

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO COM EDUCADORAS DE CRECHES PÚBLICAS

Ronaldo Matos Albano¹; <https://orcid.org/0000-0002-8215-1878>

Nádia Maria Ribeiro Salomão²; <https://orcid.org/0000-0003-1305-7762>

Resumo

O presente estudo objetivou analisar as concepções de educadores de creches públicas acerca do desenvolvimento da criança na faixa etária de 24 a 35 meses de idade, considerando, a partir da perspectiva do desenvolvimento de Vygotsky, que o processo de constituição das concepções apresenta um caráter dinâmico na medida em que são influenciadas pelo contexto social, histórico e cultural do indivíduo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três educadoras de creches públicas da cidade de João Pessoa-PB. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temática. Os resultados revelaram que as concepções das educadoras sobre o desenvolvimento infantil são demonstradas a partir da caracterização que estas atribuem a esse processo, destacando que a etapa da educação infantil tem expressiva influência no desenvolvimento da criança, sobretudo nas seguintes dimensões: a educação infantil como base para etapas posteriores do desenvolvimento; a perspectiva do desenvolvimento infantil enquanto processo; e a aprendizagem da criança compreendida numa perspectiva para além do brincar e do cuidar. Tais concepções são expressas ainda pelos aspectos que estas consideram significativos no desenvolvimento da criança de 24-35 meses tais como: cognição, linguagem, interação social, motricidade e autonomia.

Palavras-chave: Concepções; Infância; Educação infantil; Processos de desenvolvimento.

Conceptions of child development: a study with public day-care educators

Abstract

The present study aimed to analyze the conceptions of educators of public day-care centers about the development of the children between 24 and 35 months old, considering, from the perspective of the development of Vygotsky, that the process of constitution of the conceptions has a dynamic character as they are influenced by social, historical and cultural context of the individual. Semi structured interviews were conducted with three educators of public day-care centers in the city of João Pessoa-PB. The data were analyzed using the thematic content analysis technique. The results revealed that the educators' conceptions about child development are demonstrated from the characterization they attribute to this process, highlighting that the stage of early childhood education has a significant influence on child development, especially in the following dimensions: early childhood education as basis for later stages of development; the perspective of child development as a process; and the child's learning understood from a perspective beyond playing and caring. Such conceptions are also expressed by the aspects that they consider significant in the development of children aged 24-35 months, such as: cognition, language, social interaction, motricity and autonomy.

Keywords: Conceptions; Childhood; Child education; Development processes.

Concepciones de desarrollo infantil: un estudio con educadoras de guarderías públicas

Resumen

El presente estudio objetivó analizar las concepciones de educadores de guarderías públicas acerca del desarrollo del niño en el grupo de edad de 24 a 35 meses de edad, considerando, a partir de la perspectiva del desarrollo de Vygotsky, que el proceso de constitución de las concepciones presenta el carácter dinámico en la medida en que son influenciadas

1 Universidade Federal do Piauí – UFPI – Teresina – PI – Brasil; ronaldoalbano@yahoo.com.br

2 Universidade Federal da Paraíba – UFPB – João Pessoa – PB – Brasil; mrs@uol.com.br

por el contexto social, histórico y cultural del individuo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con tres educadoras de guarderías públicas de la ciudad de João Pessoa-PB. Los datos fueron analizados a partir de la técnica de análisis de contenido temático. Los resultados revelaron que las concepciones de los educadores sobre el desarrollo infantil se evidencian a partir de la caracterización que atribuyen a este proceso, destacando que la etapa de la educación infantil tiene una influencia significativa en el desarrollo infantil, especialmente en las siguientes dimensiones: la educación infantil como base para etapas posteriores del desarrollo; la perspectiva del desarrollo infantil como proceso; y el aprendizaje del niño entendido desde una perspectiva más allá del juego y del cuidado. Dichas concepciones también se expresan en los aspectos que se consideran significativos en el desarrollo de los niños y niñas de 24 a 35 meses, entre ellos: cognición, lenguaje, interacción social, motricidad y autonomía.

Palabras clave: Concepciones; Infancia; Educación Infantil; Procesos de desarrollo.

Introdução

O desenvolvimento infantil apresenta-se como uma área de estudo significativa e complexa, tendo em vista as inúmeras perspectivas e possibilidades de concepções que perpassam o amplo contexto do universo da criança. Dentre tantas possibilidades, um espaço de vivência da criança que se torna essencial ao seu desenvolvimento na nossa sociedade e, portanto, instiga a estruturação de tais estudos, é o espaço escolar. Este contexto igualmente complexo, repleto de significados e caracterizações, engendra dimensões que refletem na sua própria constituição e na daqueles que dele fazem parte. Assim, a criança ao ser inserida no contexto da escola, amplia as condições relacionais que efetivam o seu desenvolvimento. Neste âmbito escolar, dentre outros aspectos, a figura do educador ganha destaque como um significativo mediador desse processo de desenvolvimento infantil.

No entanto, apesar dessa relevante influência da escola e dos educadores sobre esse processo de desenvolvimento do aluno na educação infantil e ainda dos vários avanços e consolidação de estudos sobre esta questão, o contexto escolar e suas práticas educacionais também carregam em seu percurso histórico e cultural marcas do seu processo constitutivo que remontam a um modelo assistencialista/higienista. São ações pedagógicas, por parte dos educadores, que muitas vezes restringem o universo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento da criança, quando ocorrem práticas que não contemplam uma construção didático-metodológica que atente para ações potenciais que sejam mediadoras no processo de desenvolvimento da criança, ações estas que são o cerne da prática esperada do educador na educação infantil (Campos, 2013; Guzzo, Mezzalira, & Moreira, 2014). Ressalta-se, no entanto, que a dimensão do cuidado não pode e não deve ser dissociada do ato educativo

quando se trata de educação infantil e que tal dimensão deve permear o projeto político pedagógico da escola pelas próprias peculiaridades que o contexto e idade da criança exigem (Borges, Vasconcelos, & Salomão, 2016; Campos, 2013; Ostetto, 2017).

Nesta perspectiva, a forma como os educadores concebem o desenvolvimento da criança perpassa o processo de constituição das suas ações no contexto escolar, e, conseqüentemente, de suas práticas educativas. Portanto, as concepções dos educadores acerca do seu contexto de trabalho apresentam relação com as práticas educativas desenvolvidas com as crianças (Borges, Vasconcelos, & Salomão, 2016; Fioravanti-Bastos, Filgueiras, & Seidl de Moura, 2016; Harkness & Super, 2013; Pessôa, Seidl-De-Moura, Ramos, & Mendes, 2016; Ramos & Salomão, 2013).

Na literatura, especialmente da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento, encontra-se o termo concepção como correlato de outros construtos tais como crenças, representações, ideias, percepção, dentre outros. Porém, o conceito de concepção se caracteriza como um termo abrangente, que inclui em sua gênese tanto as crenças e valores de cada indivíduo, como também os significados, as regras, as imagens mentais, os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, dentre outros, a partir das relações que o indivíduo mantém com o mundo a sua volta, desenvolvendo assim, uma imagem subjetiva deste mundo (Agridino-Ramos, 2013). Ressalta-se ainda que esse processo de constituição das concepções apresenta um caráter dinâmico na medida em que são influenciadas pelo contexto social, histórico e cultural do indivíduo estando sujeitas a mudanças e transformações de acordo com as interações que esse indivíduo estabelece com o mundo (Sousa, 2016).

Diante de diversas perspectivas de modelos explicativos sobre o desenvolvimento infantil, as quais apresentam suas concepções acerca desse processo, a

perspectiva central na qual se apoia o presente estudo é a abordagem sociocultural do desenvolvimento baseada nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1991a; 1991b; 1996), o qual compreende o desenvolvimento humano a partir das dimensões histórico-social e cultural do indivíduo, mediadas pelo conjunto de relações estabelecidas ao longo da sua vida, ou seja, partindo de análises filogenéticas e ontogenéticas; essa abordagem, como bem explicita a terminologia que a define, articula os fatores sociais, históricos e também culturais na compreensão desse homem e dos seus processos evolutivos. Assim, a articulação entre essas dimensões sociais e individuais, envolvidas pela história e pela cultura desse homem é o que o define como um ser único, o qual nasce com o seu substrato biológico, mas é no processo de interação social que se constitui efetivamente como ser humano.

Ao articular, portanto, essa perspectiva de desenvolvimento da criança com o seu contexto educacional, pode-se refletir acerca da importância da figura do educador e, conseqüentemente, de suas concepções sobre esse processo. Compreendendo concepção enquanto um construto que delineia uma visão subjetiva do indivíduo acerca do mundo, a partir da dinâmica das interações que este mantém com o seu contexto, percebe-se que as concepções do educador sobre o desenvolvimento da criança mantêm relação com a forma como este educador pensa e constrói sua prática no espaço escolar. Assim, com base nos pressupostos teóricos apresentados, o presente estudo objetivou analisar as concepções de educadores de creches públicas acerca do desenvolvimento da criança com faixa etária de 24 a 35 meses.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa três educadoras de três salas de aula de crianças de dois anos de idade em três creches públicas diferentes da cidade de João Pessoa-PB. Ressalta-se que a distribuição das crianças nas creches pesquisadas em cada sala de aula acontece de acordo com as idades completas das mesmas (exemplo: berçário com crianças até 23 meses de idade; sala de dois anos – com crianças de 24 a 35 meses; e sala de três anos – com crianças com 36 a 47 meses de idade), de acordo com a Legislação vigente acerca da faixa etária que corresponde à Educação Infantil/Creche – Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. Para uma

melhor diferenciação dos participantes desta pesquisa ao longo dos resultados e discussões, foram utilizados os seguintes identificadores das educadoras: “CREI 1”, “CREI 2” e “CREI 3” fazendo referência à educadora de cada Centro de Referência em Educação Infantil.

Instrumentos

Para a coleta de dados sociodemográficos bem como questionamentos acerca das concepções do educador sobre o desenvolvimento infantil utilizou-se a entrevista semiestruturada.

Procedimentos

Após o Projeto ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal da Paraíba, conforme Resolução CNS 466/2012 e aprovado sob número de Protocolo 036/16; CAAE: 53613516.5.0000.5188, foi dado início à coleta dos dados. Nesta etapa, primeiramente entrou-se em contato com a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB, a fim de que esta emitisse carta de autorização de acesso às creches. Em seguida, se deu o contato do pesquisador com cada educador das salas de crianças de dois anos de idade em cada CREI. Foi então exposto aos educadores a proposta do Projeto e feito o convite para a participação deles, explicitando o caráter confidencial da pesquisa, bem como a adesão voluntária dos mesmos. Após o aceite delas em participar, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por cada participante. As entrevistas foram realizadas individualmente em datas e horários previamente estabelecidos pelos educadores, nas dependências da própria creche e foram audiogravadas com aparelho de gravação digital.

Para a análise dos dados coletados, realizou-se a transcrição destes e a posterior análise por meio da análise de conteúdo. Nesta análise, além da caracterização do perfil das educadoras, emergiram duas categorias – Influências da etapa da educação infantil no desenvolvimento da criança e Aspectos significativos no desenvolvimento da criança de dois anos – e subcategorias de análise em cada uma dessas categorias supracitadas, relacionadas às concepções das educadoras acerca do desenvolvimento infantil.

Resultados e discussão

Caracterização do perfil das educadoras

A análise dos dados nos permitiu inicialmente caracterizar o perfil sociodemográfico das educadoras participantes desta pesquisa, bem como informações gerais sobre o seu trabalho na educação infantil e ainda o seu perfil de formação profissional. As idades das mesmas variaram entre 32 e 45 anos, sendo duas casadas e uma solteira. Todas trabalham 40 horas semanais em sala de aula, das 7h às 17h, e nenhuma possui outra atividade profissional além da creche. O tempo de admissão na creche pesquisada, levando em consideração o mês da realização da entrevista (maio de 2016), variou entre as educadoras.

A educadora do CREI 1 tinha oito anos e nove meses na creche, enquanto a educadora do CREI 2 tinha quatro anos e dois meses. Já a educadora do CREI 3 foi a que apresentou menos tempo de experiência em sala de aula na educação infantil: um ano e dois meses. Apenas a educadora do CREI 3 relatou experiência anterior à educação infantil de dez anos no ensino fundamental. Quanto à formação, todas as educadoras possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação *Lato Sensu* concluídas também na área educacional; somente a educadora do CREI 1 está atualmente cursando mais uma especialização na área da educação. Percebe-se que a formação docente das educadoras pesquisadas supera a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394, 1996), a qual aponta a necessidade de pelo menos a formação superior para o exercício da docência na educação infantil, a formação de treinamento em serviço ou, ainda, o diploma de magistério do ensino médio. Sobre esse aspecto acerca da formação do educador para atuar na educação infantil, Bossi et al. (2017, p. 356) destacam que:

[...] a formação dos educadores é fundamental para atender à finalidade da educação infantil, isto é, a promoção do desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos psicológico, social, físico e intelectual [...]. Merece particular atenção o trabalho com crianças até o terceiro ano de vida, por se tratar de fase peculiar do desenvolvimento, que demanda conhecimentos práticos e teóricos específicos.

Esse processo formativo, portanto, aparece como elemento importante em relação à constituição

das práticas educativas a serem desenvolvidas com a criança em contexto de creche. Como ressalta Marques (2014, p. 98), “consideramos que um dos caminhos a ser percorrido pelos professores em direção ao desenvolvimento da práxis criadora esteja diretamente relacionado aos processos de formação inicial e continuada”. A formação adequada e contínua ao longo da vida profissional do educador, possibilita o aperfeiçoamento progressivo em relação à sua ação educativa, ao seu fazer docente.

Estas afirmações dos autores nos levam a refletir sobre a relevância do processo formativo do professor, nos fazem pensar que essa formação acadêmica e continuada das educadoras revela a importância desse nível de escolarização delas para o desenvolvimento da prática educativa em sala de aula. Tal significância se constitui, não pelos títulos em si, mas pelas inúmeras possibilidades que surgem, ao longo desse processo formativo, de reflexão sobre o ser e o fazer docente, numa dimensão política, humana, com vistas à transformação de si e do mundo, com fins ao desenvolvimento de uma verdadeira práxis criadora (Rodrigues & Saheb, 2015; Vásquez, 2011).

Influências da etapa da educação infantil no desenvolvimento da criança

No âmbito da análise das concepções das educadoras acerca do desenvolvimento infantil, elas relataram quais as influências da educação infantil para o desenvolvimento da criança. Nesta categoria, emergiram três subcategorias: base para o desenvolvimento; desenvolvimento enquanto processo; início do processo de aprendizagem para além do brincar e do cuidar. Duas das educadoras destacam que a etapa da educação infantil influencia como base para o desenvolvimento da criança:

“É muito importante porque é o berço de uma educação mais lá na frente. [...] Então tudo que é feito na parte da educação infantil, trabalhar direitinho em todos os setores, a parte cognitiva, e vai percebendo a desenvoltura deles” (Educadora CREI 1).

“É a base de tudo, porque se ela tiver uma educação infantil toda completa ela vai ter mais facilidade no futuro de desenvolver o processo de educação, assim de ensino-aprendizagem pra vida inteira” (Educadora CREI 2).

As educadoras destacam uma significativa importância do processo de escolarização da criança na educação infantil, quando reconhecem as possibilidades de ações nas dimensões do desenvolvimento da criança durante esse período, como, por exemplo, a dimensão cognitiva supracitada, dentre outras, que influenciem no desenvolvimento gradativo de novas habilidades, servindo como base para outros momentos do desenvolvimento do indivíduo. Ressalta-se aqui que, apesar de compreender essa perspectiva basilar do desenvolvimento destacadas pelas educadoras em relação à educação infantil, esse momento de escolarização deve ser constituído em termos da ênfase nas dimensões atuais do desenvolvimento da criança.

A base legal que fundamenta a educação infantil, a LDB (Lei n. 9394, 1996; Lei n. 12.796, 2013), em sua própria estrutura encadeada entre as etapas da escolarização, desde a infância até o ensino superior, prevê essa influência no desenvolvimento, propiciando a estruturação dessa base de conhecimentos e habilidades para momentos subsequentes do desenvolvimento. Em seu artigo 29, salienta ainda essas dimensões do desenvolvimento da criança que devem ser desenvolvidas na escola, tais como os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O reconhecimento, portanto, da educação infantil como de fato uma etapa pedagógica no processo de escolarização, que possibilita a estruturação de bases de desenvolvimento (Dias-Corrêa, Marturano, Rodrigues, & Nahas, 2016) para além do assistencialismo, é uma perspectiva defendida por vários estudiosos que discutem o percurso histórico da estruturação da educação infantil (Campos, 2013; Rosemberg & Artes, 2012; Silva & Francischini, 2012).

Todas as educadoras, direta ou indiretamente, salientam o entendimento do desenvolvimento enquanto um processo, como, por exemplo, na fala explícita da educadora do CREI 2: “É um processo né, tudo é um processo”. Ou ainda na fala indireta citada anteriormente pela educadora CREI 1 que, ao compreender que a educação infantil possibilita o desenvolvimento da criança por meio de aprendizados que facilitarão seu desenvolvimento até mesmo à sua fase adulta, implicitamente concebe que há um processo nesse percurso.

Dentre estas concepções, os fundamentos de Vygotsky (1991a; 1991b; 1996) acerca do desenvolvimento ressaltam que essa perspectiva de processo ultrapassa todo o seu modelo teórico, quando destaca a interação social mediando os diversos aspectos do

mundo interno e externo do indivíduo numa dinâmica gradativa e dialética que vai caracterizando o processo de desenvolvimento das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Essa perspectiva de desenvolvimento, relatada pelas educadoras, nos mostra que, ao partirem de uma determinada concepção de desenvolvimento infantil, bem como do conhecimento acerca desse contexto de trabalho, suas ações pedagógicas tendem a ser relacionadas com esta perspectiva (Borges, Vasconcelos, & Salomão, 2016; Harkness & Super, 2013; Ramos & Salomão, 2013).

Assim, pressupõe-se que essas ações didático-pedagógicas no dia a dia das educadoras pesquisadas em relação às crianças, atentam para aspectos significativos do desenvolvimento, a partir da compreensão acerca dele enquanto processo, pois possibilita um olhar mais amplo e contextual da influência da sua prática na educação infantil para o desenvolvimento da criança.

Outra subcategoria emergida e analisada é que a educação infantil possibilita o início do processo de aprendizagem para além do brincar e do cuidar e assim influencia o desenvolvimento da criança, como se pode ver na fala da educadora CREI 3: “Muito importante porque eles começam a aprender de pequenininho, mas não é só a questão do brincar e do cuidar, e sim que eles aprendam mesmo de verdade”. A fala da educadora além de sinalizar a aprendizagem numa perspectiva de continuidade, de processo, quando afirma um início numa tenra idade da criança – “começam a aprender de pequenininho” – evidencia também uma perspectiva pedagógica acerca desse processo de desenvolvimento, porém com um viés estigmatizado ao afirmar “mas não é só a questão do brincar e do cuidar, e sim que eles aprendam mesmo de verdade”.

Estas perspectivas nos permitem ressaltar duas importantes questões. Primeiramente, o estereótipo assistencialista, filantrópico e higienista que marcou o percurso histórico de constituição da educação infantil no Brasil, pautado no modelo médico e individual do sujeito como demonstram os estudos de Campos (2013), Melo, Oliveira, Braz-Aquino e Andrade (2016), Rosemberg e Artes (2012), Silva e Francischini (2012). O modelo ainda se mantém presente nos discursos e práticas atuais no contexto da educação infantil e, conseqüentemente, quando as práticas educativas assim são concebidas, distanciam as ações de cunho didático-pedagógico que possibilitam uma educação

para a criança que se constitua numa perspectiva significativa de aprendizagem e desenvolvimento para além do entretenimento lúdico e do cuidado.

Outra questão importante é a equivocada afirmação de que o brincar e o cuidar não se caracterizam como uma possibilidade de aprendizagem de fato, “*de verdade*”, como foi verbalizado pela educadora. Esta questão tem sido destacada em diversos estudos tais como os de Borges, Vasconcelos e Salomão (2016), Bustamante (2013), Campos (2013), Moreira e Lordelo (2002), Oliveira, Braz-Aquino, Salomão e Melo (2015) Ramos e Salomão (2013), Silva e Souza (2014), Wajskop (2017), dentre outros que enfatizam que a prática educativa na educação infantil não pode e nem deve limitar-se apenas ao cuidar, mas apresentar uma perspectiva integral que articule o cuidar e o brincar a uma dimensão pedagógica do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, ao disponibilizar ações de cuidado e de brincadeira à criança, o educador porá em prática uma ação efetivamente educativa.

Aspectos significativos no desenvolvimento da criança de dois anos

As educadoras, ao refletirem sobre suas concepções acerca do desenvolvimento infantil, confirmam aspectos que consideram significativos no desenvolvimento da criança de dois anos de idade, faixa etária da qual são professoras atualmente na creche:

“Acho que a parte cognitiva da criança, porque é o cognitivo que vai buscando atingir os outros desenvolvimentos. [...] Também ela mesma pega a sua bolsa, já tira a agenda, já se comunica com a própria fala. [...] Também a lateralidade e a desenvoltura corporal, dali já vai tendo iniciativa pra ter coordenação motora pra depois escrever, pra depois pintar, pra depois falar” (Educadora CREI 1).

“Eu acho que é importante ela começar a construir a oralidade dela, a partir da construção que a gente vai fazendo [...] A gente trabalha quatro projetos e pra mim o principal projeto é o de identidade e autonomia porque ela vai ter a autonomia de ser independente e saber a sua própria identidade. [...] ela vai entender o nome dela, quem é a família dela, quem tá ao redor dela e também a interação social que é importante né. Então é o início de tudo (a identidade e a autonomia)” (Educadora CREI 2).

“Evolução na interação social, na fala delas, na forma de aprender os números, as letras, de pegar no lápis, da postura dela até pra andar, em tudo” (Educadora CREI 3).

Nessa categoria emergiram as seguintes subcategorias de análise, uma vez que os relatos das educadoras destacaram os seguintes aspectos: cognição; interação social; linguagem; motricidade; identidade e autonomia. Ressalta-se, inicialmente, que embora seja possível classificar essas subcategorias de forma específica nos discursos das educadoras, o desenvolvimento de tais habilidades é concebido de forma articulada e imbricada ao longo do processo de desenvolvimento da criança.

As educadoras enfatizam uma concepção de que o desenvolvimento cognitivo da criança é uma etapa importante para a faixa etária de 24-35 meses, tendo em vista que falar de cognição refere-se, em um sentido mais geral, ao aspecto que categoriza o funcionamento mental/cerebral do ser humano no que diz respeito à capacidade do indivíduo de pensar sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor (Agripino-Ramos, 2013).

Para tanto, a criança articula a dimensão cognitiva a vários outros aspectos desse funcionamento/desenvolvimento do cérebro, tais como a percepção, o pensamento, a abstração, a memória, a linguagem, o raciocínio, a atenção, entre outras funções que os estudiosos chamam de processos cognitivos (Palácios, 2004; Soares & Del Prette, 2015). Nesse âmbito, percebe-se que a única educadora que verbalizou o desenvolvimento cognitivo explicitamente foi a do CREI 1, porém, mesmo na fala das educadoras CREI 2 e CREI 3 não estando a palavra “cognição” ou “desenvolvimento cognitivo”, as mesmas manifestam indiretamente este aspecto do desenvolvimento, à medida que fazem menção ao desenvolvimento da linguagem, falada e escrita, da compreensão de si mesmo (percepção/pensamento/abstração) para o desenvolvimento da identidade, bem como dos recursos cerebrais envolvidos no desenvolvimento psicomotor.

Para Vygotsky (1991a; 1991b; 1996), essa dimensão de desenvolvimento da criança, articulada entre as várias habilidades que a caracterizam, se dá através da interação entre a criança e as dimensões histórico-culturais do seu contexto, ou seja, o desenvolvimento dos processos cognitivos, por serem também processos mentais, não se dá exclusivamente na

dimensão biológica do indivíduo, mas se efetivam e se ampliam na relação deste com a cultura e os instrumentais que dela fazem parte.

Outro aspecto concebido pelas educadoras CREI 2 e CREI 3 como sendo significativo para o desenvolvimento da criança de dois anos de idade é o da interação social. Essa dimensão do desenvolvimento infantil articula-se de forma fundamental com os pressupostos da teoria de Vygotsky (1991a; 1991b), mais especificamente com o conceito de interação social. Esta se caracteriza como uma espécie de fio condutor que medeia os processos psíquicos de um nível inter para intrapsicológico, a partir da relação da criança com o seu contexto histórico-cultural. Assim, a criança, conseqüentemente, vai internalizando os novos conceitos e efetivando o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, ilustrado na fala das educadoras, através das ações que viabilizam as trocas com os pares, como também com os instrumentos presentes na cultura contextual da creche, tais como: andar, falar, escrever, pintar, desenvolver atividades como pegar a bolsa, retirar a agenda, dentre outras.

O aspecto da linguagem foi salientado por todas as educadoras pesquisadas como sendo significativo no desenvolvimento da criança de dois anos, articulando-a com diversos outros aspectos do desenvolvimento como a escrita, a interação social, a motricidade. Estudos como os de Ramos e Salomão (2013; 2016) mostram também uma avaliação positiva de educadoras de creches em relação à linguagem apresentada pelas crianças nesta faixa etária. A linguagem, na teoria de Vygotsky, aparece como mediadora central de toda a ação humana, bem como a constituição central na primeira infância, sobretudo o desenvolvimento da fala. Vale ressaltar que toda essa dimensão de desenvolvimento linguístico revela uma dinâmica na qual o instrumento cultural da linguagem vai sendo apropriado pela criança de forma gradativa, a partir das interações desta com o meio. Este instrumento artificial converte-se em signo e produz o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, permitindo a (de)codificação do sistema linguístico cultural, passando, assim, a mediar novas dinâmicas de interações da criança na sua relação com o outro e com o mundo (Luo, Snow, & Chang, 2012; Van der Veer & Valsiner, 2014; Vygotsky, 1991b). O contexto da educação infantil, portanto, torna-se um importante espaço para

propiciar ações mediadoras para o desenvolvimento da linguagem na criança, especialmente a partir das práticas educativas desenvolvidas pelo educador.

O aspecto motricidade foi revelado pelas educadoras CREI 1 e CREI 3 como significativo no desenvolvimento da criança de dois anos, ressaltando a habilidade de andar, das noções de lateralidade, da desenvoltura corporal, da postura, da coordenação motora, enfim, em vários aspectos que são extremamente importantes para o desenvolvimento amplo da criança nessa faixa etária na escola. Estes aspectos são discutidos por estudiosos do desenvolvimento como Palácios, Cubero, Luque e Mora (2004) como estando imbricados entre si e fundamentais nessa etapa dos dois anos de vida da criança, o que, exatamente como a fala, possibilita um salto qualitativo nas relações da criança com o seu contexto, inclusive o educacional. O desenvolvimento psicomotor viabiliza o acesso da criança ao mundo do qual faz parte, bem como a sua interação com ele, o que leva a um contínuo de aprendizados nessas duas dimensões indissociáveis – psíquica e motora – no processo de desenvolvimento da mesma, conforme fundamenta a perspectiva vygotskyana.

A educadora CREI 2 foi a única que destacou a identidade e a autonomia como aspecto significativo do desenvolvimento da criança de dois anos; ao classificar tais aspectos, elegeram-os como sendo o principal na sua avaliação para o desenvolvimento da criança, fazendo menção a um projeto em que são trabalhadas estas dimensões do desenvolvimento da criança na prática em sala de aula.

Atribuindo à identidade e à autonomia o status de base para o desenvolvimento dos demais aspectos da vida da criança, a educadora articula-os com o desenvolvimento da fala dessa criança, da sua independência, do conhecimento de si mesma e do mundo ao seu redor, e ainda do processo de interação social desta. Certamente, numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, a constituição da identidade, do processo de conhecimento de si, a partir da relação intersubjetiva com o outro, possibilita desdobramentos importantes no âmbito da experiência da criança. Para tanto, as funções do pensamento, da percepção, da consciência, da linguagem, dentre outras, entrelaçadas ao contexto cultural infantil, irão constituindo de forma dinâmica e não acabada essa identidade da criança.

A autonomia, por sua vez, também se caracteriza como um importante aspecto do desenvolvimento

infantil, inclusive no desenvolvimento da identidade. Estudos como os de Costas e Ferreira (2011) discutem o processo de interação, especialmente na relação do adulto com a criança e como esta interação mediada vai viabilizando o desenvolvimento da autonomia da mesma enquanto ser histórico-cultural. Outros estudos na psicologia do desenvolvimento, têm salientado essa articulação entre o desenvolvimento da autonomia a partir do processo relacional entre os indivíduos e os seus diversos contextos culturais (Carvalho, Seidl-de-Moura, Martins, & Vieira, 2014; Seidl-de-Moura et al., 2017).

Essa concepção das educadoras sobre os aspectos da cognição, interação social, linguagem, motricidade, identidade e autonomia como dimensões significativas no desenvolvimento da criança de dois anos mostra que estas ressaltam dimensões importantes que podem e devem ser vislumbradas no âmbito da constituição das práticas cotidianas do educador de creche, articulando-as de forma integrada entre si favorecendo a inserção da criança no contexto da educação infantil, bem como do seu processo de desenvolvimento.

Considerações finais

Diante dos resultados apresentados, as educadoras mostraram as suas concepções de desenvolvimento da criança ressaltando as influências que a etapa da educação infantil tem, enquanto momento inicial do processo de escolarização da criança, no desenvolvimento desta, articulando as dimensões do cuidar e do educar nesse processo. Nesse âmbito, afirmam que a educação infantil influencia enquanto uma base importante para as etapas posteriores da escolarização e desenvolvimento da criança, enfatizando a dimensão cognitiva nessa etapa. Concebem ainda o desenvolvimento neste momento da educação infantil enquanto processo, numa perspectiva dinâmica e contínua, que mantém relações também com o início do processo de aprendizagem da criança, com ênfase em dimensões pedagógicas do ensino às crianças que não se limitam ao brincar e ao cuidar.

As concepções sobre o desenvolvimento infantil para as educadoras perpassam ainda pelos aspectos que julgam significativos no desenvolvimento da criança de dois anos, tais como cognição, socialização, linguagem, motricidade, identidade e autonomia, os quais são concebidos como interrelacionados e

interdependentes entre si, ou seja, o desenvolvimento de um aspecto perpassa o desenvolvimento de outro aspecto na criança.

Constata-se, portanto, que as concepções explicitadas pelas educadoras das creches públicas pesquisadas, sobre o desenvolvimento infantil de crianças com faixa etária de 24-35 meses, são constituídas a partir das experiências vivenciadas por estas educadoras no cotidiano da sala de aula com os seus alunos. As educadoras reconhecem ainda a importância de a criança estar inserida neste contexto de escolarização.

Ressalta-se que dentre as limitações do presente estudo está o número reduzido de participantes, em função do critério de adesão voluntária em uma dada realidade. Porém, numa dimensão qualitativa, comprova-se a relevância dessa discussão em termos das possibilidades de ocorrência desses resultados em relação ao fenômeno estudado. Outras possibilidades de pesquisas também podem ser desenvolvidas em contextos de creche com educadores, por exemplo, acerca das práticas educativas destes em relação ao desenvolvimento da criança de dois anos, como forma de viabilizar uma articulação de tais práticas com as concepções destes sobre o desenvolvimento.

Referências

- Agripino-Ramos, C. S. (2013). *Autismo e síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Aquino, L. M. L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 39-43. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>
- Borges, L. C., Vasconcelos, D. C., & Salomão, N. M. R. (2016). Educação infantil em contexto não urbano: um estudo com educadoras. *Psico-PUCRS*, 47(3), 238-247. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.3.22567>
- Bossi, T. J.; Schmidt, B.; Bortolini, M.; Silva, M. A.; Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2017). Workshops sobre desenvolvimento na primeira infância com profissionais da educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 355-357.

- Campos, R. (2013). As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 195-209. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100013>
- Carvalho, R. V. C., Seidl-de-Moura, M. L., Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2014). Culture and Developmental trajectories: A discussion on contemporary theoretical models. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1599-1614. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.871273>
- Costas, F. A. T., & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 205-223. Recuperado em 28 julho, 2017, de <http://docplayer.com.br/14562844-Sentido-significado-e-mediacao-em-vygotsky-implicacoes-para-a-constituicao-do-processo-de-leitura.html>
- Dias-Corrêa, J. P., Marturano, E. M.; Rodrigues, M. C., & Nahas, A. K. (2016). Efeito de um Programa de Histórias com Abordagem Sociocognitiva em Crianças de Educação Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-9. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e32429>
- Fioravanti-Bastos, A. C. M., Filgueiras, A., & Seidl de Moura, M. L. (2016). Avaliação do Ages and Stages Questionnaire-Brasil por profissionais de Educação Infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 293-301. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200011>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2014). Desafios, ameaças e compromissos para os psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In: I. F. Oliveira, & O. Yamamoto (Org.), *Psicologia e políticas sociais: temas em debate* (pp.215-238). Belém: UFPA.
- Harkness, S., & Super, C. (2013). Cultura e política no desenvolvimento na primeira infância. In: R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. V. Peters (Orgs.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (on-line). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 1996, Seção 1, p. 27833. Recuperado em 05 outubro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013, 4 de abril). Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, 2013, Seção 1, p.1. Recuperado em 05 outubro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Luo, Y., Snow, K. E., & Chang, C. (2012). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, 32(4), 494-511.
- Marques, E. de S. A. (2014). *O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Martins, A. A., Soares, D. L., Brito, L., Lemos, G. C., Alves, A. F., & Almeida, L. S. (2017). A diferenciação cognitiva na infância: um estudo de perfis cognitivos aos 5, 7 e 9 anos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(1), 87-95. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000100009>
- Melo, C. R. F.; Oliveira, K. R. S.; Braz-Aquino, F. S., & Andrade, F. C. B. (2016). O Lúdico nas Concepções e Práticas de Educadoras da Educação Infantil. In: Salomão, N. M. R; Braz-Aquino, F. de S; Correia, M. F. B. (Orgs.). *Interface: Psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas*. 1ed. João Pessoa: UFPB, 1, 56-82.
- Ostetto, L. E. (2017). Sobre a organização curricular da Educação Infantil: Conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista Zero-a-Seis*, 19(35), 46-68. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>
- Palácios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. v. 1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Palácios, J., Cubero, R., Luque, A., & Mora, J. (2004). Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos. In: C. Coll, Marchesi, A. Palácios, J. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva, volume 1* (pp. 127-141). Porto Alegre: Artmed.
- Pessôa, L. F., Seidl-De-Moura, M. L., Ramos, D. O., & Mendes, D. M. L. F. (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(1), 71-82. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100008>

- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 200-213. Recuperado em 17 jul. 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n3/15.pdf>.
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. S. (2016). Estilos linguísticos de educadoras e habilidades sociocomunicativas infantis aos 24, 30 e 36 meses em contextos de leitura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 489-501. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000300012>
- Rodrigues, D. G., & Saheb, D. (2015). A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(242), 180-197. <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/337312857>
- Rosemberg, F. & Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In Barbosa, M. C. S. et al. (Org.), *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf. pp. 13-69.
- Seidl-de-Moura, M. L., Pessôa, L. F., Mendes, D. M. L. F., Ramos, D.O., Fioravant-Bastos, A. C. M., Carvalho, R. V. C., & Victor, T. A. S. (2017). Concepções sobre autonomia em faixas etárias diversas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(2), 293-303. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000200010>.
- Silva, A. P. S., & Souza, T. N. (2014). Educación de niños y niñas de 0 a 5 años em brasil: retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural. *Tabanque Revista pedagógica*, 27, 65-82. Recuperado em 14 jun. de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5084326.pdf>
- Silva, C. V. M. da.; Francischini, R. (2012). O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Práxis Educacional*. 8(12), 257-276.
- Soares, A. B. & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.911>
- Sousa, L. C. B. de. (2016). *Nichos de desenvolvimento infantil: um estudo com mães e educadoras de creches em contexto não urbano*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Van Der Veer, R.; Valsiner, J. (2014). *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da práxis*. São Paulo: expressão popular.
- Vygotsky, L. S. (1991a). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas: Psicologia infantil. Tomo IV*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932).
- Wajskop, G. (2017). Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. *Educação & Realidade*, 42(4), 1355-1374. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623661980>
- Werner, J. (2015). A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 33-38. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1349>

Recebido em: 21 Jul. 2018
Aprovado em: 07 Dez. 2021