

# PERFIL COGNITIVO DE CRIANÇAS PEQUENAS COM E SEM ATRASO DE DESENVOLVIMENTO\*

Andréa Carla Machado; Maria Amelia Almeida

---

**RESUMO** - O atraso no desenvolvimento pode acarretar para as crianças pequenas sérios problemas ao longo da vida. Assim, a estimulação e intervenção precoce ressaltam a importância do trabalho das funções cognitivas necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem. Essa pesquisa pretendeu descrever o perfil cognitivo de crianças pequenas com e sem atraso de desenvolvimento participantes de um programa de intervenção precoce. Participaram 48 crianças de 3 a 5 anos de idade ( $M=0,248$ ) e ( $DP=4,39$ ) de ambos os sexos (46,26% masculino e 53,74% feminino), pertencentes a duas escolas municipais de educação infantil de uma cidade do interior paulista. Foram aplicados o Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) e o Teste de Trilha para pré-escolares (TT-P) versão infantil. Os resultados revelaram que as crianças apresentaram perfil semelhantes entre os grupos divididos por idade e nível de desenvolvimento. Assim, os dados indicaram que é importante uma programação em relação às variáveis citadas para a construção de programas de intervenção precoce, pois torna-se necessário saber o que é esperado para cada faixa etária levando em consideração tarefas da área cognitiva aqui estudada e, assim, consequentemente, atuar na prevenção e promoção da saúde, educação e do desenvolvimento infantil.

**UNITERMOS:** Desenvolvimento. Cognitivo. Criança. Atraso.

---

Andréa Carla Machado – Bolsista de Pós-Doutorado, FAPESP. Pesquisadora Associada à Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP.

Maria Amelia Almeida – PhD em Educação Especial, Professora Titular do Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.

---

Correspondência

Andréa Carla Machado  
Rua Rui Barbosa, 416 – Centro – Neves Paulista, SP,  
Brasil – CEP: 15120-000  
E-mail: decamachado@gmail.com

---

\* Dados preliminares da pesquisa de Pós-doutorado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP.

## INTRODUÇÃO

A pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes faz com que seja imperativa a elaboração e implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades visando favorecer o diálogo com propostas que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches ou pré-escolas.

Historicamente<sup>1</sup>, os estudos sobre desenvolvimento têm colocado as características biológicas da população infantil como determinante principal dos atrasos intelectuais da criança. Isso pode ser verdadeiro para crianças gravemente comprometidas, mas não para a maioria das que apresentam um atraso moderado ou leve no seu desenvolvimento. Para uma melhor abordagem do desenvolvimento humano, faz-se necessária uma outra ótica, na qual seja possível uma análise coletiva das variações do desenvolvimento.

Nessa direção, a educação e a promoção da saúde e dos cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, o que coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças.

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, socio-cultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola<sup>2</sup>.

Torna-se importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída por todos, na confluência de várias lógicas e interesses, sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças. Requer ainda uma ação complementar no contexto social por meio de

trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, que também são responsáveis pela articulação e interface com os diferentes setores.

Para tanto, propostas de intervenção precoce na educação infantil são necessárias, pois seria nessa fase que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança<sup>1,3-5</sup>.

Alguns estudos<sup>6</sup> apontam que o objetivo da Intervenção Precoce é a prevenção de crianças que apresentam algum tipo de alteração em seu desenvolvimento ou indicam possibilidades de risco que recebam intervenções lúdicas com intuito de desenvolver áreas específicas.

Segundo Kieting & Hertzman<sup>7</sup>, não há dúvida de que o desenvolvimento durante a infância tem um longo alcance que afeta a saúde e o bem-estar físico e mental nos estágios posteriores da vida. Assim, estudos realizados por vários pesquisadores<sup>8</sup> revelaram que atividades que envolvam funções tais como linguagem, cognição, funções executivas e motoras nos primeiros anos de desenvolvimento, por exemplo, na segunda infância (3 a 6 anos), constituem importância singular nas propostas de programas de intervenção precoce.

Os novos conhecimentos obtidos em pesquisas sobre neurociências estão proporcionando evidências<sup>9</sup> determinantes sobre como o impacto de programas precoces na infância pode afetar de maneira positiva a saúde, o comportamento e a aprendizagem do indivíduo ao longo de toda a sua vida, pois, como já mencionado, nos primeiros anos de vida devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que, se não forem adquiridas neste período, tornam-se difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde<sup>10,11</sup>. No caso específico das

crianças público alvo da educação especial a intervenção precoce se configura um dos melhores meios para auxiliar no seu desenvolvimento, seja ele linguístico, cognitivo, motor ou social.

Considerando o exposto, é mister enfatizar que essas crianças são de risco, e a importância pauta-se na prevenção, pois muitas crianças na idade de 3 a 5 anos ainda não têm um diagnóstico relacionado a uma deficiência, por exemplo. Sendo assim, essa etapa caracteriza-se como um singular momento auxiliar na intervenção e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim, podemos trabalhar em um pronto atendimento para tal população.

No que tange aos estudos específicos relacionados à estimulação de funções necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas destaca-se as autoras do programa *Tools of the Mind*<sup>12</sup>, no qual ressaltam a importância da brincadeira nos currículos e programas infantis e pré-escolares para o desenvolvimento de competências socioemocionais, teoria da mente e de autorregulação. Revelam ainda que os efeitos dessa prática se estendem aos anos escolares.

Em outra publicação, as mesmas autoras revisaram uma série de estudos indicando que a brincadeira contribui para o desenvolvimento de habilidades como linguagem, incluindo vocabulário e compreensão, *span* atencional (com medidas em tarefas de velocidade de processamento) concentração, controle de impulsos estratégias para resolução de problemas, cooperação, participação em grupo, além da imaginação e empatia<sup>13</sup>. De acordo com as autoras antes citadas, um estudo<sup>14</sup> destaca a importância desta atividade – brincadeira – como meio de promoção do desenvolvimento cognitivo e linguístico e também motor.

Devido à importância e ao impacto dos atrasos no desenvolvimento no que se refere à morbidade infantil, é fundamental que se possa, o mais precocemente possível, identificar as crianças de maior risco, a fim de minimizar os efeitos negativos daí decorrentes<sup>15</sup>. Existem evidências suficientes<sup>16</sup> de que quanto mais precoces forem

o diagnóstico de atraso no desenvolvimento e a intervenção, menor será o impacto desses problemas na vida futura da criança.

Nesta vertente, as intervenções na etapa infantil, quando fundamentadas em bases teóricas sólidas, por pessoas especializadas e capacitadas seguindo programas sistematicamente estruturados e adequados à idade, irão beneficiar e incluir a criança e suas famílias. Desta forma, a intervenção precoce assume, além do papel científico, a função de promotora da saúde, bem como dá suporte ao processo do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, a investigação das funções cognitivas para a construção e a aplicação de um programa de intervenção precoce para auxiliar no desenvolvimento infantil, estimulando essas funções, as quais serão basilares para os eventos que virão, como, por exemplo, alfabetização, princípios lógicos matemáticos envolvendo aspectos pertencentes à função executiva, como planejar, organizar e executar uma tarefa, representam um material ímpar para as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais no contexto educacional brasileiro.

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi descrever o perfil cognitivo de crianças pequenas com e sem atraso de desenvolvimento que participaram de um programa de intervenção precoce.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo experimental e descritivo, abarcando o delineamento de grupo. Participaram da pesquisa 48 alunos de 3 a 5 anos de idade, ( $M=0,248$ ) e ( $DP=4,39$ ) de ambos os sexos (46,26% masculino e 53,74% feminino) que frequentam o maternal e pré-escola de um município do interior paulista.

*Critério de inclusão:* Assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis pelas crianças e pelas professoras, as crianças em condições sem e com atraso no desenvolvimento e na aprendizagem\*\*. Sendo que

\*\* Crianças com atraso no seu desenvolvimento relacionado à sua faixa etária/escolaridade

para compor o grupo experimental – Educação Especial (GE - MAT-EE e PRE-EE) e o grupo controle sem atraso (GC - MAT-SA e PRE-SA) de crianças público alvo da educação especial foi considerado o resultado do Denver II, bem como consultados os prontuários escolares das mesmas.

As siglas denominam:

**MAT-EE**=Maternal Educação Especial;

**MAT- SA**=Maternal sem atraso;

**PRE- EE**=Pré-escola Educação Especial;

**PRE-SA**=Pré-Escola sem atraso.

**Crítérios de exclusão:** A não assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis pelas crianças; crianças com indicadores de superdotação e/ou altas habilidades, transtornos psiquiátricos, bem como lesões neurológicas advindos de traumatismo cranioenfálico e patologias semelhantes.

As crianças desse estudo participaram de um programa de intervenção precoce, o qual não será aqui descrito, por razões de cumprimento de objetivo para o propósito do artigo em questão. É mister salientar que houve a aplicação dos instrumentos descritos abaixo em três momentos, pré, pós e *follow-up*. No entanto, neste texto somente serão abordados os resultados referentes à primeira etapa de medida adotada neste estudo.

Para a coleta de dados no estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos, a saber: 1) **Perfil Psicoeducacional, PEP- R:** O Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R)<sup>17</sup> é um instrumento que mensura a idade de desenvolvimento e identifica padrões de aprendizado irregulares e idiossincráticos de crianças com atraso no desenvolvimento. O teste é aplicável em crianças de nível pré-escolar, dentro ou abaixo do intervalo de idade entre 3 a 12 anos. Seu local de origem é o Centro TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), na Carolina do Norte, EUA. O PEP-R oferece informações relativas ao funcionamento do desenvolvimento nas áreas de: Imitação, Percepção, Motora Grossa Motora Fina, Integração Olho - Mão, Desempenho cognitivo e Cognitivo Verbal. O PEP-R também identifica níveis de anormalidades de comportamento nas áreas de

Relacionamento e Afeto, Brincar e Interesse por Materiais, Respostas Sensoriais e Linguagem.

O kit PEP-R é constituído por uma série de brinquedos e materiais pedagógicos que foram apresentados para a criança, de uma forma lúdica e estruturada, como jogo e brincadeira. É composto por encaixes de madeira coloridos, livro de imagens, fantoches, objetos com suas respectivas fotografias, bolinhas de sabão, massinha de modelar, bola e materiais gráficos (papel, giz). As atividades podem ser aplicadas por instrução verbal, gestos ou dicas, demonstração e apoio físico.

O sistema de pontuação referente aos itens de desenvolvimento é dividido em três níveis: P de "passou" (se a criança realizou a tarefa com sucesso), R de "reprovou" (quando a criança não conseguiu realizar a tarefa) e E de "emergente" (quando a criança conseguiu realizar a tarefa com alguma dica ou ajuda do examinador). Este último tipo de resposta representa que ainda não há consolidação da estrutura cognitiva, cujo conhecimento da criança sobre a realização da tarefa é parcial. Pode também compreender as respostas da criança que indicam que ela entendeu a que se refere a tarefa e, no entanto, realiza-a de uma maneira peculiar.

Para traçar o perfil comportamental, as categorias de respostas são: adequado (se a criança se comporta de forma esperada para a idade), moderado (quando a manifestação da criança for inadequada) e grave (quando os comportamentos são inadequados, mas a intensidade, qualidade e manifestações do comportamento são claramente mais exageradas e perturbadoras).

2) **Teste de Trilha para Pré-escolares, TT-P:** o teste<sup>18</sup> avalia a flexibilidade cognitiva de crianças de 3 a 7 anos. Há duas partes. No TT-P na versão para crianças menores adaptada do original<sup>19</sup> na condição A, é dada à criança uma folha instrutiva com figuras de cinco cachorrinhos. Após, em segunda folha, ela deve ligá-los por ordem de tamanho iniciando com o "bebê" até o "papai". Na condição B, figuras de ossos de tamanhos respectivos aos dos cachorros são introduzidos, e a criança deve combinar os cachorrinhos com

seus ossos apropriados, na ordem de tamanho, ligando-os alternadamente. O instrumento é de aplicação individual com duração aproximada de 10 minutos.

Para a análise dos dados, foram utilizados os testes não paramétricos, a saber: o *Teste da Razão de Verossimilhança* e o *Teste de Kruskal-Wallis* com o intuito de verificarmos uma possível diferenças entre os quatro grupos estudados, com diferenças significativas ( $p < 0.05$ ). O estudo obteve a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da UFSCar, no dia 12 de novembro de 2014 CAAE 32017214.8.0000.5504 com o nº do parecer 868.260.

**RESULTADOS**

Os dados relacionados a seguir compõem somente a descrição estatística e uma comparação entre os quatro grupos com e sem atraso no desenvolvimento do Maternal e Pré-escola

nos testes: Teste de Trilha (Pré-escolar) e Perfil Psicoeducacional Revisado em momento de pré-teste para entendimento do perfil dos grupos.

Na Tabela 1 podemos verificar Aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança*, com o intuito de verificarmos uma possível diferenças entre os quatro grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para a variável Teste de Trilha.

Observou-se que os quatro grupos são diferentes entre si, quando comparados concomitantemente; como a amostra é pequena, não podemos fazer as comparações dos grupos, dois a dois, mas, facilmente, podemos afirmar que os grupos 'MAT-EE' e 'PRE-EE' são estatisticamente semelhantes, porém, estatisticamente diferentes do grupo 'MAT-SA', que, por sua vez, é diferente dos três anteriores.

Na Tabela 2 observamos a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, com o intuito de verificarmos

**Tabela 1 - Desempenho dos quatro grupos no teste de trilha.**

Variável	Categoria	Grupo								Sig. (p)
		MAT-EE		PRE-EE		MAT-SA		PRE-SA		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
TT-P	MB	13	100,00%	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	<*0,001
	M	0	0,00%	0	0,00%	9	69,20%	2	16,70%	
	A	0	0,00%	0	0,00%	4	30,80%	6	50,00%	
	MA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	33,30%	

MAT-EE=Maternal Educação Especial; MAT- SA=Maternal sem atraso; PRE- EE=Pré-escola Educação Especial; PRE-SA=Pré-Escola sem atraso; MB=muito baixa; M=Média; A=Alta; MA=Muito alta; Freq.=frequência; Perc.=percentual.

**Tabela 2 - Desempenho dos quatro grupos no teste PEP-R.**

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75	Sig. (p)
PEP [prop]	MAT-EE	13	0,53	0,08	0,37	0,67	0,49	0,53	0,59	<*0,001
	PRE-EE	10	0,57	0,10	0,46	0,74	0,49	0,55	0,65	
	MAT-SA	13	0,93	0,04	0,87	0,99	0,90	0,92	0,97	
	PRE-SA	12	0,93	0,05	0,81	1,00	0,90	0,93	0,97	
	Total	48	0,75	0,20	0,37	1,00	0,54	0,84	0,92	

MAT-EE=Maternal Educação Especial; MAT-SA=Maternal sem atraso; PRE- EE=Pré-escola Educação Especial; PRE-SA=Pré-Escola sem atraso.

uma possível diferença entre os quatro grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para a variável 'PEP [prop]'.

Pode-se afirmar que os grupos 'MAT-EE' e 'PRE-EE' são estatisticamente semelhantes, e os grupos 'MAT-SA' e 'PRE-SA' são estatisticamente semelhantes; os grupos 'EE' e 'SA' são estatisticamente diferentes.

Os dados das Tabelas 1 e 2 têm o intuito entendermos os desempenhos dos grupos com e sem atraso no desenvolvimento nas duas fases da segunda infância, e em dois testes aplicados em situação de pré-testagem. Esses dados direcionam para a importância do preparo de intervenções específicas levando em consideração a idade e escolaridade também das crianças pequenas, bem como as atividades que são relacionadas nos testes, como por exemplo no PEP-R, a saber: Imitação, Percepção, Motora Grossa Motora Fina, Integração Olho - Mão, Desempenho cognitivo e Cognitivo Verbal e no teste TT: planejamento, organização e flexibilidade cognitiva.

## DISCUSSÃO

O presente estudo visou apresentar a importância do mapeamento do perfil cognitivo de crianças pequenas com e sem atraso no desenvolvimento, pois tal conduta auxilia na construção de programas de intervenção específicos e na formulação de estratégias.

Nessa perspectiva, as tarefas do PEP-R permitem que o avaliador analise as habilidades das crianças e, a partir dos resultados, poderá planejar programas de intervenção, que atuam em diversos níveis, tanto escolar quanto infantil<sup>17</sup>. De acordo com a pesquisa<sup>19,20</sup>, a maioria das crianças com atraso no desenvolvimento não desenvolveram linguagem comunicativa, o que explica o item linguagem obter menor pontuação na área do comportamento linguístico.

No item brincar e interesses por materiais houve baixa pontuação na avaliação, o que indica pouca atenção e motivação quanto uso inadequado dos materiais verificado também nas crianças com atraso no desenvolvimento. Os itens integra-

ção olho – mão, desenvolvimento cognitivo, e cognitivo verbal obtiveram a menor pontuação dentro da área de desenvolvimento. Eles se relacionam quando<sup>21</sup> diz que a coordenação óculo-manual (olho – mão), não é mais do que os movimentos da mão controlados por *feedbacks* visuais e reajustados depois do contato com o objeto, ou seja, a partir da falta de atenção ao manipular o objeto de forma inadequada, os processos cognitivos não são estimulados para que haja entendimento da atividade. Assim, consequentemente, acarreta prejuízos nas habilidades de expressão da criança tanto verbal quanto gestual.

Embora as crianças apresentem pontuações baixas em algumas áreas, o PEP-R sugere que as habilidades que a criança já domina, concomitantemente, com aquelas que apresentam possibilidades de desenvolvimento, podem servir como parâmetros para elaboração de planejamentos educacionais e manejo do comportamento<sup>17,21</sup> e descreve que, quando o desempenho da criança for melhor na atividade dirigida do que na livre, mostra a importância da presença de um adulto que forneça modelo adequado na exploração lúdica, o que pode diminuir os comportamentos, isolamento e dispersão, facilitando a atenção. No PEP-R a pontuação emergente se caracteriza pela dica ou ajuda do examinador. Essa descrição reforça a qualidade do teste no qual recomenda que os planejamentos educacionais possam ser desenvolvidos a partir dos resultados emergentes do teste em questão.

No que tange ao teste TT-P pudemos observar que crianças com muitos indicativos de desatenção apresentaram pior desempenho em conexões e sequências da parte A e em erros, sequências e conexões da parte B, enquanto crianças com indicativos de hiperatividade (inquietação motora) apresentaram menor tempo de execução em ambas as partes do TT-P, o que veio ao encontro de estudos brasileiro<sup>18,22</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEP-R apresentou-se como instrumento de avaliação eficaz para conhecer os níveis de maturação percepto-cognitiva das crianças

avaliadas. A escala de comportamento oferecida pelo instrumento, embora tenha função mais direcionada ao diagnóstico de quadro clínico, mostrou-se útil quando aliada às informações trazidas pela escala de desenvolvimento, pois permite que aspectos maturacionais e de potenciais de desenvolvimento sejam mais bem compreendidos a partir da combinação desses dados.

O teste TT-P permitiu verificar que tem possibilidades de avaliar crianças pequenas, visto que o desempenho poder ser utilizado para avaliar flexibilidades cognitiva e auxiliar no rastreamento do perfil cognitivo nessa faixa etária de população. Também de acordo com os achados, é possível utilizar o TT-P de modo a colaborar na avaliação de crianças de risco para atrasos no desenvolvimento, pautando-se nos elementos constituintes das funções executivas.

Conhecer os níveis maturacionais das crianças permite ao profissional psicopedagogo ou professor planejar não somente o que deve promover em termos de consolidação de áreas de desenvolvimento, atualmente emergentes, mas também programar os caminhos possíveis, visto que a dimensão comportamental passa a ser considerada.

A respeito do uso dos instrumentos aqui utilizados para verificar o perfil cognitivo de crianças com e sem atraso no desenvolvimento, como qualquer instrumento de avaliação, deve ser utilizado concomitantemente com outras ferramentas avaliativas. Ele deve fazer parte de um processo de avaliação, cujos resultados se articulam criticamente com dados coletados por meio de outros testes, bem como a observação clínica, e a avaliação qualitativa.

### SUMMARY

Cognitive profile of the small children with and without development delay

The delay in development may cause serious problems for small children along life. Thus, early stimulation and intervention highlights the importance of the work of cognitive functions necessary for the development and learning. This study aimed to describe the profile of functions related to cognitive area of small children who participated in an early intervention program. A total of 48 children aged 3 to 5 years old ( $M=0.248$ ) and ( $SD=4.39$ ) of both sexes (46.26% male and 53.74% female), belonging to two municipal preschools of a city in São Paulo. The Psychoeducational Profile Revised-PEP-R and the track test children's version were applied. The results revealed that children showed similar profile between groups divided by age and level of development. Thus, the data indicated that a schedule is important in relation to the variables cited for the construction of early intervention programs, because it is necessary to know what is expected for each age group taking into account the cognitive area studied here, and so consequently work on prevention and health promotion, education and child development.

**KEYWORDS:** Development. Cognitive. Child. Delay

## REFERÊNCIAS

1. Bee H. A criança em desenvolvimento. 9a ed. Porto Alegre: Artmed; 2003.
2. Brasil. Política nacional de educação especial. Diretrizes de educação infantil para a educação especial. Brasília: MEC/SEESP; 2001.
3. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF; 1998.
4. Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP; 2008.
5. Vail CO, Elmore SR. Tips for Teachers for Selecting Toys to Facilitate Social Interaction. *NHSA Dialog*. 2011;14(1):37-40.
6. Soejima CS, Bolsanello MA. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. *Educ Rev*. 2012;43:65-79.
7. Kieting DP, Hertzman C. Developmental health and the wealth of nations: social, Biological, and educational dynamics. New York: Guilford Press; 1999.
8. Young ME, Richardson LM. Desenvolvimento da primeira e segunda infância: da avaliação à ação: uma prioridade para o crescimento e a equidade. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; 2010. 340 p.
9. Xiang Z, Schweinhart LJ. Effects five years later: The Michigan school readiness program evaluation through age 10. High/Scope Educational Research Foundation; 2002.
10. Mendes EG. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: Mendes EG, org. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; 2010.
11. Sandall SR, Schwartz IS. Building Blocks: for teaching preschoolers with special needs. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing; 2012.
12. Brodova E, Leong D. Tools of the mind: A case study implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO; 2010 [Acesso 2010 Out 25]. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/inno07>
13. Brodova E, Leong DJ. The importance of being playful. *First Years Sch*. 2003;60(7):50-3.
14. Nicolopoulou A. The Alarming Disappearance of Play from Early childhood Education. *Hum Dev*. 2010;53:1-4.
15. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science*. 2007;318(5855):1387-8.
16. Grantham-McGregor S, Cheung YB, Cueto S, Glewwe P, Richter L, Strupp B; International Child Development Steering Group. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*. 2007;369(9555):60-70.
17. Schopler E. Individualized assessment of autistic and developmentally disabled children. *Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)*." Austin: Pro-Ed; 1990.
18. Trevisan BT, Pereira APP. Evidências de validade do Teste de Trilhas para pré-escolares. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas. v. 1. São Paulo: Memnon; 2012. p.86-9.
19. Epsy KA. The Shape School: Assessing executive function in preschool children. *Dev Neuropsychol*. 1997;13(4):495-9.
20. Mota ACW. Avaliação da Maturação Percepto-cognitiva e do Comportamento Motor: indicações ao Trabalho do Educador. *Rev Electr Invest Docenc*. 2008;1:71-98.
21. Santos EO, Macedo VP, Zengo LM, Seabra Junior MOS. Aplicação do Perfil Psicoeducacional Revisado - PEP-R em crianças com autismo. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina; 2013.
22. Pereira APP. Desenvolvimento de funções executivas em crianças sem domínio da linguagem escrita e relação com desatenção e hiperatividades [Dissertação de mestrado]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2011.

*Trabalho realizado no Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.*

*Pesquisa de Pós-doutorado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP.*

*Artigo recebido: 5/12/2017*

*Aceito: 10/2/2017*