discussão do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano voltados à perspectiva do abrigo como

sendo um contexto de desenvolvimento, e, revisão sobre a temática que envolve o desenvolvimento cognitivo. Em seguida, estão descritos os objetivos, geral e específicos, elaborados a fim de se obter a compreensão de como se dá o desenvolvimento cognitivo, logo, das habilidades psicopedagógicas, das crianças em condição de acolhimento institucional.

O segundo capítulo se volta ao percurso metodológico percorrido para obtenção da coleta de dados, norteando todas as fases desde a elaboração do projeto até a análise dos resultados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos, devidamente analisados e discutidos, destacando-se primeiramente as características dos participantes que compuseram este trabalho, em seguida estão os dados obtidos com avaliação psicopedagógica proposta pelo software Desenvolve® bem como o plano de estratégias ambientais e materiais proposto para minimizar as habilidades psicopedagógicas deficitárias e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento saudável.

Por fim, têm-se as considerações finais permeadas de recomendações apontadas pela pesquisa, seguidas pela apresentação das referências bibliográficas aqui utilizadas, e os apêndices e anexos.

Capítulo I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2010), o *desenvolvimento humano* se apresenta em três principais domínios: *físico* que abrange o crescimento corporal e do cérebro, além das habilidades motoras e da própria saúde; *cognitivo* que se refere à mudança e estabilidade em capacidades mentais como: *aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade*; e *psicossocial* que se volta à mudança e estabilidade nas emoções, na personalidade e nos relacionamentos sociais. Apesar desses três domínios estarem inter-relacionados e se afetarem mutuamente ao longo da vida, este estudo se deterá ao segundo domínio: *desenvolvimento cognitivo*, em especial as habilidades psicopedagógicas.

Miller & Miller (1999) salientam que o desenvolvimento cognitivo infantil está associado com o desenvolvimento da memória e de habilidades sociais, aquisição de linguagem, raciocínio lógico, planejamento e resolução de problemas. Arelados a essa definição Johnson (1999) e Berkman, Lescano, Gilman, Lopez & Blaese (2002), afirmam que a disposição de interação entre esses elementos produzem diferentes resultados que mudam de acordo com o próprio desenvolvimento global e fatores pessoais que, por sua vez, moldam e determinam o ritmo do desenvolvimento cognitivo.

Oliveira (1998) destaca os riscos de alteração no curso do desenvolvimento humano, e, expõe a existência de inúmeros estudos empíricos que indicam a influência de fatores múltiplos e específicos sobre a relação do organismo e seu contexto. Sameroff & Fiese (1990), ratificam essa influência ao afirmar que fatores de risco atuam conjuntamente, logo, implicam no desenvolvimento atípico da cognição infantil, uma vez que, a força preditiva cresce com o aumento do número de fatores que se agrupam em uma categoria populacional.

McLoyd (1998) compreende que os eventos da vida familiar, padrões individuais de comportamento, fatores peri-natais e nível sócio-econômico encontram-se frequentemente associados ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, Connolly & Kvalsvig (1993), salientam a importância de se realizar a avaliação cognitiva de grupos populacionais, pois, através dela é possível rastrear fatores múltiplos capazes de influenciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o processo de aprendizagem.

E, independentemente de qual seja a abordagem que o pesquisador escolha como base norteadora de seu método de investigação, fica nítida a relevância de se estudar o desenvolvimento cognitivo. Consoante a isso Theuer & Florez-Mendoza (2008), acreditam que a avaliação dessa esfera do desenvolvimento da criança é o ponto de convergência dos diferentes programas de estimulação precoce, além disso, o desenvolvimento de habilidade mentais oferece informações para o processo de investigação diagnóstica, direciona o estabelecimento de objetivos em curto prazo e, em longo prazo, a escolha dos materiais, bem como oferece dados para a avaliação de estratégias de intervenção e para a avaliação de procedimentos e de resultados alcançados.

Contudo, as mesmas autoras reconhecem que, ainda hoje, a produção de informação existente sobre questões como: como é possível avaliar o potencial cognitivo das crianças?, quais indicadores possibilitam afirmar a presença ou não de um atraso cognitivo?, entre outras, não permitiu respostas definitivas. Diante disso, a secção a seguir buscou listar alguns instrumentos e estudos que os utilizaram em suas investigações a respeito do desenvolvimento cognitivo de crianças.

1.1.1 Os principais instrumentos de avaliação cognitiva

A partir da década de 1920 tem-se na literatura especializada um grande interesse pelo desenvolvimento infantil, assim, nos Estados Unidos surgem vários

centros de estudos sobre a criança. Nesses centros prevaleciam pesquisas com uma perspectiva metodológica voltada para o resultado com o seguimento longitudinal de grandes amostras de população, pois, nesse primeiro momento não havia uma teoria do desenvolvimento subjacente, mas, uma preocupação excessiva com as medidas objetivas e a sistematização dos registros.

Para alcançar esse desafio, inúmeros instrumentos de avaliação cognitiva foram sendo desenvolvidos por diferentes profissionais que atuam na investigação do desenvolvimento infantil, muitos desses instrumentos já passaram por sucessivas revisões e são utilizados até hoje em estudos da área. Tais instrumentos variam desde protocolos padronizados e não padronizados destinados tanto ao desenvolvimento global, quanto especificamente ao desenvolvimento cognitivo, como por exemplo: *Escala Comportamental de Brazelton*¹, *Teste de Gesell*², *Escala de Desenvolvimento Infantil de Bayley II*³, *Teste de Denver II*⁴, *Inventário Portage Operacionalizado*⁵, até avaliações propostas por recursos tecnológicos, como o computador; para tais recursos tecnológicos, geralmente, são elaborados programas de informática denominados softwares.

1.1.1.1 Escalas de Desenvolvimento Infantil

a) Escala de desenvolvimento de Gesell

¹ É um instrumento de análise do comportamento de bebês, desenvolvido para distinguir diferenças individuais entre bebês, especialmente as relacionadas ao comportamento social interativo (Brazelton, 1984).

² É um teste de referência, envolvendo a avaliação direta e a observação da qualidade e da integração de comportamentos (Gesell, 1947).

³ É uma avaliação padronizada das habilidades mentais e motoras de crianças entre dois meses e três anos de idade (Neistadt & Crepeau, 2002).

⁴ É o instrumento mais utilizado para triagem de população assintomática, avaliação de quatro áreas distintas do desenvolvimento neuropsicomotor: motricidade ampla, motricidade fina-adaptativa, comportamento pessoal-social e linguagem (Frankenburg & Dodds, 1967; Rezende, Beteli & Santos, 2003).

⁵ Proposta de intervenção no ambiente natural de crianças a partir da detecção do atraso no desenvolvimento, visando a aceleração do desempenho de crianças durante a idade pré-escolar (Bluma et al, 1976).

Proposta por Arnold Gesell do Instituto da Criança da Universidade de Yale tem como principal objetivo a descrição extensiva do desenvolvimento do comportamento infantil em relação à maturação neurológica da criança. A organização desses dados compõe a escala de 144 itens a qual abrange quatro grandes áreas: 1) *comportamento motor - movimentos amplos à coordenação motora fina*; 2) *comportamento linguístico*; 3) *comportamento pessoalsocial*; e, 4) *comportamento adaptativo*. Do desempenho da criança em relação à norma é extraída a idade maturacional que, por sua vez, relacionada à idade cronológica X 100, fornece o quociente de desenvolvimento (Gesell, 1925).

O estudo de Carvalho (1991) realizou avaliação clínica e do desenvolvimento com a Escala de Desenvolvimento de Gesell (1946) de crianças em acolhimento institucional. Os achados para a avaliação clínica indicaram que as apresentavam uma regressão nutricional após sua entrada na instituição, em virtude de infecções contraídas no novo ambiente, bem como às deficiências neurológicas de algumas delas que, por sua vez, dificultavam o seu processo de digestão. O autor, ainda, destaca que a maioria dessas crianças apresentava quadro crônico de algumas patologias, como por exemplo, asma brônquica. Para a avaliação do desenvolvimento a escala apontou sério atraso motor, em especial, para a aquisição da marcha, e de linguagem, este último em virtude, principalmente, da reduzida interação verbal entre as díades cuidador-criança. Em resumo, o coeficiente de desenvolvimento geral variou de 50 a 75, ou seja, valores abaixo dos estimados para a faixa etária estudada.

b) Escala Bayley de Desenvolvimento Infantil

Proposta por Nancy Bayley da Universidade Barkeley, que buscou desenvolver uma série de normas de avaliação que, inicialmente, foram organizadas como a *Escola Mental do Primeiro ano de Vida Califórnia* (Bayley, 1933) e, posteriormente, em 1969,

ao ser acrescido a escala motora, passou a ser a Escala Bayley do Desenvolvimento Infantil. Theuer & Flores-Mendonça (2003), ressaltam que em virtude de continuas e rigorosas revisões, as Escalas Bayley são os instrumentos mais comuns nos principais estudos sobre a primeira infância ao longo do mundo. E, por mais que não se tenha uma padronização nacional para essas escalas, elas também são amplamente usadas no Brasil, entretanto, estudos transculturais salientam que normas psicomotoras não têm caráter universal.

Sobre isso Drotar et al. (1997) afirmam que a norma dos bebês americanos não se aplica aos bebês de Uganda, por exemplo. Esse princípio também se aplica às crianças brasileiras, por isso, recomenda-se o uso de grupos-controle para comparação dos dados e, assim, garantir a validade dos mesmos.

No cenário nacional destaca-se o estudo de Marinho (1978) que propõe em seu trabalho com crianças carentes do Rio de Janeiro uma *Escola Brasileira de Avaliação Global de Desenvolvimento da Criança*. Corroborando a esse estudo, Batista, Vilanova & Vieira (1997) propõe a *Escala de Desenvolvimento do Comportamento da Criança: o primeiro ano de vida*, que possui 64 itens, padronizados para a faixa etária de um a 12 meses de vida que objetivam avaliar o desenvolvimento do comportamento infantil utilizando a manifestação motora da criança como principal indicador.

No estudo de Dias, Pedroso & Magalhães (2012), foram avaliadas pela Escala Bayley II, nove crianças em situação de acolhimento institucional, na faixa etária de um a 12 meses. Os resultados indicaram que seis crianças se encontram dentro dos limites normais de desenvolvimento para sua faixa etária, contudo, na análise isolada dos itens da escala tem-se que a maioria das crianças deixou de pontuar em aspectos relacionados à linguagem/vocalização. Outrossim se faz para os itens relacionados a avaliação mental, pois, alguns participantes apresentaram desempenho levemente retardado para

seu desenvolvimento, sendo revelado para a escala de comportamento um perfil não ótimo para itens relacionados à orientação/participação e regulação emocional.

c) Escala Denver de Desenvolvimento Infantil

Proposta por William K. Frankenburg em 1967, na Universidade do Colorado, a Escala Denver de Desenvolvimento Infantil é destinada para verificar a presença de atraso no desenvolvimento de crianças com até seis anos de idade. Apresenta-se disposto em quatro áreas: *pessoal-social*, *motor adaptativo*, *linguagem*, *motor grosseiro*, e, *comportamento*. Os resultados aferidos são expressos pelos conceitos *P-Normal*, quando a criança não apresenta atraso e/ou no máximo dois “alertas” (deve-se reavaliar a criança na próxima consulta), *C-Suspeito*, quando a criança apresenta dois ou mais atrasos (deve-se reavaliar a criança em uma ou duas semanas), *Intestável*, quando a criança recusa um ou mais itens situados à esquerda da linha da idade (deve-se reavaliar a criança em uma ou duas semanas).

Fernani et al. (2011) apresentam um estudo que teve como objetivo avaliar a motricidade global de crianças de creche. Nesse estudo foram avaliadas com a Denver II, 17 crianças, na faixa etária de 10 a 30 meses. Os dados apontam que todas as crianças apresentam resultado “aprovado”, ou seja, permitiram e realizaram os testes adequados a sua idade cronológica. Para a área motora global, 14 crianças apresentaram score “avançado” e três o score “normal”, quanto ao gênero, os autores destacam as meninas como ligeiramente melhores que os meninos, pois, todas se mostraram além da idade cronológica. Diante disso, os mesmos concluem que o desenvolvimento global de crianças de creche apresenta-se “normal” e “avançado” de acordo com a idade cronológica.

1.1.1.2 Softwares Educativos

Gomes (2007) afirma que desde o início da década de 1970, o computador tem sido utilizado por vários países como um instrumento para o desenvolvimento e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, assim, vários softwares foram produzidos a fim de estabelecer tecnologias de ensino-aprendizagem e essa produção passou a ser denominada na literatura internacional de *Computer-based Education – CbEs* (grifo nosso) (Cotton, 1991). Diante disso, percebe-se que esse campo vem passando por várias transformações, tanto para as relações ente educação e informática, quanto para a construção e o uso de softwares educacionais.

Berger, Lu, Belzer & Voss (1994) mostram que ainda na década de 1970, os softwares com os princípios comportamentais e positivistas predominavam no mercado, isto é, a relação entre a informática e o computador tinha como função servir como instrumento precioso na transmissão clara e precisa das informações presentes nos conteúdos curriculares escolares. Whithaus (2004) complementa às atribuições dos softwares o oferecimento de ambientes com tarefas de fixação e reforço da aprendizagem para alterar o comportamento dos usuários.

Mediante essas características a maioria dos estudos da época tinha como objetivo verificar os efeitos ocasionados pelos CbEs sobre a aprendizagem dos estudantes, através da análise da quantidade de informação adquirida versus o tempo de aquisição da informação. E, a partir dessa primeira conexão entre a informática e a educação surgiram os softwares de *Instrução Assistida por Computador - CAIs (Computer-Assisted Instruction)*.

Na década de 1980 os softwares ganharam características educacionais voltadas para a construção do conhecimento e para a alteração dos esquemas mentais, segundo Vasconcelos, Praia & Almeida (2003) e Sjoberg (2007), essa nova característica é

marcada pelo princípio educacional construtivista da aprendizagem cujo principal objetivo era a interação sujeito-objeto e a elaboração de ambientes capazes de oferecer o maior grau de liberdade do sujeito nessa interação. Os estudos advindos desse período se voltaram para a avaliação do papel dos softwares nas interações espontâneas dos usuários com os objetos de conhecimento presentes nos ambientes virtuais, em especial, os conflitos cognitivos oriundos por essas interações.

De Jong & Van Joolingen (1998) apontam que entre as décadas de 1980 e 1990 as relações entre educação e informática se estreitaram, logo, os softwares adotaram um novo perfil, isto é, passaram a ser construídos e usados como meios simbólicos para propiciar aos usuários uma assimilação mais eficaz das estruturas cognitivas sociais presentes nos conteúdos escolares, além de promover uma interação sujeito-objeto de maior qualidade, pois, ao mesmo tempo em que promoviam a análise dos ambientes virtuais para verificar a interação sujeito-objeto, também buscavam averiguar os processos mediacionais necessários para a ampliação dessa interação. Corroborando a isso, Mayes (1992) e Jonassen (1992) afirmam que qualquer software pode ser um instrumento cognitivo desde que atenda as seguintes recomendações: 1) Ter um grau de extensão frente aos processos cognitivos humanos, independentemente se foi inicialmente criado para isso ou não; 2) Fomentar ações cognitivas gerais; 3) Assistir o processo de pensamento do aluno; 4) Agir como instrumento que facilite e engaje o estudante em um processamento significativo da informação através da construção do conhecimento.

A partir dessas considerações, Girafa (1999) define os softwares educativos como todo programa que utiliza uma metodologia que o contextualize no processo ensino e aprendizagem pode ser considerado educacional. Valente (1993) classifica os softwares educativos em: *a) tutoriais*, quando a informação apresenta uma sequência pedagógica

escolhida pelo aluno; *b) os de exercício de pergunta-resposta com reforço*; *c) multimídia e internet*, quando há um mix de imagens, textos e músicas; *d) simulação*, quando simulam a realidade; e, *e) jogos*, quando há o intuito lúdico.

Neste estudo propôs-se a avaliação cognitiva das crianças em acolhimento institucional a partir de um software adaptado, denominado Desenvolve®, elaborado para promoção de uma intervenção favorecedora do ensino de pré-requisitos de leitura e escrita e, ainda, da avaliação dessas funções (Alves de Oliveira, Assis & Garotti, 2011). Além disso, permite a avaliação cognitiva de crianças com Paralisia Cerebral (PC), traçando um perfil das habilidades cognitivas da mesma; com outra interface permite a estimulação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e verbais (Alves de Oliveira, 2004).

O software Desenvolve®, se configura como um programa especial, com características adaptadas, com eixo principal de um sistema de escaneamento (varredura), objetivando favorecer o trabalho com as crianças com PC, possibilitando, assim, avaliar e desenvolver as habilidades cognitivas dessas crianças que apresentam alterações neuromotoras e sensoriais ressalta-se, em contrapartida, que este software pode ser utilizado com quaisquer outras crianças (Alves de Oliveira, 2004, p.37).



Figura 1: Layout do software Desenvolve ® e as opções de configurações.

Nota: Imagens extraídas do software Desenvolve®.

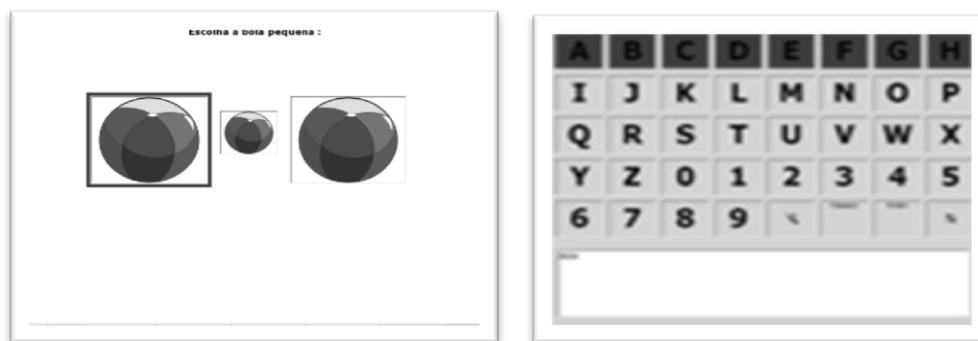


Figura 2: Tela número 5 referente à habilidade cognitiva de percepção de tamanho; e, teclado adaptado para estimulação de leitura e escrita; em ambos verifica-se o sistema de escaneamento (varredura) representado pela borda e pelo preenchimento das células, respectivamente, ambos com a cor escolhida pelo avaliador para fazer o contraste figura/fundo, normalmente é usado a cor vermelha.

Nota: Imagens extraídas do software Desenvolve®.

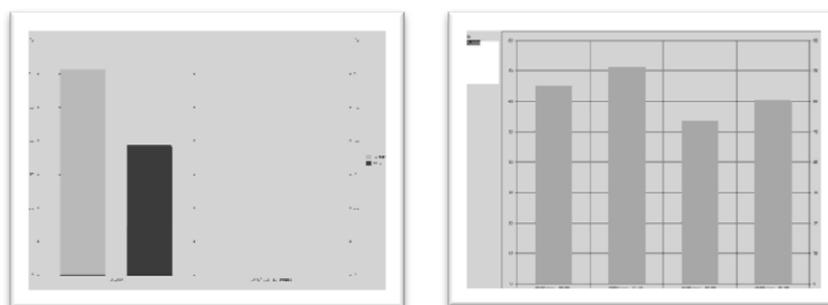


Figura 3: Gráficos gerados pelo software Desenvolve® após o termino da avaliação cognitiva; o primeiro (da esquerda para direita) representa o número bruto de acertos e erros obtidos pela criança avaliada, já o segundo analisa o percentil do rendimento segundo o perfil etário típico de desenvolvimento cognitivo dividido nos seguintes intervalos: 02/03 anos, 03/04 anos, 04/05 anos e 05/06 anos.

Nota: Imagens extraídas do software Desenvolve®.

Para tal avaliação, o mesmo software busca analisar 19 habilidades cognitivas que são: *percepção de objetos do cotidiano (POC)*, *percepção de tamanho (PT)*,

percepção de sequência (PS), noção de espaço (NE), percepção auditiva (PA), identificação de ações (IA), percepção de formas (PF), esquema corporal (EC), associação de iguais e diferentes (AID), percepção de cores (PC), noção de quantidade (NQ), noção de tempo (NT), percepção de letras e números (PLN), associação de conjuntos (AC), percepção de espaço temporal (PET), noção de sequência numérica (NSN), nomeação de números (NN), associação de palavra ao objeto (APO), e identificação de fatos pela sequência de ações (IFSA), distribuídas em 127 telas.

De acordo com publicações recentes, o software Desenvolve® vem sendo utilizado como instrumento constante nas intervenções terapêuticas e estudos desenvolvidos no Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia e Acessibilidade (NEDETA)⁶. Dentre esses estudos destaca-se o proposto por Mesquita, Souza, Pinheiro, Silva & Alves de Oliveira (2011), no qual foi verificado o desempenho cognitivo de uma criança de quatro anos de idade, com diagnóstico clínico de Paralisia Cerebral, a partir do software Desenvolve®, mediante essa avaliação foi possível elencar cinco habilidades cognitivas deficitárias, a saber: *percepção de objetos do cotidiano, percepção de cores, percepção de formas e esquema corporal*. Esse mapeamento permitiu a elaboração de um plano de tratamento voltado para estimulação específica dessas habilidades. Em reavaliação com o mesmo instrumento, observou-se melhora significativa para o desempenho daquelas habilidades que, por sua vez, auxiliaram o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na inclusão escolar do mesma.

No estudo de Pinheiro, Sena, Silva & Alves de Oliveira (2011) o software Desenvolve® foi utilizado para (re)avaliar o desempenho cognitivo de crianças de 12

⁶ O Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade – NEDETA foi um projeto aprovado pela FINEP REF. 4249/05 publicado no diário oficial da União no dia 30/12/2005, atualmente sua administração foi assumida pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Coordenado pela Profa. Dra. Ana Irene Alves de Oliveira, oferece tratamento terapêutico ocupacional, em especial de estimulação cognitiva e desenvolvimento de tecnologias assistivas de baixo à alto custo, às crianças, principalmente, com Paralisia Cerebral e Síndrome de Down.

anos de idade, com diagnóstico clínico de Síndrome de Down, sendo os resultados fundamentais para a elaboração do plano de tratamento a ser seguido e verificação da eficácia do mesmo. Os resultados da avaliação apontaram um desempenho cognitivo com rendimento total igual a 75,59% para criança 1, e, 63,7% para criança 2; já para a habilidade cognitiva de *noção de sequência numérica* o rendimento foi igual a 66%. Após uma intervenção terapêutica em conjunto com o uso de conto e reconto de histórias infantis, o rendimento total em reavaliação foi igual a 90% e 80%, respectivamente, e, para a habilidade cognitiva de *noção de sequência numérica* o rendimento obtido foi igual a 100%.

O estudo de Alves de Oliveira, Prazeres & Pinheiro (2011), utilizou a interface do *teclado virtual* exclusivamente para o favorecimento do treino de leitura e escrita de uma criança de seis anos de idade, com diagnóstico clínico de Paralisia Cerebral. Os resultados apontaram para a escrita virtual e leitura de palavras mono e dissilábicas, como “sol” e “bola”, por exemplo, além de seu próprio nome e de familiares próximos.

Já Alves de Oliveira (no prelo), utilizou o software Desenvolve® tanto em sua interface *avaliação*, quanto de *criação de novas sequências*, em três crianças de 12 anos de idade, com Paralisia Cerebral, isto é, no primeiro momento avaliou-se as habilidades cognitivas da criança, e, no segundo momento, estimulou o *ensino das relações condicionais* e o *ensino das relações arbitrárias*, por intermédio de programas de ensino desenvolvidos no próprio *software* Desenvolve®, obtendo como resultados a avaliação e o ensino de pré-requisitos para a aquisição do processo de leitura e escrita nessa demanda.

Mediante os estudos supracitados observa-se sua ampla usabilidade em uma demanda de crianças com desenvolvimento atípico, entretanto, segundo Alves de Oliveira (2004^a), é possível a aplicabilidade do software Desenvolve® em todas suas

interfaces – avaliação, criação de nova sequência e teclado virtual -, em crianças com desenvolvimento típico, contudo, ainda não se tem registros publicados.

1.2 COMPREENDENDO O ABRIGO COMO UM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA BIOECOLÓGICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Lerner (2011) salienta que, o estudo científico contemporâneo do desenvolvimento humano é caracterizado pelo compromisso de compreender a dinâmica das relações entre o indivíduo e os diversos e integrados níveis ecológicos do desenvolvimento humano. Este modelo de ciência do desenvolvimento humano é marcado por uma teoria centrada na temporalidade histórica, inserida nos processos relacionais pessoa-contexto, a partir da inclusão de modelos de mudanças dinâmicos que perpassam o sistema ecológico e, por sua vez, influenciam as pessoas e as instituições por métodos sensíveis à própria mudança e interrelacionais objetivados pela ideia que indivíduos influenciam pessoas e instituições de sua ecologia tanto quanto são influenciados por eles (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2001).

Tal teoria, denominada Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner na década de 1970, é considerada por muitos estudiosos como um marco nas contribuições para a compreensão da ontogenia para o desenvolvimento humano, da inter-relação dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados. Além disso, essa teoria propõe um modelo denominado PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo -, juntos esses elementos permitem conceitualizar o sistema de desenvolvimento integrado e delinear pesquisas que investiguem o curso do desenvolvimento humano promovendo discussões entre ciência e políticas públicas, uma vez que, Bronfenbrenner acreditava que “*o primeiro axioma entre os cientistas*

sociais é de que as políticas públicas devem ser fundamentadas na ciência” (Bronfenbrenner, 1974, p.1).

Mediante a relevância desse modelo teórico, Yunes, Miranda & Cuello (2004), apontam a abordagem bioecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979/1996) como referencial mais indicado para se compreender a complexa temática da institucionalização, pois, lança mão de um propósito singular, no qual não privilegia apenas o contexto, mas, as interações da pessoa com ele. Assim, inicialmente, é válido se observar o contexto de instituição, para então compreender as múltiplas interações que a pessoa institucionalizada mantém com tal contexto, dessa forma, antes de discorrer-se a respeito dos por menores da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, faz-se necessário algumas considerações sobre o percurso histórico da institucionalização no Brasil como se segue nos próximos parágrafos.

1.2.1 Percurso histórico da institucionalização no Brasil

De acordo com Marcilio (1997) desde o período colonial já se tem relatos de negligência do poder público em relação ao abandono de crianças, isto é, não havia entidades especiais de proteção e acolhimento para assistir as crianças que se encontravam em situação de risco e/ou que eram abandonadas por suas famílias.

Sobre esse cenário, Carvalho (2008) afirma que o acolhimento existente era oferecido por questões de caridade ou, o que ela chama, de investimento futuro, ou seja, a criança passa a ser um empregado, sem grandes custos, das famílias mais ricas da época. Assim, ao invés de serem lançadas à própria sorte eram acolhidas por essas famílias, passavam a ter moradia, alimentação, vestimentas, entre outras coisas, em troca disso tinham que auxiliar no cuidado da casa, com as crianças dos senhores, entre outros afazeres.

E, ainda, por filantropia, isto é, um modelo de assistência religiosa advindo da Itália, intitulado como “*Roda dos Expostos*” ou “*Roda dos Ejeitados*”, que consistia no mecanismo, em forma de tamborou portinhola giratória, embutido numa parede. Ressalta-se que era construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia, comum em conventos, onde as crianças eram deixadas e passavam a ser cuidadas pelas freiras, este modelo perdurou até a década de 50.

A partir da década de 70, tem-se uma percepção mais humanista para as questões dessas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, assim, havendo um maior enfrentamento e posicionamento frente às questões à cultura da infância, porém, apenas no final da década de 80 surgiram mudanças significativas na Assistência Social. E, a partir da Constituição Federal inaugurou-se um novo conceito de família, fundamentado no afeto; e a cidadania que contempla a proteção integral a crianças e adolescentes.

Tais princípios constitucionais forneceram subsídios para a edição do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, sancionado em 13 de julho de 1990 pela Lei Federal Nº 8.069, entrando em vigor em 14 de outubro do mesmo ano; atualmente, funciona como Lei Federal constituída pelo n. 8069, e, resguarda os direitos fundamentais da criança e do adolescente, bem como as penalidades para aqueles que os infligem.

Através do ECA as crianças e adolescentes passaram a ter seus direitos básicos garantidos (Lopes, Silva & Malfitano, 2006), uma vez que, constitui mudanças profundas de princípios e de metodologia de intervenção. Além disso, definiu responsabilidades e modificou a gestão político-administrativa das questões vinculadas à infância e adolescência, inclusive no que diz respeito à institucionalização.

Segundo o ECA “...toda criança e adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família, e excepcionalmente, em família substituta, assegurada à convivência familiar e comunitária...” (cap.3, art.19).

A partir dessa afirmativa, a instituição abrigo se constitui com *a função de zelar, de proteger a criança e o adolescente por tempo determinado ou indeterminado reivindicando mediante iniciativas judiciais à volta das famílias de origem ou a destituição de pátrio poder, o que resultará em processos de adoção* (ECA, 1990).

Dessa forma, para Cavalcante, Magalhães & Pontes (2007) o termo abrigo é comumente definido como “*asilo, esconderijo, recanto, albergue, refúgio, moradia, ninho ou acolhida*” (p. 332), e, diante dessas definições fica nítida a noção de recolhimento, confinamento e isolamento social. Contudo, a ampla e comum definição acabou por influenciar não apenas a formulação das políticas públicas em prol de crianças e adolescentes em situação de risco, mas, a manutenção do ideário de que o acolhimento dessas crianças e adolescentes é a melhor opção de medida social.

Embora os dados apresentados inicialmente a respeito da distribuição dos abrigos em território nacional e as decorrentes discussões sejam válidos, é inevitável uma reflexão a respeito da verdadeira situação da institucionalização no país. Pois, ainda há muitos lugares que prestam assistência às crianças e adolescentes, mas, não são regularizados frente aos órgãos governamentais e/ou não se caracterizam como religiosos, além disso, não seguem os padrões e normas necessárias a esse tipo de instituição de acolhimento.

Em resumo, o percurso histórico da institucionalização vem sendo construído ao longo dos anos, sendo a história da Assistência no Brasil marcada pela institucionalização de crianças em internatos e orfanatos, além disso, por um longo período esse processo de institucionalização era decorrente de fatores individuais e/ou

de problemas familiares, sendo realizados poucos estudos e ações voltadas aos direitos dessas pessoas.

E, atualmente, muitas crianças e adolescentes encontram-se em situações de abrigo não somente por motivos relacionados ao seu histórico familiar, mas também por fatores macroestruturais, que exigem providências do poder público e da sociedade de modo geral.

1.2.2 A Teoria Bicológica de Desenvolvimento Humano

Bronfenbrenner (1996) conceituou o desenvolvimento humano como “*um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles*”(p.53).

E, de acordo com os construtos do Modelo Bioecológico, tem-se que os processos psicológicos, essenciais ao desenvolvimento, passam a ser propriedades de sistemas nas quais a pessoa desenvolve é apenas um dos elementos, pois, o foco principal volta-se aos processos e as interações (Bronfenbrenner, 1988; Narvaz & Koller, 2004).

Nesse sentido, entender o desenvolvimento humano como processo de interação recíproca em que se entrelaçam conjuntamente as características pessoais e os ambientes em que a pessoa se situa diretamente ou indiretamente ao longo do tempo, Bronfenbrenner (1998) expõe os construtos básicos que impulsionam pensar o desenvolvimento humano, ainda que não declaradamente, como fenômeno sistêmico, orientado pela interdependência de quatro núcleos: *o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo*.

O Processo

É visto como o principal construto, o “motor do desenvolvimento”, pois, de acordo com Bronfenbrenner & Morris (1998, p. 994) “abrange formas particulares de interação do organismo (indivíduo) e o contexto, chamadas processo proximal, que operam ao longo do tempo e são situadas como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano”. Contudo, é válido ressaltar que a força desses processos para influenciar esse desenvolvimento é presumida, mostrada, tanto do contexto imediato, quanto do mais remoto, e, ainda, dos períodos de tempo nos quais o processo proximal ocorre, pois, ela (força) pode variar substancialmente como função das características da própria pessoa em desenvolvimento.

Consoante a essa definição, Koller & Navaz (2004), afirmam que o processo também abrange o engajamento do organismo em atividades cada vez mais complexas, a interação em períodos prolongados de tempo, o nível de reciprocidade nas relações interpessoais, assim como a exposição dessa pessoa em desenvolvimento, a exploração, a atenção e a manipulação de objetos e símbolos.

Dessa forma, ao se compreender o desenvolvimento cognitivo como oriundo das interações proximais estabelecidas em inúmeros contextos nos quais o indivíduo participa direta, ou indiretamente, observa-se que a criança em acolhimento institucional tem condições para se desenvolver cognitivamente no contexto de abrigo. Sobre isso, Cavalcante, Pontes & Magalhães (2007) afirmam que:

... o abrigo pode ser reconhecido como contexto de desenvolvimento para a criança que se encontra institucionalizada, pois materializa as condições reais em que realiza o seu viver e desenvolve habilidades e competências decisivas para a formação de personalidade e sociabilidade próprias (p. 337).

Ainda sobre a relevância do processo para o desenvolvimento, Krebs (2005), salienta a ocorrência de mudanças e estabilizações que se influenciam mutuamente

estas, por sua vez, são decorrentes das interações estabelecidas diariamente entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto. Percebe-se, então, a própria interação entre a criança em acolhimento institucional e o abrigo.

A Pessoa

Bronfenbrenner & Crover (1983) identifica três elementos constitutivos básicos desse núcleo: *as disposições, os recursos e as demandas*. É válido ressaltar que Bronfenbrenner & Morris (1998), afirmam que essas três características da pessoa são consideradas como as mais influentes para moldar o sentido do desenvolvimento futuro, pois, agem sobre a direção e a força do processo proximal durante o ciclo de vida.

As *disposições* são propriedades que podem colocar os processos em desenvolvimento, assim como retardar ou impedir que eles ocorram. Desse modo, a iniciativa para realizar atividades, curiosidade, interesse em ajudar ou aprender, por exemplo, podem ser consideradas características desenvolvimentalmente geradoras para o desenvolvimento cognitivo das crianças em acolhimento institucional. Diferentemente ocorre quando há pouca iniciativa para a participação de atividades, apatia diante dos problemas ou até a falta de paciência diante das circunstâncias ocasionadas por essa condição, pois, se configuram como características desenvolvimentalmente negativas para esse tipo de desenvolvimento.

Os *recursos* voltam-se, segundo Krebs (2005), ao nível de conhecimento, de experiência e de habilidade de cada um dos membros envolvidos nas interações. Logo, um abrigo que investe em estratégias voltadas ao treinamento adequado de seus técnicos, por exemplo, conseguirá estimular e oportunizar o desenvolvimento cognitivo das crianças que assistem. Por fim, as *demandas* podem ser interpretadas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para receber atenção e afeto, ou

despertar sentimentos negativos das pessoas que fazem parte de seu contexto social, isto é, reações no ambiente social capazes de ajudar ou prejudicar os processos proximais.

Em resumo, as características da pessoa, segundo Bronfenbrenner & Morris (1998), são:

... O primeiro deles é denominado como *disposições* que podem ativar os processos proximais em um domínio particular do desenvolvimento, continuando a sustentar a operação. O segundo são os *recursos* bioecológicos de capacidade, experiência, conhecimento e habilidade necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais em um determinado estágio do desenvolvimento humano. Finalmente, existem características de *demanda* que convidam ou desencorajam reações do contexto social que podem fomentar ou interromper a operação dos processos proximais. (p.995).

Os mesmos autores também Ressaltam que a diferenciação dessas três formas leva suas combinações a padrões da estrutura da pessoa que, por sua vez, podem explicar as diferenças na direção e na força dos processos proximais resultantes como seus efeitos no desenvolvimento.

O Contexto

Diz respeito às estruturas seriadas e concêntricas, conectadas umas as outras, delimitando níveis de influência sobre o desenvolvimento de acordo com o grau de proximidade com a pessoa. Por isso, o autor (Bronfenbrenner) propôs quatro parâmetros de *contexto* interdependentes, visualizados como um conjunto de sistemas aninhados denominados: *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*.

Ao *microssistema* temos o ambiente onde a pessoa em desenvolvimento estabelece relações face a face estáveis e significativas sendo, portanto, o ambiente imediato dessa pessoa; é válido ressaltar que nesse mesmo ambiente temos um padrão

de atividades, papéis e relações interpessoais que é experienciado por essa pessoa em desenvolvimento. Dessa forma, para criança em acolhimento institucional seu microsistema envolve as interações com seus cuidadores, crianças coetâneas e não coetâneas, e, outros adultos presentes de forma sistemática no espaço da instituição.

O *mesossistema* “inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente...”. (Bronfenbrenner, 1996, p. 21), então, se a criança em acolhimento institucional é a pessoa desenvolvente, temos que como mesossistema as relações estabelecidas pela criança abrigada com o próprio abrigo, com a escola, e, com a comunidade na qual o abrigo está inserido.

Atrelado com isso, Cavalcante, Magalhães & Pontes (2007), afirmam que o abrigo é um contexto onde a criança pode crescer e se desenvolver não apenas se limitando a um ambiente único e imediato, mas, realizando interconexões entre diferentes ambientes.

(...) quanto maior for a abertura do abrigo para o ambiente externo e mais freqüente as interfaces com outras instituições sociais, mais fluidas serão as fronteiras entre os diferentes contextos de desenvolvimento aos quais estará vinculada, tais como a família, a creche, a escola, a igreja, os grupos de pares, a vizinhança (p. 338).

O *exossistema* “... se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21).

De acordo com essa definição podemos inferir que o exossistema na criança em acolhimento institucional pode ser o contexto familiar dos cuidadores, as atividades da gerencia do abrigo, as atividades da diretoria da escola que a criança abrigada freqüente,

as ações do juizado de menores, as ações do conselho tutelar, entre outros, ou seja, “(...) incorporam elementos de natureza psicológica não espacial (lembranças de experiências anteriores, novos interesses dos sujeitos envolvidos)” (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007, p.338).

Por fim, o *macrossistema* “... se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro, meso, exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura de modo geral, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências” (p. 21).

Ao tentarmos fazer um paralelo com a criança em acolhimento institucional podemos dizer que abrange os valores culturais, as crenças da sociedade maior que cerca o *microsistema*, o *mesossistema* e *exossistema* descritos anteriormente.

O Tempo

É visto como a dimensão inerente aos processos proximais e, ainda, caracteriza as mudanças desenvolvimentais ocorridas no contexto. Para Bronfenbrenner & Morris (1998) corresponde aos “fenômenos dos ciclos humanos numa instância histórica de como se sucedem os eventos” (p.25).

A relevância desse constructo é reconhecida por Koller & Navaz (2004): “*leva em conta não só as mudanças que ocorrem em relação à pessoa, mas também em relação ao ambiente e à relação dinâmica entre esses dois processos*”(p.64).

Consoante com isso, Krebs (2005) vai além ao observá-lo como uma variável da interação entre a pessoa e o contexto, modelando as atividades, os papéis e as relações interpessoais, que se modificam a medida que o indivíduo amplia sua rede social e transita por diferentes contextos ao longo da sua trajetória de vida.

Dessa forma, a ida de uma criança para uma instituição de acolhimento é um divisor de águas na sua vida, principalmente se ela tiver uma história pregressa no

contexto familiar. Pois, diante dos motivos que a levaram a essa condição, e ao contexto do abrigo, tem-se que é nesse ‘novo’ contexto que ela encontrará os fatores de proteção, que outrora não tinha e/ou nunca teve, para se desenvolver não apenas cognitivamente, mas de maneira global.

Sobre isso, Coelho, Bucher-Maluschke & Silva (2011) ressaltam que “o indivíduo em desenvolvimento está inserido em ambientes onde ocorrem muitos eventos, que podem se enquadrar como fatores de risco ou de proteção” (p.188). Além disso, esses autores destacam que vários estudos apontam que fatores de risco e estressores sempre acompanharam a infância e a adolescência, independentemente dos aspectos temporais e espaciais.

Martineau (1999) resalta que há variações quanto à construção social e à história desses fatores considerados de risco à segurança, à proteção e à integridade da criança e do adolescente. Diante disso, Coelho, Bucher-Maluschke & Silva (2011) consideram “*fator de risco todo e qualquer acontecimento negativo que possa, no decorrer dessa fase do ciclo vital, prejudicar ou inibir os desenvolvimentos físico, cognitivo, psicológico e social*” (p. 188).

Assim, ao consideramos o abrigo como um contexto de desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva ecológica, temos que ratificar a reunião de elementos de natureza psicológica não espacial, como por exemplo, as lembranças de experiências anteriores. Esses elementos por sua vez valorizam os comportamentos diários e cotidianos em um mesmo ambiente e tempo, logo, mantém os fluxos de influência mútua entre a criança e o abrigo.

Em resumo, a perspectiva ecológica possibilita pensar de forma singular o abrigo enquanto um contexto de desenvolvimento infantil, humano, uma vez que, a partir dela é possível compreender a linha tênue que separa a ideia de proteção e de risco que

envolve esse contexto e, ainda, identificar como esse ambiente e as relações que são estabelecidas nele influenciam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, além da construção da identidade e das perspectivas de vida da criança desenvolvendo nesse contexto.

OBJETIVOS

Geral

Avaliar as habilidades psicopedagógicas das crianças de cinco a sete anos que se encontram em condições de acolhimento institucional.

Específicos

- Caracterizar as crianças de cinco a sete anos do Espaço de Acolhimento;
- Aplicar o software Desenvolve ® para avaliar as habilidades psicopedagógicas;
- Investigar a relação do tempo de acolhimento institucional e o desempenho psicopedagógico;
- Investigar as habilidades psicopedagógicas de maior e menor rendimento;
- Propor estratégias para a estimulação das habilidades psicopedagógicas de menor rendimento.

Capítulo II – MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

O estudo foi desenvolvido com 16 (dezesesseis) crianças acolhidas no Espaço de Acolhimento Provisório Infantil (EAPI), que foram selecionadas de acordo com seguintes critérios de inclusão, a saber: a) estar na faixa etária de cinco a sete anos de idade, b) de ambos os sexos, cor e religião, e ainda, c) já haver iniciado suas atividades escolares no período da pesquisa e/ou as desenvolva no Setor Pedagógico da instituição e, d) não apresentar diagnóstico clínico de qualquer deficiência; como critérios de exclusão, considerou-se não atender os critérios de inclusão supracitados. Assim, objetivando preservar a identidade dos participantes, cada criança recebeu a inicial C (criança) que, por sua vez, sequencialmente foram identificados de C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16.

2.2 AMBIENTE

O estudo foi realizado no (EAPI), instituição vinculada à Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social (SEDES), localizada na periferia de Belém, e, representa o maior abrigo público estadual pra crianças, desde a sua fundação com a promulgação pela Lei Estadual Nº 5.789/93.

A instituição acolhe provisoriamente crianças cuja integridade foi ameaçada ou violada, em razão de situações reconhecidas como abandono, violência ou negligência. As crianças que chegam diariamente ao EAPI são encaminhadas por órgãos da Vara da Infância e da Juventude na capital e outros municípios ou pelo Conselho Tutelar, por serem os principais responsáveis pela aplicação de medidas específicas de proteção.

Ao todo a instituição conta com um número de aproximadamente 180 funcionários e atende, atualmente, uma média de 55 crianças por dia. A instituição é organizada em cinco setores: *administrativo, social, médico, nutricional e pedagógico,*

a partir dos quais os funcionários compartilham responsabilidades no atendimento a estas crianças em tempo integral, já que a instituição funciona 24 horas por dia. Sobre esses setores faz-se as seguintes considerações:

Setor Administrativo - é composto por 21 profissionais que atuam em áreas como a cozinha, o lactário, a rouparia e a lavanderia, e ainda, nas funções de motorista, costureira, agente de portaria, agente administrativo e administradora, a fim de garantir o funcionamento técnico – administrativo da instituição.

Setor Social – é composto por oito profissionais de Serviço Social e três de Psicologia que são responsáveis pelo atendimento psicossocial das crianças e dos pais e/ou responsáveis para promover o restabelecimento da convivência familiar e comunitária.

Setor Médico – é composto por sete profissionais auxiliares de enfermagem, uma enfermeira e um médico que juntos são responsáveis por prestar medidas de atenção à saúde das crianças, tanto prevenindo, quanto tratando doenças mais comuns ao cotidiano das mesmas.

Setor Nutricional – é composto por duas nutricionistas que avaliam e acompanham o estado nutricional das crianças a partir de dietas e cardápios, além da supervisão e da preparação dos alimentos.

Setor Pedagógico - é composto por um pedagogo, três professores, um agente de serviço complementar pedagógico, 102 (cento e dois) monitores (também chamados de educadores pela instituição), sendo que 87 (oitenta e sete) são plantonistas, isto é, que trabalham em turnos de 12h/48h, 12 (doze) são diaristas, ou seja, trabalham em turnos de 6h/dia e, três desempenham a função de coordenadores, pois, coordenam e supervisionam as atividades desenvolvidas pelas educadoras. Nesse setor, ambos profissionais buscam realizar atividades de reforço escolar, recreação e lazer, além

disso, elaboram e executam atividades sócio-pedagógicas, e ainda, desenvolvem práticas no campo do cuidado e da educação infantil como um todo.

Com relação ao ambiente físico, o terreno é amplo, não possui áreas alagadiças e ainda preserva espécies verdes em seu entorno. O prédio é de alvenaria, as janelas e as portas de madeira com grades de ferro. No piso de todas as áreas internas predomina o uso da cerâmica. A circulação de ar e entrada de luz natural e está presente em diversos espaços, especialmente nos dormitórios.



Figura 4: Faixada da Instituição (nome fantasia).

Nota: Imagem feita pela pesquisadora.

Por abrigar crianças com idades diferentes, a instituição dispõe de espaços que estão organizados para responder às demandas específicas de cada faixa etária. Desse modo, as crianças são distribuídas por dormitórios, obedecendo-se a critérios como idade, sexo ou condição de saúde. Dessa forma, no *Dormitório I*, permanecem as crianças de *zero a cinco meses*. No *Dormitório II*, ficam crianças de *seis a onze meses*. No *Dormitório III*, são acolhidas as que têm de *12 a 23 meses*. No *Dormitório IV*, *2 anos*. No *Dormitório V*, *3 anos*. No *Dormitório VI*, são acolhidas as crianças com *4 anos*. E no *Dormitório VII*, ficam então as crianças de *5 a 6 anos*.

Sobre a estrutura física dos dormitórios, pode-se afirmar que são espaços amplos e arejados, e contam com um mobiliário composto, normalmente, de seis a quatorze camas ou berços, dispostos lado a lado, e ainda, dois guarda roupas e em alguns também há uma cômoda.

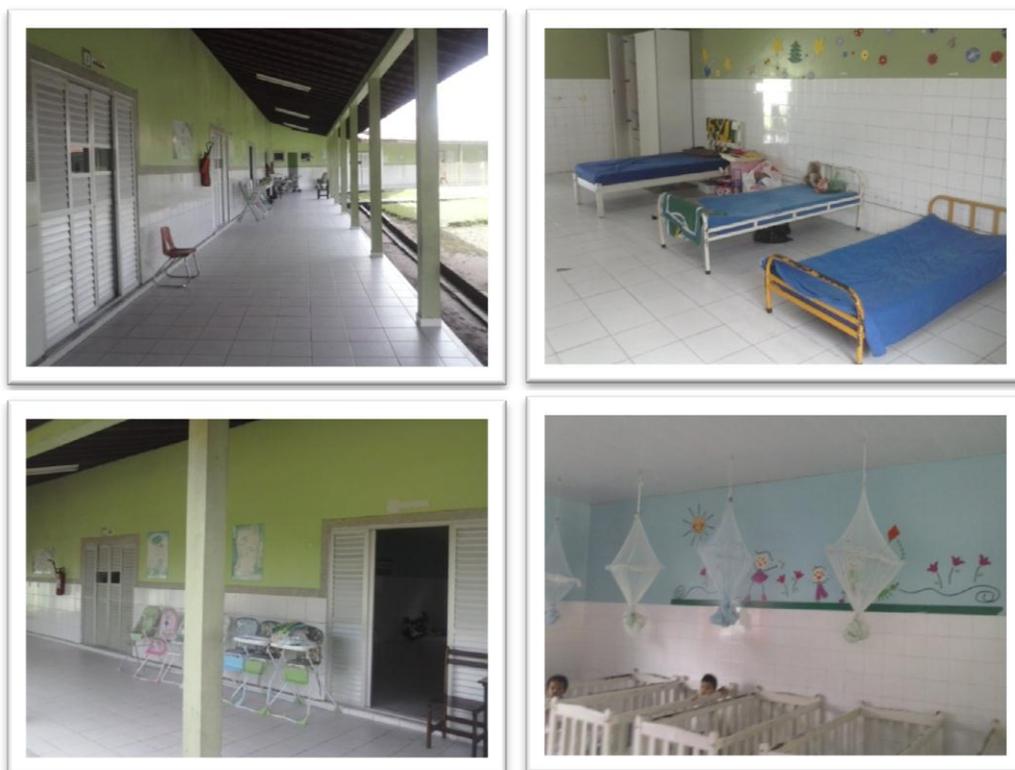


Figura 5: Dormitórios.

Nota: Imagem feita pela pesquisadora.

A instituição ainda conta com aproximadamente mais vinte espaços, a saber: *área de recreação externa (quintal), área de recreação externa e coberta (barracão), o playground, o solário, a piscina, os banheiros infantil, dos bebês e dos adultos, a cozinha, os refeitórios infantil e dos adultos, os corredores, as salas da secretaria, dos técnicos, da gerência, da estimulação precoce, de vídeo, do serviço pedagógico, do serviço médico, do serviço de Psicologia, além do espaço de brinquedoteca e dos corredores.*

Dentre esses espaços, destaca-se a sala destinada ao serviço pedagógico, a brinquedoteca e a sala destinada ao serviço de Psicologia, pois, formam ambientes nos quais foram desenvolvidas as atividades de coleta de dados e de ambientação do pesquisador.

Sala do Serviço Pedagógico – é um espaço arejado e iluminado, composto por um armário com divisórias para guardar os materiais escolares das crianças (mochilas, livros, cadernos, lápis, giz de cera, canetinhas, borrachas, etc.), uma estante com alguns brinquedos, uma mesa grande com aproximadamente oito lugares, e um conjunto de mesas e cadeiras infantis. Ressalta-se que o mesmo ambiente possui cores frias (branco e cinza, como os demais ambientes da instituição), e ainda, apresenta poucos estímulos visuais tanto lúdicos, quanto pedagógicos, como por exemplo, o alfabeto, a sequência numérica ordinal, o calendário, entre outros.



Figura 6: Sala do Serviço Pedagógico.
Nota: Imagem feita pela pesquisadora.

Brinquedoteca – é um espaço iluminado e refrigerado, subdividido em sete espaços relacionais menores, nos quais ficam agrupados brinquedos que reproduzem móveis e utensílios domésticos, meios de transportes, bonecos de herói e personagens variados, bonecas, bichos de pelúcia, fantasias, fantoches, livros infantis, gibis, jogos, entre outros. E, diferentemente da sala do serviço pedagógico, é um ambiente repleto de estímulos visuais, isto é, em suas paredes e na sua própria disposição, há inúmeros recursos que favorecem não apenas o brincar, mas, o interesse, a motivação e o desenvolvimento da criança como um todo.



Figura 7: Brinquedoteca.

Nota: Imagem feita pela pesquisadora.

Sala do Serviço de Psicologia – é um espaço composto de pouca mobília – um sofá, uma mesa, duas cadeiras e um armário destinado ao armazenamento de materiais para coleta de dados, pois, além de se desenvolver atendimentos dos profissionais de Psicologia, esse espaço funciona como ambiente de coleta de dados dos alunos de graduação e pós graduação vinculados ao Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento

– LED, do Programa de Pós Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará.

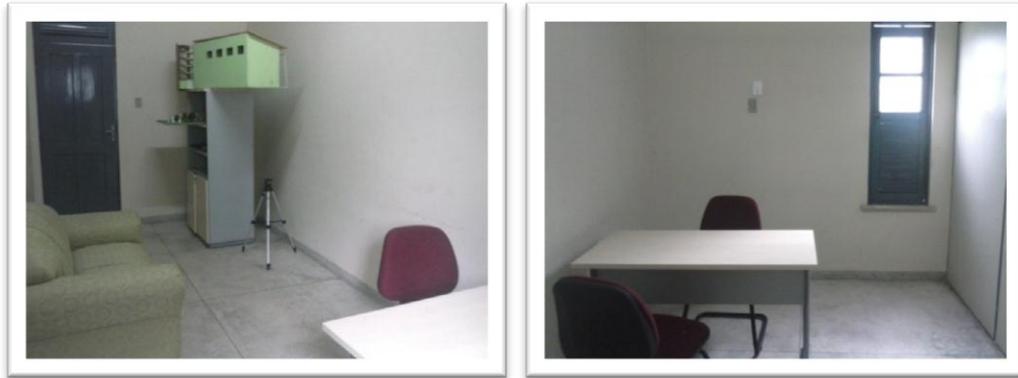


Figura 8: Sala do Serviço de Psicologia .

Nota: Imagem feita pela pesquisadora.

2.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

2.3.1 Ficha de Caracterização da Criança

Criada por Cavalcante (2008) corresponde a um formulário que contém perguntas abertas e fechadas, mas também de múltipla escolha (várias opções de resposta), distribuídas em torno das seguintes seções: 1) identificação pessoal (10 itens), 2) estrutura familiar (19 itens), 3) histórico de institucionalização (30 itens), 4) situação sóciojurídica atual (19 itens), e, 5)saúde da criança (16 itens). (ANEXO 1)

2.3.2 Software Desenvolve®

Segundo Alves de Oliveira (2008) corresponde a um programa de computador com características adaptadas, que possui um sistema de varredura (escaneamento), e, ainda, imagens, textos e sons a fim de avaliar em 127 telas 19 habilidades cognitivas fundamentais para o desenvolvimento sadio de qualquer criança *percepção de objetos do cotidiano, percepção de tamanho, percepção de sequência, noção de espaço, percepção auditiva, identificação de ações, percepção de formas, esquema corporal,*

associação de iguais e diferentes, percepção de cores, noção de quantidade, noção de tempo, percepção de letras e números, associação de conjuntos, percepção de espaço temporal, noção de sequência numérica, nomeação de números, associação de palavra ao objeto, e identificação de fatos pela sequência de ações. (ANEXO 2)

2.3.3 Diário de Campo

Mediante as características qualitativas do presente estudo, o diário de campo fora uma ferramenta essencial para a investigação aqui realizada, uma vez que, permitiu o registro dos dados observados no ambiente da pesquisa. Ressalta-se que os dados aqui registrados perpassam tanto durante, quanto após a permanência no abrigo, e foram constituídos de informações de caráter descritivo e de caráter reflexivo.

Ao caráter descritivo têm-se os indicadores relacionados aos momentos e as atividades realizadas no abrigo, como por exemplo, a participação nas reuniões semanais da equipe do Setor Pedagógico e do próprio comportamento das crianças frente à avaliação cognitiva.

Às reflexivas têm-se as especulações e as hipóteses sobre os resultados obtidos com a avaliação cognitiva e a sua possível relação com a história pregressa de cada criança e a própria dinâmica do abrigo que, posteriormente, poderiam ou não ser confirmadas.

Além desses instrumentos, também foram utilizados um computador portátil que continha o software Desenvolve® e uma câmera filmadora e fotográfica para auxiliar o registro áudio visual das sessões de avaliação das crianças.

2.4 PROCEDIMENTO

O presente estudo envolveu cinco fases, a saber:

1ª fase: Autorização judicial, submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

Para o adequado desenvolvimento deste estudo, buscou-se, inicialmente, a obtenção da devida autorização judicial para realização de visitas sistemáticas ao EAPI, assim, garantindo, o livre acesso às dependências da instituição, e, permitindo a aproximação com os funcionários que mantêm contato com as crianças diariamente. Concomitante com o reconhecimento do ambiente foi apresentado o projeto à direção da Instituição e feita submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, que recebeu parecer favorável sob o protocolo nº 229/11 CEP-ICS/UFPA (ANEXO 3).

2ª fase: Reconhecimento do ambiente institucional e dos participantes da pesquisa

Após a realização da etapa anterior, iniciou-se o trabalho de exploração do contexto institucional que, por sua vez, se operacionalizou, basicamente de duas formas:

- 1) Pela participação da pesquisadora nas reuniões semanais da equipe do Setor Pedagógico, nas quais, era apresentado um resumo das atividades e dos fatos ocorridos ao longo da semana, organizava-se alguma programação (como por exemplo, para as datas comemorativas anuais) e, ainda, discutia-se a situação de alguma criança. A participação nas reuniões foram oportunas para estreitar as interações com os educadores, apresentar os objetivos do estudo e ter acesso aos prontuários das crianças.

3ª fase: Período de ambientação

Mediante o reconhecimento do ambiente institucional e dos participantes da pesquisa mencionado na 2ª etapa, passou-se a frequentar sistematicamente três vezes por semana o EAPI e, ainda, participar e auxiliar de todos os eventos promovidos pela instituição, a fim de que tanto as crianças, quanto os demais funcionários pudessem

ficar à vontade com a presença da pesquisadora, sem que isso alterasse a dinâmica da instituição.

4ª fase: Coleta de dados

- Seleção e caracterização dos participantes

Com o auxílio do pedagogo da instituição, iniciou-se um mapeamento das crianças que se encontravam dentro dos critérios de inclusão e exclusão já listados anteriormente. E, com a colaboração do agente administrativo, teve-se acesso aos prontuários das crianças selecionadas para se realizar a coleta de dados consoante às questões propostas pela *Ficha de Caracterização da Criança*.

- Aplicação do Software Desenvolve®

A avaliação das crianças se dava de maneira individualizada, perdurando o tempo de aproximadamente quarenta e cinco a cinquenta minutos, sendo realizada na Sala do Serviço de Psicologia, com a colaboração do pedagogo que conduzia a pesquisadora aos dormitórios e autorizava a liberação dos participantes, e, das educadoras responsáveis pelo dormitório das crianças, que tinham como função ficar com as demais crianças enquanto uma estava sendo avaliada.

Após a chegada da criança na Sala do Serviço de Psicologia, a pesquisadora inicialmente explicava o que iria acontecer com a mesma, ou seja, era dito à criança que ela iria “brincar” com um jogo no computador, mas, que precisava de muita concentração, por isso, antes de iniciar essa “brincadeira” era necessário fazer um “treino” rápido, este por sua vez, consistia em um aplicativo de ensino, elaborado a partir de uma sequência temática lúdica, como por exemplo, personagens animados, em formato de Power Point, que era aplicado a fim de familiarizar a criança ao uso do

computador, observar se a mesma apresentaria alguma dificuldade no manuseio do teclado e mouse universais, ou seja, sem necessidade de acionadores adaptados, inserir o processo de causa e efeito, isto é, conscientizá-la que para a ação dela de apertar em uma tecla do computador, ela receberia uma resposta, um efeito, do mesmo, que nesse caso seria mudar de tela do aplicativo, e, ainda, minimizar a ansiedade e a tensão que as mesmas apresentavam mediante a situação de uso do computador.

Ressalta-se que esse primeiro momento de instrução da criança perdurava em torno de dez a quinze minutos, e os minutos restantes eram destinados à aplicação do software.

- Elaboração do plano de estratégias ambientais e materiais para favorecer o desenvolvimento saudável minimizando as habilidades cognitivas com menor rendimento

A partir do mapeamento e da identificação das seis habilidades cognitivas com menor rendimento, propõe-se um plano de estratégias ambientais e materiais que visam minimizar essas habilidades cognitivas deficitárias e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento saudável da criança. O plano em questão é composto por 12 estratégias de rearranjo ambiental e material com exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas e/ou subsidiar outras de acordo com as necessidades de cada criança.

5ª fase: Análise de dados

Ficha de caracterização das crianças

Mediante os objetivos do estudo e na tentativa de identificar e justificar possíveis correlações existentes entre esses dados e os obtidos com a avaliação cognitiva resolveu-se extrair para análise os itens **1.3, 3.2, 3.16, 3.18, e 3.30** que, por sua vez, abrangem informações a respeito da escolaridade, do motivo da

institucionalização, das atividades de esporte e lazer que realiza da instituição, da primeira institucionalização e do tempo de permanência nessa condição, respectivamente. Além disso, considerou-se também a existência da avaliação pedagógica nos prontuários das crianças.

Avaliação Cognitiva com o Software Desenvolve®

Após a aplicação do software Desenvolve®, elegeram-se duas categorias de análise – a) porcentagem de acertos e erros, e, b) porcentagem de desempenho para cada habilidade cognitiva avaliada.

Categoria 1: Porcentagem de acertos e erros

Nessa categoria foram extraídas as porcentagens, do rendimento total de cada criança, ou seja, podemos identificar o número de acertos e de erros que ela obteve, contudo, ressalta-se que o fato dela obter um número de acertos maior do que o número de erros, não é necessário para afirmar que durante sua permanência no contexto do abrigo ela conseguiu se desenvolver com êxito no que tange os aspectos cognitivos, em especial as habilidades psicopedagógicas, do desenvolvimento humano.

Categoria 2: Porcentagem de desempenho em cada habilidade cognitiva avaliada

Nessa categoria, pode-se observar o rendimento, em porcentagem, que cada criança obteve em cada uma das 19 (dezenove) habilidades cognitivas avaliadas pelo instrumento. É válido ressaltar que mediante esses resultados, destacam-se as seis habilidades cognitivas que as crianças obtiveram o rendimento superior a 75% e, ainda, as seis habilidades cognitivas que obtiveram o rendimento inferior a 75%, logo, habilidades deficitárias.

A partir desse mapeamento pode-se identificar se o maior rendimento (caso número de acertos for maior do que o de erros) da criança condiz com as habilidades cognitivas correspondentes a sua faixa etária ou não. Além disso, listaram-se as seis habilidades cognitivas onde a criança obteve percentual igual e/ou superior a 75%, as seis habilidades onde obteve percentual inferior a 75% e as sete habilidades onde obteve um percentual mediano.

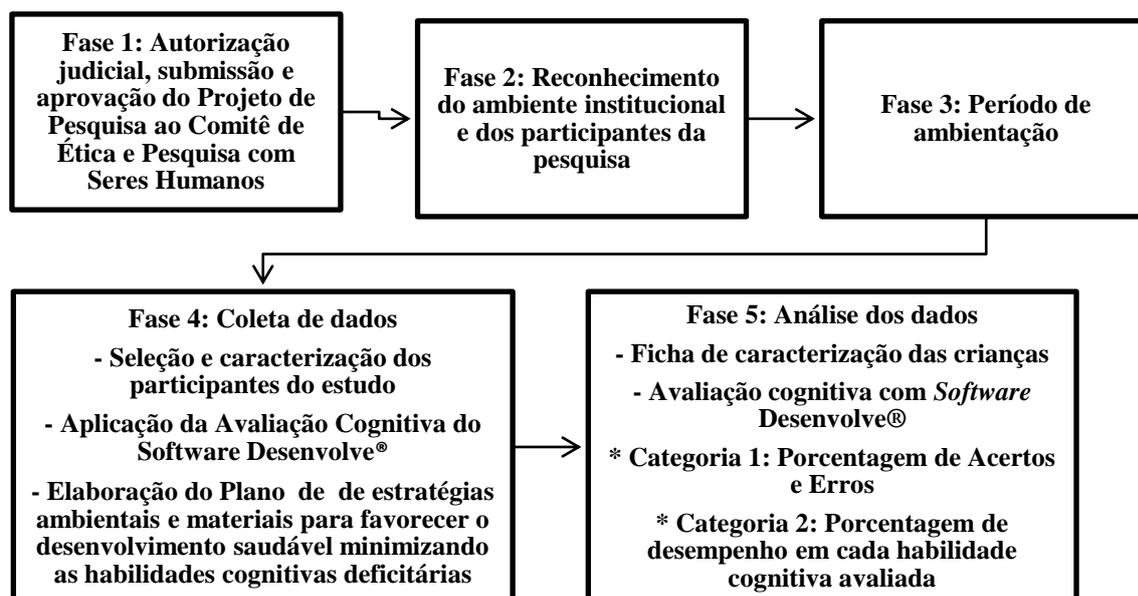


Figura 9. Organograma explicativo das fases da pesquisa.

Nota: Elaborado pela pesquisadora

Capítulo III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos respectivamente acompanhados da discussão teórica que os orienta. Ressalta-se que os mesmos estão apresentados de acordo com os seguintes subtítulos:

- a) Caracterização das crianças
- b) Avaliação cognitiva com Software Desenvolve®
 - ✓ Porcentagem total de acertos e erros
 - ✓ Porcentagem de desempenho em cada habilidade cognitiva avaliada
- c) Plano de estratégias ambientais e materiais para favorecer o desenvolvimento cognitivo saudável minimizando as habilidades cognitivas deficitárias

3.1. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Os dados sócio-demográficos das crianças foram organizados de acordo com as seguintes variáveis: idade, sexo, escolaridade, motivo do acolhimento, histórico institucional, tempo de acolhimento, atividades extra, e, avaliação pedagógica.

Para a variável idade, temos 43,75% das crianças com cinco anos, 37,5% com seis anos, e, 18,75% com sete anos de idade. Para a variável sexo, temos o predomínio de meninos, 75%, em relação às meninas, 25%. Conforme ilustra a tabela 1 abaixo.

Tabela 1. Percentual para variáveis idade e sexo encontrados nos indicadores da caracterização da criança. (N=16)

Idade	5 anos	6 anos	7 anos
	43,75%	37,5%	18,75%
Sexo	Masculino		Feminino
	75%		25%

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

No estudo de Serrano (2008; 2011) também há um predomínio de meninos, 59%, sobre as meninas, 41%. Tal constatação ainda está presente nos estudos de

AASPTJ-SP et al. (2004), há 57% de meninos, de Silva (2004), há 58,5% de meninos, de Fonseca et al. (2006), há 60% de meninos.

Para essa faixa etária pesquisada, os mesmos estudos apontam como uma das hipóteses para esse cenário a existência da preferência pela adoção do sexo feminino. Cassim (2000) ratifica tal hipótese ao analisar o cadastro de 502 pretendentes de adoção e observar que a preferência de 86% desses era para o sexo feminino, entretanto, a disponibilidade para adoção desse sistema era maior para os meninos (58%).

Outrossim interessante sobre essa situação se faz ao papel que as meninas desempenham em casa, ou seja, frequentemente elas auxiliam, ou até mesmo assumem, os afazeres domésticos e cuidam dos irmãos menores. E, não menos relevante, o fato de que ainda hoje se tem a ideia de que os meninos são mais difíceis de lidar e facilmente se envolvem com o uso de drogas e em atos infracionais. Tudo isso se faz bem pertinente ao se verificar, segundo a pesquisa do Ipea (Silva, 2004), a proporção sempre maior de meninos do que de meninas nos abrigos de todo o país, sendo essa razão aumentada gradativamente de acordo com a idade, agravando-se na faixa etária da adolescência.

Para a variável escolaridade, observa-se que todas as crianças já iniciaram suas atividades no contexto da escola, contudo, 25% delas no período da pesquisa não estavam frequentando a mesma em virtude de seu acolhimento ter sido realizado após a metade do ano letivo corrente, assim, sendo inviável a realização de suas matrículas, entretanto, desenvolviam suas atividades escolares no Setor Pedagógico da Instituição. Conforme ilustra a tabela 2 abaixo.

Tabela 2. Percentual de crianças matriculadas no ensino regular.

Escolaridade	<i>Matriculados</i>	<i>Não matriculados</i>
	75%	25%

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

É relevante citar que de acordo com as observações realizadas no período de ambientação na Instituição, as crianças participantes estavam matriculados em três escolas diferentes, sendo duas públicas de ensino fundamental e, uma particular de ensino fundamental ao entorno da própria Instituição de acolhimento, nessas escolas cursavam em sua maioria o 1ºano/9, o 2ºano/9 e o 3ºano/9 séries do Ensino Fundamental. Tal situação remete a reflexão do quanto essa disposição pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois, cada escola possui metodologias, equipe docente, dinâmicas e práticas de educação distintas que, por sua vez, podem dificultar o estreitamento da relação da equipe do abrigo, em especial do pedagogo e dos educadores do Setor Pedagógico e, conseqüentemente, num trabalho mais uniforme e qualificado.

Sobre o motivo do acolhimento temos que 50% das crianças foram acolhidas em virtude de negligência familiar, 37,5% por episódios de violência doméstica, física e/ou sexual, 12,5% por abandono, e, por situação de pais e/ou responsáveis portador de doença mental, necessidade especial ou doença crônica, 6,2% por situação de pobreza e/ou vulnerabilidade social dos pais e/ou responsáveis, por mendicância, e, por sequestro. É válido ressaltar que para algumas crianças foi citado mais de uma causa para o abrigamento, assim, todos foram computados a fim de conhecer melhor as razões que levaram essas crianças a tal condição. Conforme ilustra a tabela 3 a seguir.

Tabela 3. Percentual para a variável motivo do acolhimento. (N=16)

Motivo do Acolhimento	%
Negligência Familiar	50
Violência doméstica, física e/ou sexual	37,5
Abandono	12,5
Pais e/ou responsáveis portador de doença mental, necessidade especial ou doença crônica	12,5
Situação de pobreza e/ou vulnerabilidade social dos pais e/ou responsáveis	6,2
Menicância	6,2
Sequestro	6,2

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

A tabela 3 mostra que a negligência familiar foi a causa mais frequente (50%) para o acolhimento das crianças deste estudo. E, ao observar os outros estudos (AASPTJ – SP, 2004; Silva, 2004; Fonseca et al., 2006; Cavalcante, 2007; Serrano, 2008; 2011), temos a pertinência desse fator, quer seja isolado, quer seja associado às questões de violência e pobreza.

Diante disso, Serrano (2011) sugere que é fundamental fazer uma reflexão a respeito do termo *negligência*, pois, na maioria das vezes que questionamos os profissionais que atuam nas instituições de acolhimento eles apresentam dificuldades em respondê-los.

Segundo o Ministério da Saúde o termo *negligência* se configura quando pais ou outros responsáveis (considera-se também as instituições) deixam de prover as necessidades básicas para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança e do adolescente. Para Guerra & Leme (2001), é quando os pais ou os responsáveis falham em alimentar, vestir adequadamente seus filhos, entre outras, sendo tal falha não resultante das condições de vida além de seu controle.

Diante dessas considerações acerca da negligência, Gonçalves (2004) salienta a grande dificuldade em diferenciar a negligência da pobreza, pois, em virtude de sua extensão e suas especificidades regionais, o Brasil não tem levantamentos estatísticos em escalas nacionais, e sim, dados pontuais que revelam a negligência como um dos tipos de “violência” mais comuns encontrados nos registros dos serviços desse cenário, contudo, Serrano (2011) ressalta que tal dificuldade conceitual pode estar mascarando a identificação de fatores de violência e de pobreza de fato.

A respeito do histórico institucional, observa-se que 50% das crianças estão em seu primeiro acolhimento, já 43,75% enfrentam seu segundo acolhimento, e, 6,2% estão

em sua terceira experiência de acolhimento institucional. Sobre o tempo de permanência na instituição temos que para as crianças que estão em situação de primeiro acolhimento esse tempo varia de 1 a 48 meses, para as crianças que se encontram em seu segundo acolhimento esse tempo varia de 5 a 12 meses, já as crianças que se encontram em seu terceiro acolhimento o tempo de permanência chegou há 36 meses. Cabe esclarecer que se observou um intervalo muito pequeno (houve caso em que no dia seguinte ao retorno à família biológica a criança retornou à instituição, por exemplo, como também houve caso de a criança ser destituída do poder familiar, ser adotada por uma família e voltar ao abrigo após uma semana e, novamente, ter que esperar por uma nova família) entre um abrigamento e outro para os casos de segundo e terceiro acolhimentos. Ademais, fica evidente a pertinência do intervalo de seis meses (37,5%) de permanência nessa situação de acolhimento institucional para o universo investigado.

Tabela 4. Percentual para as variáveis histórico institucional e tempo de permanência.

Histórico institucional	Tempo de permanência (meses)
<i>1º acolhimento</i>	1 a 48
<i>2º acolhimento</i>	5 a 12
<i>3º acolhimento</i>	36

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

Consoante a esse achado temos os resultados propostos no estudo de Serrano (2011) no qual mostra que 29% do universo de 258 crianças permaneceram por seis meses em condição de acolhimento institucional, 10% ficaram por um ano, 8% ficaram por dois anos, 3% ficaram por três anos, e, 6% ficaram por quatro anos ou mais nessa condição. E, sobre os casos de reincidência é válido ressaltar que são repletos de idas e vidas dessas crianças entre o contexto familiar e o institucional, logo, marcado por vivências de ruptura e descontinuidade em seu desenvolvimento, pois, ao considerarmos a faixa etária em questão o esforço para a adaptação demandada nesse tipo de situação é muito grande e, conseqüentemente, pode desencadear uma série de déficits quer seja de

ordem física, quer seja de ordem cognitiva e psicoemocional, ao longo de seu desenvolvimento.

Dessa forma, não se pode banalizar a medida de abrigamento como algo simples, pois, novamente, ao considerarmos a faixa etária das crianças investigadas, cinco a sete anos de idade, observa-se que algumas delas passam metade de suas vidas nessa condição, sendo este um importante período de desenvolvimento. Assim, enfatiza-se que por mais que uma das diretrizes do ECA sobre o abrigamento esteja voltada para a provisoriedade dessa medida, ela não está sendo cumprida.

Para as atividades extras, isto é, atividades que realizam em outros contextos fora do EAPI, observa-se que apenas 18,75% das crianças realizam a atividade extra de natação, contudo, ressalta-se que todas as crianças desenvolvem atividades recreativas e de lazer no espaço da brinquedoteca da mesma instituição.

Já sobre a existência de avaliação pedagógica, percebeu-se que apenas 37,5% das crianças apresentavam algum tipo de registro, entretanto, as informações registradas eram muito vagas, como por exemplo, “...a criança apresenta boa coordenação motora fina”, e não especificavam quais as dificuldades que a criança realmente apresentava, também é válido ressaltar que essas mesmas crianças tinham como técnicos de referência um profissional de pedagogia ou de psicologia. Assim, as demais (62,5%) que tinham como técnicos de referência profissionais de enfermagem, nutrição, serviço social, entre outros, não apresentaram nenhum tipo de registro a respeito dessa variável.

Para Serrano (2011) é comum que diferentes profissionais sejam responsáveis pelo serviço de “acolhimento” da criança ao chegar à instituição de acolhimento, bem como os tipos de documentos e informações coletadas e armazenadas, daí ser frequente a falta de dados. Além disso, a mesma autora ainda emana a reflexão sobre o “silêncio” que se encontra com a ausência de determinadas informações sobre essa criança, que

por sua vez, acabam formando grandes lacunas no conjunto de dados daqueles que buscam compreender a real situação da mesma.

Por outro lado, tem-se que reconhecer a carência de instrumentos e procedimentos oficiais padronizados para mapear efetiva e continuamente o abrigo dessas crianças e adolescentes.

3.2 AVALIAÇÃO COGNITIVA COM O SOFTWARE DESENVOLVE®

Categoria 1: Porcentagem de acertos e erros

Mediante a presença de participantes de cinco, seis e sete anos de idade, os dados a seguir serão dispostos em três grupos equivalentes a essas faixas etárias a fim de facilitar a compreensão dos resultados propostos nessa categoria. Assim, temos: grupo 1 – crianças com cinco anos, grupo 2 – crianças com seis anos, e, grupo 3 – crianças com sete anos, que serão ilustrados conforme as tabelas 5, 6 e 7, respectivamente.

Tabela 5. Percentis de acertos e erros da avaliação cognitiva com Software Desenvolve® das crianças do grupo 1. (N= 127)

CRIANÇA	IDADE	ACERTOS (%)	ERROS (%)
C1 ♀	05	59 (46,45)	68 (53,55)
C2 ♀	05	77 (60,62)	50 (39,38)
C3 ♂	05	77 (60,62)	50 (39,38)
C4 ♂	05	56 (44,09)	71 (55,91)
C5 ♂	05	79 (62,20)	48 (37,80)
C6 ♂	05	64 (50,39)	63 (49,61)
C7 ♂	05	37 (29,13)	90 (70,87)

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

A tabela 5 mostra que para o grupo 1, temos quatro crianças (C2, C3, C5 e C6) que obtiveram percentual de acertos superior ao de erros, e, três crianças (C1, C4 e C7) que obtiveram o contrário. Observa-se que este grupo é composto por sete crianças, cinco delas em seu 1º acolhimento, com uma média de tempo de permanência igual a 13

(treze) meses, e duas em seu 2º acolhimento, com uma média igual a oito meses (ver apêndice A).

Tabela 6. Percentis de acertos e erros da avaliação cognitiva com Software Desenvolve® das crianças do grupo 2. (N= 127)

CRIANÇA	IDADE	ACERTOS (%)	ERROS (%)
C8♀	06	105 (82,67)	22 (17,33)
C9♀	06	88 (69,29)	39 (30,71)
C10♂	06	58 (45,66)	69 (54,34)
C11♂	06	78 (61,41)	49 (38,59)
C12♂	06	78 (61,41)	49 (38,59)
C13♂	06	78 (61,41)	49 (38,59)

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

A tabela 6 mostra que no grupo 2, as crianças (C8, C9, C11, C12 e C13) obtiveram percentual de acertos maior do que o percentual de erros, e, apenas uma criança (C10) obteve percentual de acertos inferior ao percentual de erros. Observa-se que o grupo de crianças de seis anos é composto por seis crianças, sendo cinco delas em seu 1º acolhimento, com uma média de tempo de permanência igual a 14 meses, e uma em seu 3º acolhimento, com uma média de tempo de permanência igual a 36 meses (ver apêndice A).

Tabela 7. Percentis de acertos e erros da avaliação cognitiva com Software Desenvolve® das crianças do grupo 3. (N= 127)

CRIANÇA	IDADE	ACERTOS (%)	ERROS (%)
C14♂	07	70 (55,11)	57 (44,89)
C15♂	07	92 (72,44)	35 (27,56)
C16♂	07	64 (50,39)	63 (49,61)

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

A tabela 7 mostra que todos os sujeitos do grupo 3 obtiveram o percentual de acertos maior do que o percentual de erros. Observa-se que neste grupo todas as crianças estão em sua primeira experiência de acolhimento, sendo a média de tempo de permanência igual há seis meses (ver apêndice A).

Os resultados apresentados nessa categoria sugerem a existência de uma relação direta entre o tempo de permanência em acolhimento institucional e a porcentagem de

acertos e erros obtidos pelas crianças, uma vez que, o grupo 3, composto por crianças com a média de tempo de permanência em acolhimento igual a seis meses, obteve maior porcentagem de acertos do que os grupos 1 e 2, onde a média de tempo de permanência em acolhimento das crianças variou de 8 a 13 meses, e, de 14 a 36 meses, respectivamente.

Apesar da carência de estudos que instiguem exclusivamente o aspecto do desenvolvimento cognitivo das crianças em situação de acolhimento institucional, muitos estudos já afirmam que há um processo de descontinuidade no desenvolvimento das crianças que permanecem por mais de seis meses sob essa condição.

Categoria 2: Porcentagem de desempenho em cada habilidade

Para essa categoria de análise, os dados revelam que dentre as 19 (dezenove) habilidades cognitivas avaliadas, as seis definidas como habilidades cognitivas de menor rendimento, isto é, que o rendimento foi inferior a 75%, foram: 1) percepção de letras e números (PLN), 2) percepção espaço temporal (PET), 3) nomeia números (NN), 4) noção de tempo (NT), 5) noção de sequência numérica (NSN), e, 6) percepção de sequência (PS). Conforme ilustra a tabela 8 a seguir.

Tabela 8. Percentuais de rendimento nas seis habilidades cognitivas de menor rendimento.

CRC HAB %	PLN	PET	NN	NT	NSN	PS
GRUPO 1						
C1 ♀	60	26,6	33,3	55	33,3	50
C2 ♀	34,1	16,6	66,6	28,5	66,6	-
C3 ♂	60	26,6	66,6	55	33,3	-
C4 ♂	50	30	50	45	33,3	0
C5 ♂	50	30	-	45	33,3	50
C6 ♂	53,6	50	33,3	42,8	-	0
C7 ♂	17	16,6	33,3	-	33,3	0
GRUPO 2						
C8 ♂	24,2	36,3	25	26	36,2	50
C9 ♂	24,2	36,6	25	26	36,2	-
C10 ♀	25,7	36,6	35	32	31,2	50
C11 ♀	25,7	36,6	35	32	31,2	50

C12♂	25,7	36,6	35	32	31,2	-
C13♂	42,9	66,7	50	40	25	0
GRUPO 3						
C14♂	24,2	46,6	25	26	-	0
C15♂	24,2	46,6	25	26	66,6	0
C16♂	36,5	33,3	66,6	-	66,6	0

Nota: Elaborado pela pesquisadora. (-) Indica alcance acima do esperado.

Às seis habilidades cognitivas definidas como habilidades cognitivas de maior rendimento, isto é, que o rendimento foi igual e/ou superior a 75%, foram: 1) esquema corporal, 2) percepção de tamanho, 3) noção de espaço, 4) percepção auditiva, 5) associação de iguais e diferentes, e, 6) identificação de ações. Conforme ilustra a tabela 9 a seguir

Tabela 9. Percentis das seis habilidades cognitivas maior rendimento.

CRC HAB %	EC	PT	NE	PA	AID	IA
GRUPO 1						
C1♀	100	-	-	-	100	-
C2♀	75	-	100	-	-	-
C3♂	100	-	100	75	100	100
C4♂	100	-	100	-	-	-
C5♂	75	-	100	75	-	100
C6♂	-	-	-	75	100	-
C7♂	75	-	-	75	-	-
GRUPO 2						
C8♂	100	-	-	100	100	100
C9♂	100	91,6	-	-	-	100
C10♀	75	83,3	-	-	100	100
C11♀	100	83,3	100	-	-	-
C12♂	75	100	-	-	-	-
C13♂	100	75	100	75	100	-
GRUPO 3						
C14♂	-	83,3	100	100	100	100
C15♂	100	91,6	100	-	-	-
C16♂	-	75	-	-	-	-

Nota: Elaborado pela pesquisadora. (-) Indica alcance abaixo do esperado.

Por fim, as sete habilidades cognitivas restantes foram definidas como habilidades medianas, assim temos: 1) percepção de objetos do cotidiano, 2) percepção de formas, 3) percepção de cores, 4) noção de quantidade, 5) associação de conjuntos, 6) associação de palavra ao objeto, e, 7) identificação de fatos pela sequência de ações. Conforme ilustra a tabela 10 a seguir.

Tabela 10. Percentis das sete habilidades cognitivas medianas.

CRC HAB %	POC	PF	PC	NQ	AC	APO	IFSA
GRUPO 1							
C1 ♀	42,8	100	38,3	50	45	50	66,6
C2 ♀	28,5	50	44,4	100	0	25	66,6
C3 ♂	71,4	66,6	38,3	50	45	75	100
C4 ♂	42,8	33,3	31,6	45	35	66,6	50
C5 ♂	71,4	33,3	31,6	45	35	50	66,6
C6 ♂	57,1	83,3	77,7	50	50	25	0
C7 ♂	14,2	33,3	22,2	50	0	25	33,3
GRUPO 2							
C8 ♂	71,4	83,3	66,6	50	100	46,6	100
C9 ♂	57,1	66,6	77,7	100	50	46,6	100
C10 ♀	57,1	100	100	100	100	26,6	100
C11 ♀	57,1	71,4	77,7	100	50	26,6	66,6
C12 ♂	83,3	50	77,7	50	50	26,6	0
C13 ♂	100	100	55,5	50	50	100	100
GRUPO 3							
C14 ♂	83,3	66,6	77,7	100	100	62,5	100
C15 ♂	57,4	100	55,5	50	100	100	0
C16 ♂	57,1	66,6	88,8	50	0	50	33,3

Nota: Elaboração da pesquisadora.

A partir dos resultados encontrados, Gardner, Feldman & Krechevsky (2001), afirmam que as crianças na faixa etária de cinco a sete anos devem estar aptas, no aspecto cognitivo, para os seguintes comportamentos: 1) *resolver problemas*, 2) *desenvolver o pensamento lógico matemático*, 3) *esclarecer relações espaciais, temporais e quantitativas*, 4) *desenvolver a representação gráfica*, 5) *formular hipóteses e verificá-las*, 6) *classificar e sequenciar*, 7) *experimentar os objetos ao entorno*, e, 8) *observar a natureza*. Observa-se que são comportamentos mais complexos, ou seja, requisitam um repertório cognitivo com um maior número de habilidades. Dessa forma, ao analisarmos os dados apresentados na tabela 8, temos que as habilidades cognitivas definidas como habilidades cognitivas de menor rendimento são fundamentais para o bom desempenho desses comportamentos listados pelos autores, logo, se elas não apresentam um repertório de habilidades mais específico,

refinado, voltado para esses comportamentos, conseqüentemente, encontrarão dificuldades em executá-los.

Diante das habilidades definidas como habilidades cognitivas de maior rendimento observa-se que são habilidades mais básicas, isto é, pertinentes às faixas etárias anteriores a faixa etária investigada neste estudo. Esse fato fica mais evidente quando, ainda, de acordo com Gardner, Feldman & Krechevsky (2001), tem-se que para a faixa etária de dois a quatro anos as crianças devem estar aptas para desenvolver os seguintes comportamentos: *1) agrupar os objetos com base no concreto, ou parear objetos numa só qualidade (peças vermelhas e peças azuis, por exemplo), 2) nomear e apontar de quatro a seis cores, 3) reconhecer três formas geométricas, 4) identificar e diferenciar a cor preta da branca, 5) relacionar as dimensões grande e pequeno, 6) diferenciar homem e mulher, 7) Modificação do jogo motor para o jogo verbalizado, por exemplo.*

Em relação às habilidades cognitivas medianas são habilidades tão importantes quanto às definidas como habilidades cognitivas deficitárias, pois, também são essenciais para o desenvolvimento dos comportamentos pertinentes a faixa etária de cinco a sete anos.

No estudo de Mesquita et al. (2011) tem-se a partir de um relato de caso de uma criança de sete anos de idade, com diagnóstico clínico de Síndrome de Down, a avaliação de seu desempenho cognitivo, e, mediante a esse objetivo as habilidades cognitivas com menor desempenho listadas foram: a noção de tempo (14,29%), a percepção de letras e números (35%), percepção espaço temporal (20%), a noção de quantidade (0%), e, a percepção de sequência (33,3%). Já como habilidades cognitivas com maior desempenho destacaram-se a percepção de objetos do cotidiano (85%) e a associação de palavras ao objeto (75%). Os autores concluem que o instrumento foi

viável para o desenvolvimento do objetivo proposto no estudo, além disso, permitiu traçar metas para uma futura intervenção terapêutica.

Alves de Oliveira (no prelo) buscou desenvolver em sua tese programas de ensino, a partir da nuance “*criar novas sequências*” do software Desenvolve®, documentando que as crianças com Paralisia Cerebral podem, sob o enfoque da Análise Experimental do Comportamento, desenvolver habilidades de leitura e escrita, diante desse objetivo, o mesmo software em sua nuance “*avaliação cognitiva*” foi utilizada nas etapas de pré-teste e pós-teste, a fim de listar as habilidades cognitivas deficitárias e, posteriormente, reavaliá-las depois da estimulação cognitiva adequada. Assim, os resultados mostraram que em avaliação/reavaliação das habilidades cognitivas com menor rendimento as crianças obtiveram desempenho igual a: 1) percepção de tamanho (33% - 83%), 2) percepção de sequência (0% - 50%), 3) noção de espaço (33% - 33%), 4) identificação de ações (33% - 67%), 5) percepção de cores (44% - 44%), 6) noção de quantidade (0% - 50%), 7) noção de tempo (28% - 71%), 8) percepção de letras e números (31% - 36%), 9) percepção espaço temporal (16% - 50%), 10) noção sequência numérica (33% - 33%), 11) nomeia números (33% - 33%), 12) associação de palavra ao objeto (12% - 62%) e, 13) identificação de fatos pela sequência de ações (33% - 33%).

Por fim, o estudo proposto por Pinheiro et al. (2011), buscou avaliar e reavaliar as habilidades cognitivas deficitárias com o software Desenvolve®, de crianças com Síndrome de Down, com 12 anos de idade, antes e depois de uma proposta de intervenção terapêutica com conto e reconto de histórias infantis. Os dados revelaram que as crianças obtiveram na avaliação e reavaliação das habilidades cognitivas de menor rendimento os seguintes percentuais: 1) identificação de ações (66,6% - 100%), 2) noção de tempo (71,4% - 100%), 3) identificação de fatos pela sequência de ações (66,6%

- 100%), 4) percepção de sequência (33,3% - 66,6%), 5) associação de iguais e diferentes (50% - 100%), 6) noção de quantidade (50% - 100%).

Ao analisar os resultados alcançados nesses estudos, fica nítido que os autores conseguiram expressar o potencial dessas crianças com desenvolvimento atípico para o processo de aprendizagem, logo, para a possibilidade de um desenvolvimento cognitivo saudável. Além disso, percebe-se a relevância da avaliação cognitiva proposta pelo software Desenvolve®, pois, se mostrou como um instrumento avaliativo acessível e, ainda, permitiu o desenvolvimento de procedimentos de ensino de habilidades discriminativas básicas que devem preceder a aprendizagem de comportamentos mais complexos. Ademais, assim como para as crianças com o desenvolvimento típico, como é o caso das crianças em situação de acolhimento institucional, permitiu traçar o perfil cognitivo, elaborar os procedimentos a serem desenvolvidos construindo materiais pedagógicos e/ou terapêuticos para todas as crianças.

Outrossim que merece atenção se faz ao fato de que ao comparar o desempenho em algumas habilidades cognitivas das crianças em situação de acolhimento que não apresentam diagnóstico clínico, com as crianças que apresentam diagnóstico clínico de Paralisia Cerebral e/ou de Síndrome de Down, percebe-se uma discrepância entre os resultados, como por exemplo, para a habilidade cognitiva de percepção de letras e números para a C7 do grupo 1 tem-se uma porcentagem de 17%, já para a criança com Paralisia Cerebral do estudo de Alves de Oliveira (no prelo) tem-se uma porcentagem de 31%, para a habilidade cognitiva de percepção de sequência para a C4 do grupo 1 tem-se uma porcentagem de 0%, já para a criança com Síndrome de Down no estudo de Pinheiro et al (2012) tem-se uma porcentagem de 33,3%.

3.3 PLANO DE ESTRATÉGIAS AMBIENTAIS E MATERIAIS PARA FAVORECER O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SAUDÁVEL

Os resultados apresentados nas seções anteriores atrelados aos objetivos propostos neste estudo permitiram elaborar um plano de estratégias de rearranjos ambientais e materiais que poderá ser desenvolvido pela equipe do EAPI, a fim de minimizar as habilidades cognitivas listadas como habilidades de menor rendimento e, assim, promover um desenvolvimento saudável das crianças acolhidas pela Instituição.

ESTRATÉGIAS AMBIENTAIS E MATERIAIS	ATIVIDADE PROPOSTA
<i>Eixo 1: Para Instituição de Acolhimento</i>	
Conscientizar técnicos, educadores e cuidadores que o abrigo é um contexto promotor de desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de capacitação, oficinas, cursos livres a respeito da temática “abrigo como contexto de desenvolvimento”. - Oportunizar grupos de trocas e discussão entre os profissionais, nos quais eles possam compartilhar seus medos, suas dúvidas, seus acertos e demais experiências de trabalho.
Estabelecer funções específicas do processo de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular as atividades de leitura e escrita; - Auxiliar as tarefas de casa das crianças que frequentam a escola regular; - Desenvolver atividades pedagógicas a partir do conteúdo programático condizente com as séries que as crianças não matriculadas na escola regular estariam cursando; - Estabelecer comunicação direta com as escolas tanto pela participação das reuniões, quanto pela comunicação via agenda escolar.
Descolar para o Serviço de Pedagogia profissionais próprios e/ou afins da área da Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar a relevância da participação de profissionais com habilidades e competências necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.
Introduzir o item “Avaliação Pedagógica” no prontuário de cada criança acolhida na Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - O técnico responsável (normalmente um Pedagogo) deve fazer um resumo da situação pedagógica da criança, perpassando por informações desde a escolaridade até as principais limitações da mesma, além disso, deve orientar os demais técnicos sobre a importância desse tipo de avaliação não apenas para a realização de um relatório da criança mais completo, e sim, para garantir a continuidade da vida acadêmica da criança quer ela volte para a família de origem, quer ela seja encaminhada para uma família

	substitua.
Introduzir um roteiro de observação e/ou relatórios sistemáticos sobre o desempenho da criança nas atividades desenvolvidas na Sala do Serviço Pedagógico que dará suporte para o item de “Avaliação Pedagógica” do prontuário da criança	- Os educadores da Sala do Serviço Pedagógico juntamente com seu técnico responsável devem elaborar uma forma de registro não apenas das atividades a serem desenvolvidas no espaço, e sim, do comportamento de cada criança ao desempenhar essas atividades, pois, essas informações serão de extrema importância para a construção do item “Avaliação Pedagógica” no prontuário da criança.
Promover um espaço mais lúdico e propício ao processo de ensino e aprendizagem	- Introduzir imagens, pinturas, cores que remetam o cenário infantil; - Manter o ambiente iluminado, arejado e organizado; - Permitir que as crianças manipulem materiais diversos; - Utilizar materiais economicamente acessíveis (EVA, cartolina, giz de cera, lápis de cor, etc.); - Estabelecer uma rotina de tarefas para cada faixa etária; - Desenvolver atividades em conjunto com o espaço da brinquedoteca.
<i>Eixo 2: Para favorecer as habilidades cognitivas de menor rendimento</i>	
<i>Percepção de letras e números</i>	Introduzir o alfabeto escrito com letra cursiva e letra bastão, em suas formas maiúsculas e minúsculas, com associação de palavras e figuras, como por exemplo: A, a; A, a, de avião + imagem de avião , em uma das paredes da Sala do Serviço Pedagógico. Introduzir a sequência numérica cardinal de 0 a 10, juntamente com imagens que remetam a associação de quantidade, na parede oposta à utilizada para o alfabeto.
<i>Percepção Espaço Temporal</i>	Introduzir um calendário móvel, no qual a criança irá data (dia, mês e ano), se está chovendo, se está fazendo calor, se está dia ou noite, próximo à porta de entrada da Sala do Serviço Pedagógico e/ou dos dormitórios.
<i>Nomeia números</i>	Introduzir na sequência numérica a serem anexados em uma das paredes da Sala do Serviço Pedagógico, os nomes por extenso dos números da sequência, tanto na forma cursiva, quanto na forma bastão.

<i>Noção de Tempo</i>	Introduzir um relógio analógico grande com alarme, onde os ponteiros de hora, minuto e segundo sejam distintos, ressalta-se a importância desse recurso está próximo ao calendário móvel.
<i>Noção de Sequência Numérica</i>	Podem ser utilizadas as mesmas atividades para os comportamentos de percepção de letras e números e nomeia números .
<i>Percepção de Sequência</i>	Além das atividades propostas para os comportamentos de percepção de letras e números e noção de sequência numérica , pode ser introduzido como temática de decoração da Sala do Serviço Pedagógico histórias regionais ou contos clássicos, nos quais seriam extraídas as principais partes da história, como por exemplo, um trecho, uma imagem, representativo do início, do meio e do fim dessa narrativa. E, ainda, desenvolver circuitos de pequenas atividades lúdico-pedagógicas que podem ser estruturas e executadas ao longo da semana, do mês, e do ano, como por exemplo, todas as segundas feiras terá o momento do conto de uma história ao final do dever de casa.

Quadro 2. Plano de estratégias ambientais e materiais para favorecer o desenvolvimento saudável minimizando as habilidades cognitivas deficitárias

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário no qual são constantes os casos de abandono de crianças e adolescentes nas maternidades, nos lixões, nas calçadas e vias públicas de todo o país, é inevitável a lembrança da prática comum do século XIX, a Roda dos Expostos (Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini & Pilloti, 2009), e a reflexão de que tal prática de acolhimento infantil talvez seja ainda muito frequente nessa era contemporânea do século XXI. Dessa forma, é pertinente o papel e a importância do Estado como responsável por essas crianças e adolescentes, conseqüentemente, pela sua permanência em instituições de acolhimento, enquanto medida de proteção social e especial (ECA, 1990).

Sobre esse contexto de instituição de acolhimento infantil, é válido ressaltar que apesar de ser considerado como uma medida de proteção para essas crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, apresenta grandes dificuldades tanto de ordem financeira, quanto ao apoio da reestruturação sócio-familiar e do processo de retorno desses menores ao contexto familiar. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) destaca que mesmo sendo um espaço possível de desenvolvimento, não oferece um equivalente funcional familiar para esses menores, assim, esse contexto pode funcionar também como um fator de risco para eles. Estudos como os de Maia & Williams (2005), Mancini et al. (2004), Sapienza & Pedromônico (2005) e, Siqueira & Dell’Aglío (2006), salientam que os riscos para o desenvolvimento infantil presentes na vivência institucional podem comprometer a saúde, o bem-estar e o desempenho social e afetivo dessas crianças e adolescentes.

Mediante essas considerações, o contexto de acolhimento institucional tem proporcionado relevantes pesquisas que estão permitindo uma melhor compreensão do processo de acolhimento e das possibilidades de desenvolvimento nessa condição, a saber: Yunes, Miranda & Cuello (2004), Siqueira & Dell’Aglío (2006), Cavalcante,

Magalhães & Pontes (2007), Costa & Rossetti-Ferreira (2009), entre outros, uma vez que, acreditam que mesmo diante das adversidades presentes, esse contexto materializa as condições reais em que a criança realiza o seu viver e, ainda, desenvolve as habilidades e competências necessárias para a formação de sua personalidade e sociabilidade. Contudo, esses estudos, normalmente, manifestam um grande interesse em investigar os efeitos que a privação materna e o cuidado prolongado em ambiente de abrigo exercem no desenvolvimento das crianças, a partir do enfoque para as interações criança-criança e criança-adulto, sendo poucos os que buscam, além disso, investigar componentes específicos dos aspectos físico, cognitivo e psicossocial do desenvolvimento infantil, pois, ainda se tem uma carência de protocolos de avaliação específicos para cada um desses aspectos, e, que sejam destinados à faixa etária maiores, ou seja, para além da idade dos bebês, além disso, também se tem dificuldades para o acesso dos mesmos, uma vez que, algumas escalas são caras e/ou são escritas em outros idiomas que não a língua portuguesa, o acaba requerendo um conhecimento específico para sua devida aplicabilidade.

À frente dessa realidade, elegeram-se o software Desenvolve® como instrumento principal para avaliar o desempenho cognitivo, e assim verificar o desenvolvimento psicopedagógico, de crianças na faixa etária de cinco a sete anos em situação de acolhimento institucional. As razões dessa escolha residem no interesse em testar a sensibilidade do instrumento às crianças com desenvolvimento típico, assim, aumentar as possibilidades investigações do grupo de pesquisa regional que o elaborou, o NEDETA, além de ser um protocolo de fácil acesso, gratuito, está disposto em língua portuguesa, e, não necessitar de formação e/ou treinamento específico para sua aplicabilidade.

Ao refletir sobre a escolha do software Desenvolve® observa-se que foi sensível na aferição do desenvolvimento psicopedagógico dos participantes. Cabe salientar que, na coleta de dados, a possibilidade do uso do computador tornou as tarefas atrativas para os participantes, entretanto, essa atratividade não se converteu em maiores acertos.

Diante disso, pensar no **processo** para o desenvolvimento psicopedagógico das crianças em situação de acolhimento institucional nos remete à ocorrência de mudanças e estabilizações que se influenciam mutuamente em virtude das interações estabelecidas diariamente entre a criança e esse ambiente de abrigo, do engajamento dessas crianças em atividades mais complexas, da reciprocidade das relações interpessoais, além da exploração, da atenção e da manipulação de objetos e símbolos presentes nele. Aos elementos constitutivos da **pessoa**, tem-se nas **disposições** a iniciativa que essas crianças demonstram para realizar as atividades, a curiosidade, o interesse em ajudar ou aprender, diante dos **recursos** disponíveis nesse contexto de abrigo, ou seja, das condições ambientais e materiais presentes nele, sendo as **demandas** o potencial que esse ambiente apresenta para colaborar com o desempenho psicopedagógico dessas crianças. Para o **contexto**, tem-se como **microssistema** a própria instituição de acolhimento institucional, onde essas crianças se envolvem e estabelecem interações com seus cuidadores, com as demais crianças e pessoas presentes de forma sistemática nesse espaço, ao passo que também são contribuintes para o seu desenvolvimento, os **meso, exo e macrossistemas** que interligam a realidade do acolhimento institucional. Por fim, o **tempo** é visto como a variável fundamental para (des)continuidade do desenvolvimento, pois, perpassa por diversos contextos ao longo da trajetória da criança em desenvolvimento.

Aos resultados encontrados, não se pode deixar de mencionar, o fato de que essas crianças estavam matriculadas em três escolas diferentes, logo, são três contextos,

ou melhor, **mesossistemas** diferentes em suas metodologias, corpo docente, dinâmicas e práticas de educação, que por sua vez, podem dificultar a relação da equipe do abrigo, em especial do pedagogo e dos educadores no Setor Pedagógico e a continuidade do próprio processo de ensino e aprendizagem das crianças acolhidas que nelas estudam.

Outrossim pertinente relacionado a escolaridade é a variável **avaliação pedagógica**, pois, esse tipo de registro seria essencial para o acompanhamento do desenvolvimento psicopedagógico dessas crianças, porém, está ausente nos prontuários da maioria, e quando o fazem estão apenas naqueles elaborados por técnicos de referência das áreas da pedagogia e da psicologia, e mesmo nesses, os registros são relatos vagos e descontínuos.

Os dados de caracterização da criança, atrelados aos dados das categorias de análise do software Desenvolve ®, sugerem a relação entre a variável **tempo de permanência em acolhimento institucional** e essas categorias, pois, para a categoria **percentual de acertos e erros** os dados revelam que para o grupo 3 (crianças com sete anos) a média de tempo de permanência em acolhimento institucional correspondeu a seis meses, e, os percentuais de acertos foram maiores do que o de erros para todas as crianças desse grupo. Já na categoria **percentual de desempenho em cada habilidade cognitiva** os dados mostram que as habilidades cognitivas com menor rendimento são essenciais para o desenvolvimento de comportamentos que envolvem o ‘raciocínio lógico’, logo, comportamentos que essas crianças possivelmente podem demonstrar dificuldades em sua execução.

Nesse sentido, este estudo propõe um **plano de estratégias ambientais e materiais para favorecer o desenvolvimento saudável**, que por sua vez, listou 12 propostas de atividades divididas em dois eixos centrais – **instituição de acolhimento e habilidades cognitivas de menor rendimento**-, a fim de não apenas minimizar as

habilidades cognitivas de menor desempenho, mas, ratifica o abrigo como um contexto catalisador de desenvolvimento cognitivo, então, passível de desenvolvimento psicopedagógico, de desenvolvimento infantil saudável para as crianças que ali se encontram. Nesse plano destacam-se as sugestões de capacitação em serviço para os educadores da Instituição, a partir do relato dos dados deste estudo atrelado à apresentação do Software Desenvolve® e suas possibilidades para o acompanhamento pedagógico e, ainda, para elaboração do plano individualizado de atendimento das crianças pelo Serviço Pedagógico da Instituição.

No âmbito da *expansão do conhecimento*, o trabalho produzido alinha-se aos outros resultados alcançados pelo NEDETA com a utilização do Software Desenvolve®, e, ainda, sugere-se a possibilidade do instrumento ser utilizado em suas demais interfaces, isto é, criação de novas sequências e teclado virtual-, em populações com desenvolvimento típico, enquanto recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Para *academia*, o trabalho poderá contribuir na elaboração dos conteúdos programáticos, no interior dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Terapia Ocupacional, Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e demais áreas afins com a temática, uma vez que, trás elementos para reflexão de como atuar em situações de crianças em vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

- Alves de Oliveira, A. I. (2004). [Computer *Software*] Desenvolve®. Desenvolvido e registrado no INPI com o n. 07703-6.
- Alves de Oliveira, A. I. (2008). Pesquisa em desenvolvimento infantil. Coleção Pós-Graduação, v. 10. Belém: EDUEPA.
- Alves de Oliveira, A. I. (no prelo). *Integrando tecnologias para leitura de crianças com paralisia cerebral na educação inclusiva*. Tese de Doutorado. Belém: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. 145p.
- Alves de Oliveira, A. I., Prazeres, L. S., & Pinheiro, M. A. (2011). Aprendendo a escrever: as contribuições do teclado virtual do *Software* Desenvolve para uma criança com Paralisia Cerebral. Em: Alves de Oliveira, A.I. e cols. *Inovação tecnológica e inclusão social*. Belém: EDUEPA.
- Alves de Oliveira, A.I. Assis, G.J.A. de & Garotti, M.F. (2011). Novas estratégias no ensino de crianças com Paralisia Cerebral. Em: Alves de Oliveira, A.I. e cols. *Inovação tecnológica e inclusão social*. Belém: EDUEPA.
- Arola, R. L (2000). *Casa não é lar: O abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico*. São Paulo: Salesiana.
- Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo – AASPTJ-SP et al. (2004). *Por uma política de abrigos em defesa das crianças e dos adolescentes da cidade de São Paulo*. São Paulo: Comissão Internacional de Acompanhamento (Relatório de pesquisa), p.238.
- Batista, E. P., Vilanova, L. C. P., & Vieira, R. M. (1997). *O desenvolvimento do comportamento da criança no primeiro ano de vida: Padronização de uma escala*

- para a avaliação e o acompanhamento*. São Paulo, SP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
- Bayley, N. (1933). Mental growth during the first three years. *Genetic psychology monographs*. 14, 1-92.
- Berger, C.F., Lu, C.R., Belzer, S.J., & Voss, B.E. (1994). Research on the uses of technology in science education. Em: Gabel, E.D. (Ed.), *Handbook on research on science teaching and learning*, New York: Macmillan, pp. 466-490.
- Berkman, D.S., Lescano, A.G., Gilman, R.H., Lopez, S.L., Black, M.M. (2002). *Effects of stunting, diarrhoeal disease, and parasitic infection during infancy on cognition in late childhood: a follow-up study*. *Lancet*; 359:564-71.
- Bluma, S. et al (1976). *The Portage Guide to Early Educational* (revised edition). Portage, Wisconsin: Cooperative Educational Service Agency, 12.
- Brazelton, T.B. (1984). Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS) *Clin. Dev. Med.*, 2nd ed., Lippincott, Philadelphia.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research and public policy. Em: Romanyshyn (Ed.). *Social science and social welfare*. New York: Council and Social Work and Education. pp.159-182.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. Em: Bolger, N., Cospi, A., Downey, G., & Moorhouse, M. (orgs.). *Persons in context*. New York: Cambridge University Press. pp. 25- 49
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Originalmente publicado em 1994).

- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. Em: Sinelser, N.J., & Bultes, P.B. (orgs.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. New York: Elsevier, vol. 10, pp. 6963-6970.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. (1983). The evolution of environmental models in developmental researches. Em: Kessen, W. & Mussen, P.H. (orgs.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, v. 1, 4ed., pp. 357-414.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of development process. Em: Damon, W. (orgs.). *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley e sons, v.1, pp. 993-1027.
- Carvalho, A. (1991). Comportamento de cuidado entre crianças institucionalizadas: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós Graduação em psicologia experimental, universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Carvalho, A. (1997). *Crianças institucionalizadas de 0 a 2 anos: condições de vida e desenvolvimento*. Delineamento de uma proposta preventiva de distúrbios evolutivos. Trabalho apresentado no II seminário internacional de Psicologia e Saúde, São Paulo. SP.
- Carvalho, A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: Possibilidades e limites. Em: E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, C. (2008). *Um olhar sobre o abrigo: a importância das histórias infantis em contexto de abrigo*. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós Graduação em Psicologia.

- Cassin, W. (2000). *O psicólogo judiciário e a cultura da adoção: Limites, contradições e perspectivas*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Cavalcante, L. I. C. (2008). *Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.
- Cavalcante, L.I.C., Magalhães, C.M.C., & Pontes, F.A.S (2007). Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Revista Mal-estar e Subjetividade* – Fortaleza – Vol. VII – Nº 2 – p. 329-352 – set.
- Coelho, J.A., Bucher-Maluschke, J.S.N.F., & Silva, S.S da C. Adolescentes em situação de risco numa comunidade em Fortaleza, na abordagem do modelo de Bronfenbrenner. Em: Magalhães, C.M.C; Cavalcante, L.I.C; Pontes, F.A.R; Silva, S.S. da C; Corrêa, L. da S. (org). *Contexto ecológico do desenvolvimento humano 1*. Belém (PA): Paka-Tatu.
- Colombo, J. (1993). *Infant cognition: predicting later intellectual functioning*. Newbury Park: SAGE.
- Connolly, K. J. & Kvalsvig, J. D. (1993). Infection nutrition and cognitive performance in children. *Parasitology*, 107:187-200.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. (2008). *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento de crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Autores.
- Costa N. R. A., & Rossetti-Ferreira M. C. (2009). Acolhimento familiar: Uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 111-118.

- Cotton, K. (1991). Computer-Assisted Instruction School Improvement. Research Series (SIRS). Disponível em: <http://www.nwrel.org>. Acesso em: 12 de janeiro de 2012.
- De Jong, T. & Van Joding, W.R. (1998). Scientific Discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, 68, 179-202.
- Dias, G.B., Pedroso, J. da S., & Magalhães, C.M.C. (2012). Avaliação do desenvolvimento infantil em instituição de acolhimento. Em: Magalhães, C.M.C; Cavalcante, L.I.C; Pontes, F.A.R; Silva, S.S. da C; Corrêa, L. da S. (org). *Contexto ecológico do desenvolvimento humano 1*. Belém (PA): Paka-Tatu.
- Drotar, D., Olness, K., Wizniter, M., Gray, L, Marum, L., Svilar, G., Hom, D., Fagan, J., Ndugwa, C., Kiziri-Mayego, R.(1997). Neurodevelopmental outcomes of Ugandan infants with human immuno-deficiency virus tipe 1 infection. *Pediatrics*, 100 (1), 1-7. Disponível em: <http://www.pediatrics.org>. Acesso em: 08 de julho de 2012.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). [LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#).
- Fisher, K.W. & Rose, S.P. (1994). Dynamic development of coordination of components in brain and behavior: A framework for theory an research. Em: Dawson, G. & Fischer, K.W. (Eds.), *Human behavior and developing brain*, New York: Guilford, pp. 3-66.
- Fisher, K.W. & Rose, S.P. (1995). Concurrent cycles in the dynamic development of brain and behavior. *SRCD Newsletter*, pp. 3-4, 15-16.
- Fonseca, C. et al. (2006). *Estrutura e composição dos abrigos para crianças e adolescentes em Porto Alegre: Relatório de Pesquisa*. Porto Alegre: IFCH-UFRGS, pp.238.

- Flavell, J.H., Miller P.A., & Miller, S.A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Frankenburg W.K., & Dodds J.B. (1967). The Denver Developmental Screening Test. *J Pediatric*.
- Gardner, H; Feldman, D.H. ; Krechevsky, M. (2001) *A teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil: utilizando as competências das crianças*. v.1. Porto Alegre : Artmed, pp.182.
- Gesell, A. L. (1925). *The mental growth of the preschool child*. New York: MacMillan.
- Gesell, A. (1946). *Diagnostico desarrollo normal y anormal de niño*. Buenos Aires: Edital Paidós.
- Gesell, A. (1947). The development of handiness. *J Genet Psychol* .
- Gesell, A. (1998). *A criança dos 5 aos 10 anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giraffa, L.M.M. (1999). *Uma arquitetura de tutor utilizando estados mentais*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul.
- Gomes, C.M.A. (2007). Softwares Educacionais podem ser instrumentos psicológicos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 11, n.2, jul/dez, pp.391-401.
- Gonçalves, H.S. (2004). Violência contra a criança e o adolescente. Em: Gonçalves, H.S., & Brandão, E.P. (orgs.) *Psicologia Jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Ed., pp. 277-307.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, pp. 201-209.
- Guerra, V.N., & Leme, B. *Um tema controverso: a negligência*. Em: Azevedo, M.A., & Guerra, V.N. de A. Telecurso de especialização na área da violência doméstica

contra crianças e adolescentes. Módulo 1 A/B – Pondo os pingos nos is: guia prático para compreender o fenômeno. LACRI/IPUSP.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2008). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, número 23, Rio de Janeiro, RJ.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, número 27, Rio de Janeiro, RJ.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2004). Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da rede SAC. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 24 de março de 2011.

Johnson, M.H. (1999). Development neuroscience. Em: Bornstein, M.H., Lamb, M.E., editors. *Developmental psychology: an advanced textbook*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; p. 199-230.

Jonassen, D. H. (1992). What are cognitive tools? Em: David, H. J. (Ed.), *Cognitive tools for learning*, New York: Springer-Verlag, pp. 1-6.

Krebs, R. J. (2005). A educação inclusiva e a teoria dos sistemas ecológicos. Em: D. Rodrigues, R. Krebs, S. N. Freitas (Orgs.). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais* (pp. 65-81). Santa Maria: UFSM.

Lener, R.M. (2011). Urie Bronfenbrenner: contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno. Em: Koller, S. H.(org.) *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.

- Lewis, M. (1983). *Origin of Intelligence*. 2 ed. New York: Plenum.
- Lopes, R.E., Silva, C.R., & Malfitano, A.P.S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: Apontamentos históricos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 23 (1), p. 114-130.
- Lordelo, E. R., Carvalho, A. M. A., & Koller, S. H. (Orgs.) (2002). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maia, J.M.D. & Williams, L.C.A. (2005) Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 91-103.
- Mancini, M.C., Megale, L., Brandão, M.B., Melo, A.P.P., & Sampaio, R.F. (2004) Efeito moderador do risco social na relação entre risco biológico e desempenho funcional infantil. *Revista Brasileira de Saúde Materno-infantil*, 4(1), 25-34.
- Marcilio, M.L. (1997). A roda dos expostos e acriança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. Em: *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marinho, H. (1978). *Escala de desenvolvimento Heloisa Marinho*. Rio de Janeiro: Papelaria América.
- Martineau, S. (1999). *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"*. Tese de doutorado não publicada. University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Mayes, J.T. (1992). Cognitive tools: a suitable case for learning. Em: David, H.J. (Ed.). *Cognitive tools for learning*, New York: Springer-Verlag, pp. 7-18.
- McCall, R.B. & Carriger, M.S. (1993). A meta-analysis of infant habituation and recognition memory performance as predictors of later IQ. *Child Development*. 64, pp. 57-59.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.

- Mendes, L., Pontes, F.A.S., Silva, S.C.S., Bucher-Maluschke, J., Reis, D.(2008). Inserção Ecológica no Contexto de uma Comunidade Ribeirinha Amazônica. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 42, Num. 1 pp. 1-10
- Mesquita, T.M.; Souza, S.R.R., Pinheiro, M.A., Silva, R.L.M., Alves de Oliveira; A.I. (2011). Inclusão escolar de uma criança com Paralisia Cerebral facilitada pela estimulação cognitiva no NEDETA: um estudo de caso. Em: Alves de Oliveira, A.I. e cols. *A quantas anda a inclusão?*. Belém: EDUEPA.
- Narvaz, M.G., & Koller, S.H. (2004). Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano. Em: Koller, Silvia e cols. *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neistadt, M.E., & Crepeau E.B. (2002). *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional*. 9th ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Oliveira, E.A. (1998). Modelo de risco na psicologia do desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, pp. 19-26.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento Humano*. 10 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Pinheiro, M.A., Sena, L.X., Silva, R.L.M., Alves de Oliveira, A.I. (2011). Era uma vez...: as narrativas infantis no uso da estimulação cognitiva de uma criança com Síndrome de Down. Em: Alves de Oliveira, A.I. *Caminhos da Inclusão*. Belém: EDUEPA.
- Poletto, M. (2007) *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

- Rezende, M.A., Beteli, V.C., Santos, J.L.F. (2005). Avaliação de habilidades de linguagem e pessoal-sociais pelo Teste de Denver II em instituições de educação infantil. *Acta Paul Enferm*; 18(1):56-63.
- Rizzini, I. (1997). *O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária.
- Rizzini, I. & Pillotti, F. (2009). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transitional regulation and early intervention. In Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M.R.M. (2005) Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), p. 209-216.
- Serrano, S. A. (2008). *O abrigo de crianças de 0-6 anos de idade em Ribeirão Preto: Caracterizando esse contexto*. Tese de doutorado não publicada. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Serrano, S.A. (2011). Quem são as crianças institucionalizadas e suas famílias? Refletindo sobre os indicadores de abrigo em Ribeirão Preto. Em: Rossetti-Ferreira, M.A., Serrano, S.A., Almeida, I. G. de. (orgs.). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec Editora, pp. 87-118.

- Silva, E.R. (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA.
- Siqueira, A.C., & Dell'Aglio, D.D. (2006) O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*; 18 (1), 71-80.
- Sjoberg, S. (2007). Construtivism and learning. Em: Baker, E., McGaw, B., & Peterson, P. (orgs.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier. Disponível em: <http://www.tok.vio.no>. Acesso em: 8 de outubro de 2012.
- Squire, L.R. (1992). Memory and the hippocampus: A synthesis of findings with rats, monkeys, and humans. *Psychological Review*, 99, pp. 181-192.
- Stenberg, R.J., Grigorenko, E.L., & Kidd, K.K. (2005). Intelligence, race, and genetics. *American Psychologist*, 60, pp. 49-59.
- Valente, J.A. (1993). Diferentes usos do computador na educação. Brasília: *Em aberto*, ano 12, n57, jan/mar. p.3-16.
- Vargha-Khaden, F., Gadian, D.G., Watkins, K.E., Connelly, A., Van Paesschen, W., & Mishkin, M. (1997). Differential effects of early hippocampal pathology on episodic and semantic memory. *Science*. 277, pp. 376-380.
- Vasconcelos, C., Praia, J.F., & Almeida, L.S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 11-19.
- Theuer, R.V., & Florez-Mendoza, C.E. (2008). Avaliação da inteligência na primeira infância. *Psico-USP*, vb, n. 1, p. 21 a 32.
- Whithaus, C. (2004). The Development of Early Computer-Assisted Writing Instruction (1960-1978): The Double Logic of Media and Tools. *Computers and the Humanities*, 38, 149- 162.

Yunes, M.A.M., Miranda, A.T., & Cuello, S.E.S.(2004). Um olhar ecológico para os riscos e oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. Em: Koller, S. e cols. *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Crç/ Sexo	Id. (ano)	Escolaridade	Motivo do acolhimento	Histórico Institucional	T de acolhimento (meses)	Atividade extra	Avaliação Pedagógica
C1 ♀	05	Sim	Mendicância	2º acolhimento	5	Não	Sim
C2 ♀	05	Não	Pai, mãe ou pais portadores de doença mental, necessidades especiais, doenças graves ou crônicas (HIV)	1º acolhimento	1	Não	Sim
C3 ♂	05	Sim	Violência Doméstica	1º acolhimento	51	Natação	Sim
C4 ♂	05	Sim	Negligência Familiar	1º acolhimento	6	Não	Não
C5 ♂	05	Sim	Sequestro	1º acolhimento	3	Não	Não
C6 ♂	05	Sim	Negligências familiar; pai, mãe ou pais portadores de doença mental; necessidades especiais; doenças graves ou crônicas.	2º acolhimento	12	Não	Sim
C7 ♂	05	Não	Negligência familiar	1º acolhimento	6	Não	Sim

C8♀	06	Sim	Pobreza e/ou vulnerabilidade social dos pais e/ou familiares	1º acolhimento	9	Não	Não
C9♀	06	Sim	Abandono por parte dos pais e/ou responsáveis + Violência Sexual	3º acolhimento	36	Natação	Não
C10♂	06	Não	Violência Física + Violência Sexual	1º acolhimento	4	Não	Não
C11♂	06	Sim	Negligência Familiar + Violência Sexual	1º acolhimento	48	Natação	Não
C12♂	06	Sim	Negligência Familiar	1º acolhimento	6	Não	Não
C13♂	06	Não	Negligência Familiar	1º acolhimento	3	Não	Não
C14♂	07	Sim	Negligência Familiar	1º acolhimento	6	Não	Não
C15♂	07	Sim	Negligência Familiar	1º acolhimento	6	Não	Não
C16♂	07	Sim	Abandono por partes dos pais e/ ou responsáveis	1º acolhimento	6	Não	Sim

Quadro 3: Caracterização geral das crianças participantes da pesquisa.

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO 1
FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA

<p>Parte A: IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA</p> <p>1. Dados Pessoais:</p> <p>1.1. Nome: _____</p> <p>1.2. Data de Nascimento: _____ Naturalidade: _____</p> <p>1.3. Escolaridade: <input type="checkbox"/> estuda <input type="checkbox"/> não estuda <input type="checkbox"/> sem informação <input type="checkbox"/> não se aplica</p> <p>1.4. Cor: <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> negra <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> amarela</p> <p>1.5. Responsável legal: _____</p> <p>1.6. Endereço: _____</p> <p>Bairro: _____ Município: _____ Estado: _____</p> <p>2. Dados sobre a situação familiar:</p> <p>2.1. Nome da mãe: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.2. Nome do pai: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.3. Nome do pai no registro civil: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.4. Idade da mãe: _____ anos <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.5. Escolaridade da mãe: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.6. Profissão da mãe: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.7. Renda da mãe: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.8. Idade do pai: _____ anos <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.9. Escolaridade do pai: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.10. Profissão do pai: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.11. Renda do pai: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.12. Idade do responsável legal: _____ anos <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.13. Escolaridade do responsável: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.14. Profissão do responsável: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.15. Renda do responsável: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.16. Paradeiro da mãe: <input type="checkbox"/> conhecido <input type="checkbox"/> desconhecido <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.17. Paradeiro do pai: <input type="checkbox"/> conhecido <input type="checkbox"/> desconhecido <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.18. Possui irmãos: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.19. Número de irmãos: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.20. Ordem em que nasceu: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.21. Convivência familiar:</p> <p><input type="checkbox"/> nunca teve <input type="checkbox"/> até 3 meses <input type="checkbox"/> até 12 meses <input type="checkbox"/> até 18 meses</p> <p><input type="checkbox"/> outro: _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.22. Se possui experiência de convivência em família, com quem vivia antes da sua permanência no EAPI:</p> <p><input type="checkbox"/> com a mãe e o pai</p> <p><input type="checkbox"/> apenas com a mãe <input type="checkbox"/> apenas com o pai</p> <p><input type="checkbox"/> com a mãe e o padrasto <input type="checkbox"/> com o pai e a madrasta</p> <p><input type="checkbox"/> com a mãe e outros familiares <input type="checkbox"/> com o pai e outros familiares</p> <p><input type="checkbox"/> com os avós <input type="checkbox"/> com outros familiares</p> <p><input type="checkbox"/> sem informação <input type="checkbox"/> outros: _____</p> <p>2.23. Condição da família:</p> <p><input type="checkbox"/> família biológica <input type="checkbox"/> família substituta (guarda) <input type="checkbox"/> família substituta (adoção)</p> <p>2.24. Orfandade antes de ser encaminhada ao EAPI:</p> <p><input type="checkbox"/> órfã de pai <input type="checkbox"/> órfã de mãe <input type="checkbox"/> órfã de ambos <input type="checkbox"/> N.R.A. <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.25. Orfandade durante a permanência no EAPI:</p> <p><input type="checkbox"/> órfã de pai <input type="checkbox"/> órfã de mãe <input type="checkbox"/> órfã de ambos <input type="checkbox"/> N.R.A. <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>2.26. Condições de moradia:</p> <p>situação do imóvel:</p> <p><input type="checkbox"/> próprio <input type="checkbox"/> alugado <input type="checkbox"/> cedido <input type="checkbox"/> sem informação <input type="checkbox"/> outra _____</p> <p>tipo de construção:</p> <p><input type="checkbox"/> alvenaria <input type="checkbox"/> madeira <input type="checkbox"/> outro _____ <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>energia elétrica:</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>água encanada:</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sem informação</p> <p>saneamento (esgoto, fossa, etc.):</p>

sim não sem informação

número de cômodos:

um dois três quatro mais de quatro sem informação

Informações complementares:

Parte B: PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

3. Dados sobre a situação jurídica e institucional:

a) Situação Atual:

3.1. Data em que deu entrada no EAPI: _____ sem informação

3.2. Motivo(s) que justificou(aram) seu encaminhamento ao EAPI:

abandono por parte dos pais e/ou responsáveis

negligência familiar

pobreza e/ou vulnerabilidade social dos pais e/ou familiares

situação de rua (família de rua, etc.)

violência física (punições, torturas, confinamento, etc.)

violência sexual (abuso sexual e estupro)

pai, mãe ou pais alcoólatras ou dependentes de outras drogas;

pai, mãe ou pais presidiários;

pai, mãe ou pais portadores de doença mental; necessidades especiais; doenças graves ou crônicas.

outro: _____

3.3. Procedência do encaminhamento: _____

3.4. Permanência de irmãos no EAPI:

sim não sem informação

3.5. Nome, idade e sexo dos irmãos:

3.6. Recebe visitas da mãe:

sim não sem informação

3.7. Periodicidade das visitas:

1 vez por semana 1 vez por mês sem informação outro: _____

3.8. Recebe visita do pai:

sim não sem informação

3.9. Periodicidade das visitas:

1 vez por semana 1 vez por mês sem informação outro: _____

3.10. Recebe visita de parentes:

sim não sem informação

3.11. Em caso afirmativo, recebe visita de que parentes:

avó materna avô materno avó paterna avô paterno

tia materna tio materno tia paterna tio paterno

irmão(s) irmã(s) outros sem informação

3.12. Periodicidade das visitas:

1 vez por semana 1 vez por mês sem informação outro: _____

3.13. Recebe visita de outras pessoas que não pertencem à família:

sim não sem informação

3.14. Em caso afirmativo, recebe visita de quem: _____

3.15. Periodicidade das visitas: 1 vez por semana 1 vez por mês sem informação outro: _____

3.16. Atividades esportivas e de lazer: _____

3.17. Saída do EAPI: Data: _____ **Destino:** _____ **Motivo:** _____

b) Histórico de Institucionalização:

3.18. Primeira institucionalização:

sim não sem informação

Se respondeu NÃO à pergunta anterior, registre:

3.19. Permanência em outra instituição de proteção especial?

sim não sem informação

3.20. Qual o nome da instituição anterior? _____

3.21. Idade em que foi institucionalizada pela primeira vez: _____ **mês ou meses**
_____ **ano ou anos**

3.22. Primeira institucionalização no EAPI:

sim não sem informação

Se respondeu NÃO à pergunta anterior, registre:

3.23. Número de vezes em que deu entrada no EAPI:

uma duas três mais de três sem informação

3.24. Data em deu entrada pela primeira vez no EAPI: _____ sem informação

3.25. Idade em que deu entrada pela primeira vez no EAPI? _____ mês/meses
_____ ano/anos

3.26. Tempo de permanência no EAPI da primeira vez? _____ mês/meses _____
ano/anos
(Se ficou fora da instituição menos de 6 meses, não descontar; se mais de 6 meses, fazer o cálculo)
nome data de nascimento idade sexo

3.27. Data em deu entrada pela segunda vez no EAPI: _____ sem informação

3.28. Idade em que deu entrada pela segunda vez no EAPI? _____ mês/meses
_____ ano/anos

3.29. Tempo de permanência no EAPI da segunda vez? _____ mês/meses
_____ ano/anos
(Se ficou fora da instituição menos de 6 meses, não descontar; se mais de 6 meses, fazer o cálculo)

3.30. Qual a soma do tempo de permanência em instituições de proteção especial desde a primeira vez em que foi atendido? _____ mês/meses _____ ano/anos
(Se ficou fora da instituição menos de 6 meses, não descontar; se mais de 6 meses, fazer o cálculo)

4. Dados sobre a saúde da criança:

4.1. Possui o “Cartão da Criança”?
 sim não sem informação Em caso afirmativo, qual: _____

4.2. Intercorrências na gestação: sim não sem informação Em caso afirmativo, qual:

4.3. Características do parto: normal operatório fórceps sem informação
 pré- termo a termo pós- termo sem informação

4.4. Condições de nascimento: peso ao nascer: _____ altura ao nascer: _____ outras informações: _____

4.5. Indicadores de crescimento:
peso: _____ altura: _____ idade: _____
peso: _____ altura: _____ idade: _____
outras informações: _____

4.6. Distúrbios na fala (atraso, deslexia, etc):
 sim não sem informação Em caso afirmativo, qual: _____

4.7. Distúrbios visuais (baixa visão, cegueira, etc):
 sim não sem informação Em caso afirmativo, qual: _____

4.8. Distúrbios auditivos (baixa audição, surdez, etc):
 sim não sem informação Em caso afirmativo, qual: _____

4.9. Deficiência física (paralisia, mutilações, etc):
 sim não sem informação Em caso afirmativo, qual: _____

4.10. Aleitamento natural: sim não sem informação

4.11. Restrições na dieta: sim não sem informação

4.12. Uso de medicação controlada:
 sim não sem informação Em caso afirmativo, qual: _____

4.13. Quando a criança chegou ao EAPI apresentava sintomas de alguma doença?
 gripe/resfriado amigdalite bronquite/asma pneumonia sarampo rubéola varicela
 escabiose diarreia otite hepatite desnutrição pediculose alergias
 sem informação outras: _____

4.14. Quando a criança chegou ao EAPI apresentava lesões corporais? (Se houver um laudo e o documento não registrar nada, a resposta é NÃO; se não houver laudo, nem informações de qualquer tipo, a resposta é NÃO; se não houver laudo ou qualquer outro registro mas um funcionário da instituição possui alguma informação, a resposta deve ser SIM)
 sim não sem informação

4.15. Quando a criança chegou ao EAPI apresentava alterações de ordem emocional (timidez excessiva, agressividade, estado de choque, hiperatividade, apatia, etc.)?
 sim não sem informação Em caso afirmativo, qual(is)? _____

4.16. Doenças durante a sua permanência no EAPI:
 gripe/resfriado amigdalite bronquite/asma pneumonia sarampo rubéola varicela
 escabiose diarreia otite hepatite desnutrição
 pediculose alergias sem informação outras: _____

ANEXO 2
SOFTWARE DESENVOLVE®

<i>Habilidades</i>	<i>02 a 03 anos</i>	<i>03 a 04 anos</i>	<i>04 a 05 anos</i>	<i>05 a 06 anos</i>
Percepção de objetos do cotidiano	Telas 01,02,03,04	Telas 26,27,28		
Percepção de tamanho	Telas 05,06,07	Telas 21,22,29,30	Telas 57,58,59	Telas 76,77
Percepção de sequência		Telas 31,32		
Noção de espaço	Telas 08,09,10			
Percepção auditiva	Telas 11,12,13,14			
Identificação de ações	Telas 15,16,17			
Percepção de formas	Telas 18,19,20	Telas 39,40,41		
Esquema corporal		Telas 23,24,25,33		
Associação de iguais e diferentes		Telas 34,35		
Percepção de cores		Telas 36,37,38	Telas 46,47,53,54,55,56	
Noção de quantidade			Telas 42,43	
Noção de tempo			Telas 44, 45	Telas 95,96,97,98,99
Percepção de letras e números			Telas 48,49,50,51,52	Telas 70,71,72, 73,74,75,78,79 ,80,81,82,83,8 8,89,90,91,92, 93,94,100,101, 102,103,104,1 05,106,107,10 8,109,110,111, 112,113,114,1 15,116
Associa conjuntos			Telas 60,61	
Percepção espaço temporal			Telas 62,63,64	Telas 85, 86,87
Noção de sequência numérica			Telas 65,66	Tela 84
Nomeia números			Telas 67,68,69	
Associa palavra ao objeto				Telas 117,118,119,1 20,121,122,12 3,124
Identifica fatos pela sequência de ações				Telas 125,126,127

ANEXO 3
APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM SERES
HUMANOS



Universidade Federal do Pará

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



Carta Provisória: 233/11 CEP-ICS/UFPA

Belém, 15 de dezembro de 2011.

Prof. Marcilene Alves Pinheiro

Senhora Pesquisadora,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa “AVALIAÇÃO COGNITIVA DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.” CAEE 0206.0.073.000-11 e parecer nº229/11 CEP-ICS/UFPA foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano CEP-ICS/UFPA, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará na reunião do dia 7 de dezembro de 2011.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 30 de abril de 2013, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Wallace Raimundo Araujo dos Santos.
Coordenador do CEP-ICS/UFPA

ANEXO 2
SOFTWARE DESENVOLVE®

Habilidade: Percepção de Objetos do Cotidiano
Telas: 01, 02, 03, 04, 26, 27 e 28

O que é isto?



Three smiley faces

O que é isto?



Three smiley faces

O que é isto?



Three smiley faces

O que é isto?



Three smiley faces

Selecione a figura que se relaciona com o objeto da figura abaixo :



Three options: a hairbrush (highlighted with a red border), a sock, and a plate

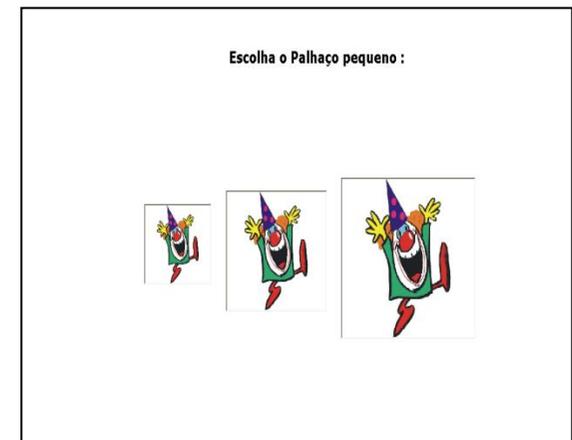
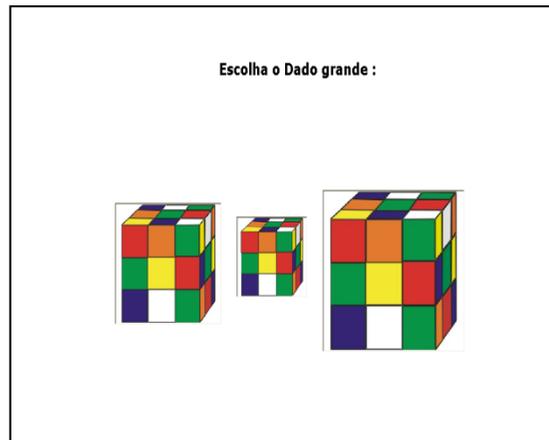
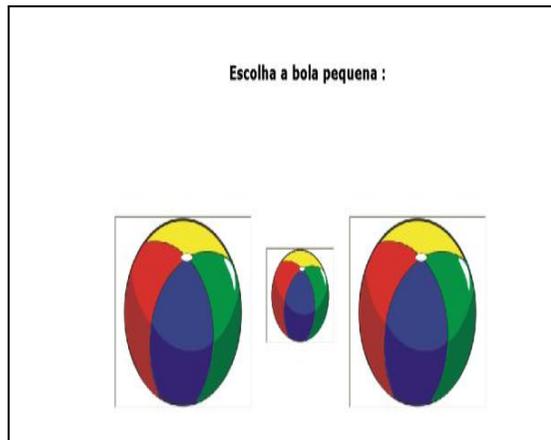
Selecione a figura que se relaciona com o objeto da figura abaixo :



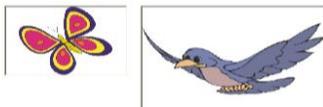
Three options: a tube of toothpaste, a cup on a saucer, and a fork



Habilidade: Percepção de Tamanho
Telas: 05, 06, 07, 21, 22, 29, 30, 57, 58, 59, 76 e 77



A borboleta é grande ou pequena?



Grande

Pequena

A lua é grande ou pequena?



Grande

Pequena

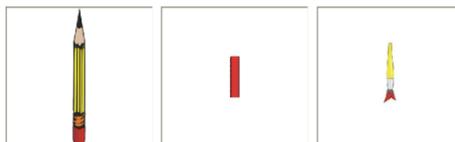
Mostre o lápis comprido :



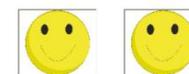
Mostre o vestido curto :



O lápis é comprido ou curto :



O lápis é comprido ou curto :



A árvore é comprida ou curta :



Escolha o quadro que está em ordem crescente :



Escolha o quadro que está em ordem crescente :

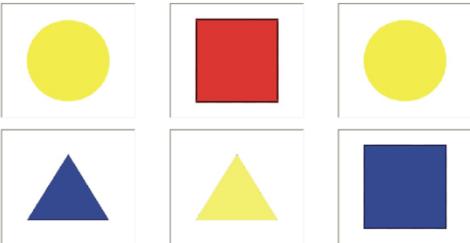


Habilidade: Percepção de Tamanho
Telas: 31 e 32

Vamos continuar a seqüência: Escolha a figura para colocar na seqüência :



Vamos continuar a seqüência: Escolha a figura para colocar na seqüência :



Habilidade: Noção de Espaço
Telas: 08,09 e 10

Escolha o Objeto que está em cima :



Escolha o Animal que está em baixo :



Escolha a figura em que os dados estão dentro do círculo :



Habilidade: Percepção Auditiva
Telas: 11, 12, 13 e 14

Escolha o animal que emitiu o som :



Escolha o objeto que faz barulho :



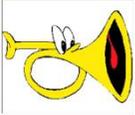
Escolha o animal que emitiu o som :



Escolha o objeto conforme o som :





Habilidade: Identificação de Ações
Telas: 15, 16 e 17

O que a menina está fazendo?






O que a menina está fazendo?



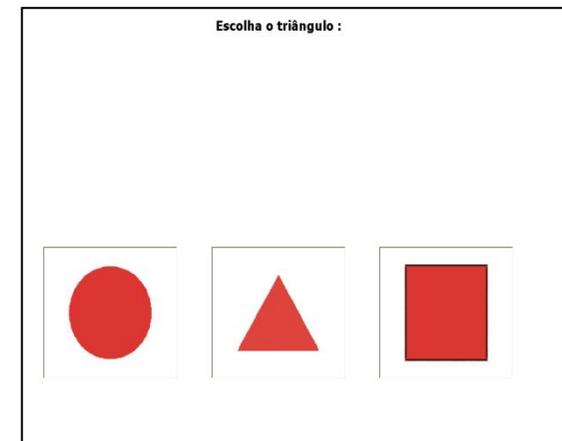
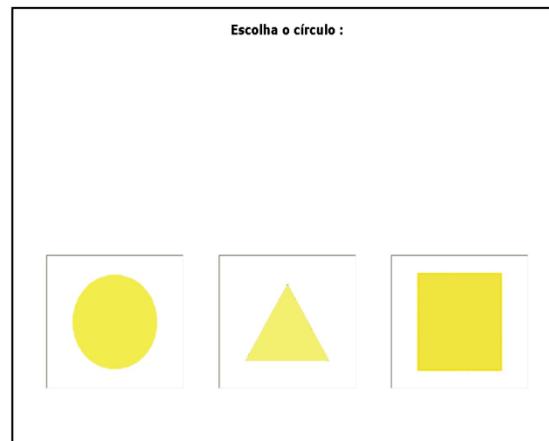
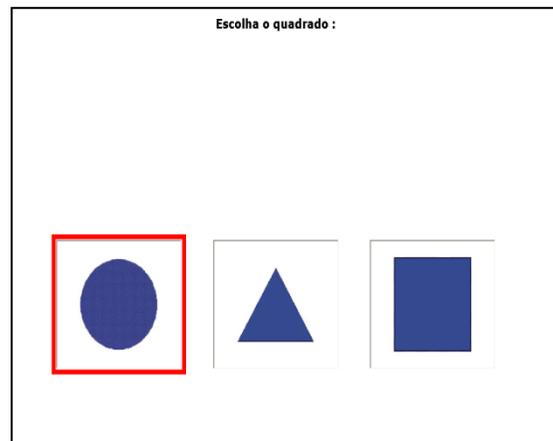
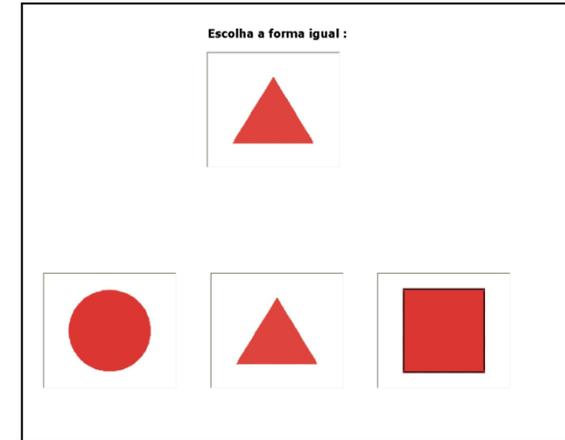
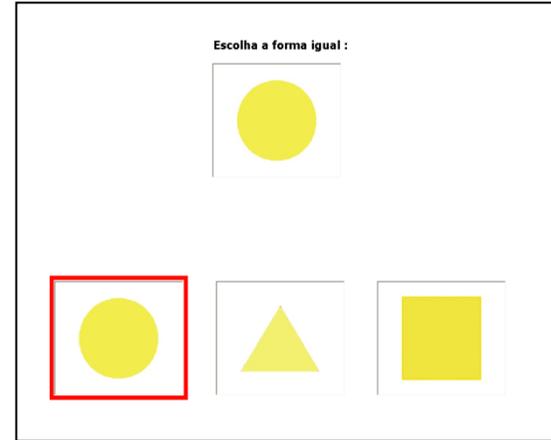
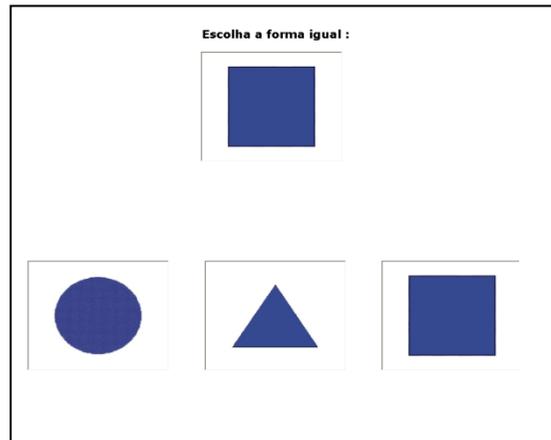



O que o menino está fazendo?






Habilidade: Percepção de Formas
Telas: 18, 19, 20, 39, 40 e 41



Habilidade: Esquema Corporal
Telas: 23, 24, 25 e 33

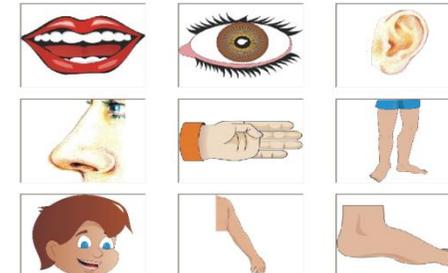
Escolha a figura do olho :



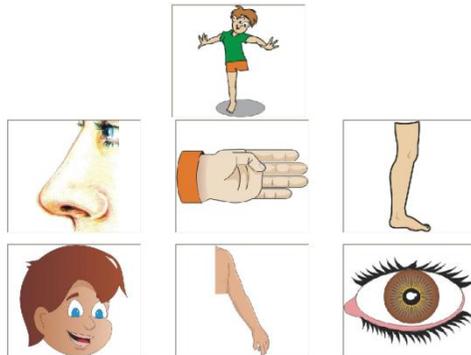
Escolha a figura do nariz :



Escolha a figura da cabeça :



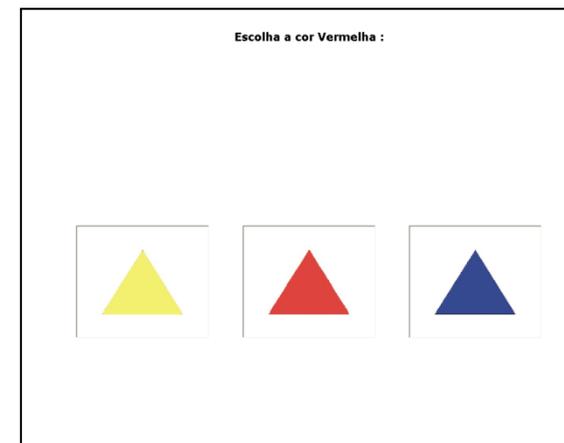
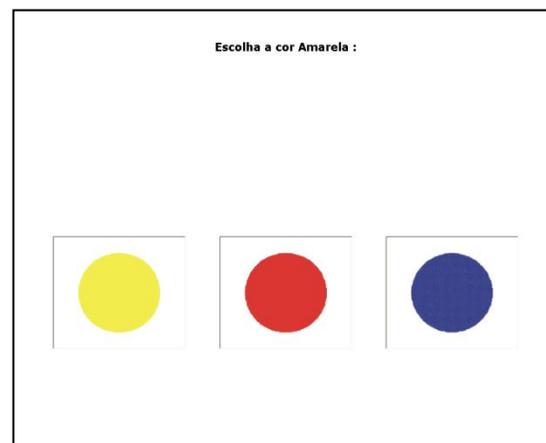
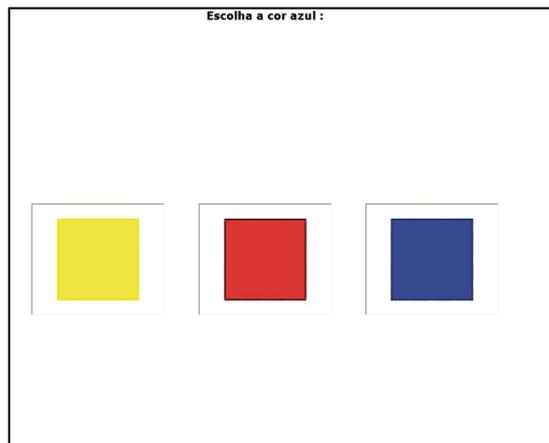
Complete a figura com o que está faltando no menino :



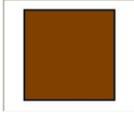
Habilidade: Associação de Iguais e Diferentes
Telas: 34 e 35



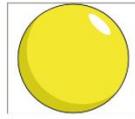
Habilidade: Percepção de Cores
Telas: 36, 37, 38, 46, 47, 53, 54, 55 e 56



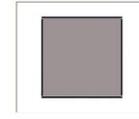
Escolha o quadrado que diz o nome dessa cor :



Qual é a cor da bola :



Escolha o quadrado que diz o nome dessa cor :



Que cor é a maçã :



Que cor é o céu :



Que cor é a grama :



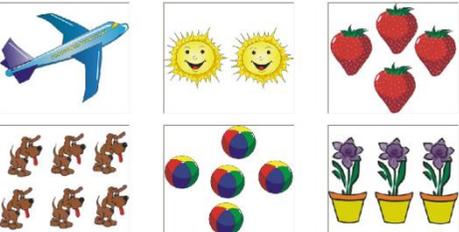
Habilidade: Noção de Quantidade
Telas: 42 e 43

Escolha a figura que contém 03 brinquedos :



The first box contains two dolls. The second box contains a dollhouse. The third box contains three bicycles.

Escolha a figura que contém 05 objetos :



The boxes contain: an airplane, two suns, three strawberries, six teddy bears, five balls, and three potted plants.

Habilidade: Noção de Tempo
Telas: 44, 45, 95, 96, 97, 98 e 99

Escolha a atividade que se realiza de manhã :



The first box shows a person waking up. The second box shows a person brushing teeth. The third box shows a person watching TV.

Escolha a atividade que se realiza à noite :



The first box shows a girl picking flowers. The second box shows a boy playing with toys. The third box shows a person sleeping.

Complete a seqüência dos dias da semana :

Segunda	Terça	
---------	-------	--

Quarta	Sexta	Segunda
--------	-------	---------

Complete a seqüência dos dias da semana :

Quinta	Sexta	
--------	-------	--

Domingo	Sábado	Terça
---------	--------	-------

Complete a seqüência dos dias da semana :

Domingo	Segunda	
---------	---------	--

Quarta	Sexta	Terça
--------	-------	-------

Qual o dia antes do Domingo :

Sábado	Segunda	Terça
--------	---------	-------

Qual o dia depois do Sábado :

Segunda	Domingo	Sexta
---------	---------	-------

Habilidade: Percepção de Letras e Números

Telas: 48, 49, 50, 51, 52, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Escolha a letra igual :

A

E	I	O	A	U
---	---	---	---	---

Escolha o número igual :

5

2	3	4	1	5
---	---	---	---	---

Escolha a mesma letra :

F

B	C	H	L	M
D	J	F	Z	X

Escolha o mesmo número :

8

3	5	7	1	2
6	8	0	4	9

Escolha a mesma letra :

M

D	J	F	L
Z	B	C	H
G	X	M	P
R	S	V	

Escolha qual o quadro que estão as vogais em ordem ?

E	A	O	U	I
A	E	I	O	U
U	A	E	O	I

Que letra é esta ?

O



Que letra é esta ?

T



Que letra é esta ?

B



Que letra é esta ?

X



Que letra é esta ?

C



Que letra é esta ?

Q



Que letra é esta ?

V



Que letra é esta ?

J



Que letra é esta ?

L



Que letra é esta ?

M



Que letra é esta ?

R



Que letra é esta ?

e



Que letra é esta ?

f



Que letra é esta ?

g



Que letra é esta ?

v



Que letra é esta ?

t



Que letra é esta ?

r



Que letra é esta ?

m



Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

B

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	o	p

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

D

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	o	p

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

E

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	o	p

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

M

h	i	j	l
m	n	o	p
q	r	s	t
u	v	x	z

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

Q

h	i	j	l
m	n	o	p
q	r	s	t
u	v	x	z

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

R

h	i	j	l
m	n	o	p
q	r	s	t
u	v	x	z

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

J

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	o	p

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

N

h	i	j	l
m	n	o	p
q	r	s	t
u	v	x	z

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

A

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	o	p

Selecione qual a letra minúscula igual a maiúscula :

F

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	o	p

Escolha o numeral 18 :

11	12	13	14
15	16	17	18
19	20	21	22
23	24	25	26

Escolha o numeral 11 :

11	12	13	14
15	16	17	18
19	20	21	22
23	24	25	26

Escolha o numeral 13 :

11	12	13	14
15	16	17	18
19	20	21	22
23	24	25	26

Escolha o numeral 14 :

11	12	13	14
15	16	17	18
19	20	21	22
23	24	25	26

Escolha o numeral 19 :

11	12	13	14
15	16	17	18
19	20	21	22
23	24	25	26

Escolha o numeral 23 :

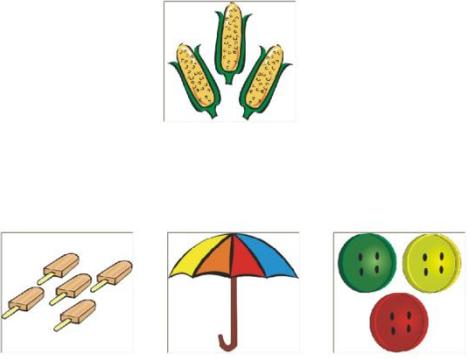
11	12	13	14
15	16	17	18
19	20	21	22
23	24	25	26

Escolha o numeral 25 :

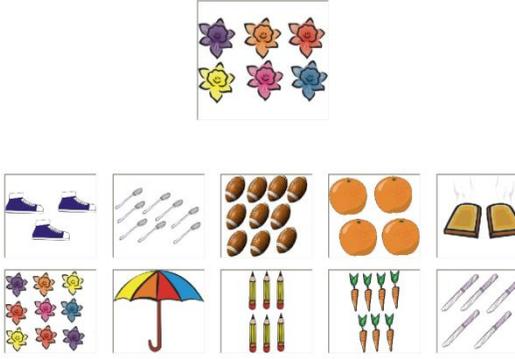
11	12	13	14
15	16	17	18
19	20	21	22
23	24	25	26

Habilidade: Associação de Conjuntos
Telas: 60 e 61

Escolha o quadro que tem o mesmo número de objetos que tem este quadro :

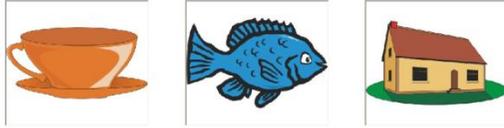


Escolha o quadro que tem o mesmo número de objetos que tem este quadro :



Habilidade: Percepção Espaço Temporal
Telas: 62, 63, 64, 85, 86 e 87

Qual a figura que está no meio :



Qual a figura que está em primeiro lugar :



Qual a figura que está em último lugar :



Diga qual a posição que se encontra o cavalo :



Primeiro Lugar

Segundo Lugar

Terceiro Lugar

Diga qual a posição que se encontra o carro :



Primeiro Lugar

Segundo Lugar

Terceiro Lugar

Diga qual a posição que se encontra a bola :



Primeiro Lugar

Segundo Lugar

Terceiro Lugar

Habilidade: Noção de Sequência Numérica
Telas: 65, 66 e 84

Escolha a figura que possui 20 bolinhas :



Quantas estrelinhas tem este quadro?



20 10 15

Escolha o quadro que tem a seqüência correta dos numerais :

1 2 3 4 5 6 7 8 9

4 5 6 7 1 2 3 8 9

1 2 3 6 8 7 4 5 9

Habilidade: Nomeia Números
Telas: 67, 68 e 69

Que número é este ?

7



Que número é este ?

9



Que número é este ?

3



Habilidade: Associação Palavra Objeto
Telas: 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123 e 124

Relacione a palavra ao objeto :



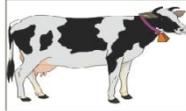
Vaca **Uva** **Ovo**

Relacione a palavra ao objeto :



Uva **Vovó** **Gato**

Relacione a palavra ao objeto :



Ovo **Vaca** **Casa**

Relacione a palavra ao objeto :

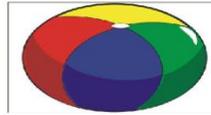


Vaca

Uva

Gato

Relacione a palavra ao objeto :



Bola

Gato

Vaca

Relacione a palavra ao objeto :



Uva

Sapo

Gato

Relacione a palavra ao objeto :



Vovó

Ovo

Casa

Relacione a palavra ao objeto :



Vovó

Gato

Ovo

Habilidade: Identifica Fatos Pela Sequência de Ações
Telas: 125, 126 e 127

O que o menino vai fazer :





O que a menina vai fazer :





O que o menino vai fazer :



