

Educação Infantil e desenvolvimento: concepções de docentes de creches¹

Thabata Milane Santos Rodrigues²

 *Orcid 0000-0001-9286-5607*

Marli Lúcia Tonatto Zibetti³

 *Orcid 0000-0003-3939-5663*

Patrícia Ferreira Miranda⁴

 *Orcid 0000-0002-8143-8850*

Resumo

O texto analisa concepções de docentes de creches sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento. A pesquisa foi realizada com nove professoras de duas escolas municipais de Porto Velho, Rondônia, que foram ouvidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados, analisados à luz do referencial histórico-cultural, indicam que essas docentes concebem a Educação Infantil como base da escolarização e da preparação para o Ensino Fundamental, contudo, o processo de escolarização não é visto como promotor de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento. Conclui-se que são necessários investimentos na formação inicial e continuada de professores, com referenciais teóricos que forneçam subsídios para a atuação intencional e sistemática na atividade pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicologia histórico-cultural; Desenvolvimento humano.

Childhood education and development: nursery school teachers' concepts

Abstract

The text analyzes the concepts of nursery school teachers about the role of childhood education in development. The research was conducted with nine teachers from two city schools in Porto Velho, Rondônia, who were interviewed using semi-structured interviews. The results were analyzed in accordance with the cultural-historical principles and indicate that these teachers understand childhood education as the basis for schooling and preparation for elementary school; however, the schooling process is not seen to promote learning that is fundamental for development. It was concluded that investments are needed in the initial and continuing education of teachers, with theoretical references that provide subsidies for the intentional and systematic performance in pedagogical activity.

Keywords: Childhood Education; Cultural-Historical Psychology; Human Development.

¹ A pesquisa foi desenvolvida com apoio de bolsa de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

² Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - tabatamsr@hotmail.com

³ Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - marlizibetti@unir.br

⁴ Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - patricia.ferreira@unir.br

Introdução

Este texto recorre aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e está fundamentado nas concepções da psicologia histórico-cultural, que parte da premissa de que a aprendizagem é propulsora do desenvolvimento. Para Vigotski (1995), um dos principais expoentes desse referencial, o desenvolvimento infantil consiste em uma unidade dialética entre o desenvolvimento biológico e o cultural.

Desse modo, “[...] não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção do meio que se adota na biologia a respeito da evolução das espécies [...]” (VIGOTSKI, 1996, p. 264), já que o componente social é precípua ao desenvolvimento. Logo, entende-se que, de acordo com a teoria histórico-cultural, o homem é um ser de natureza social: tudo o que apresenta de humano origina-se da vida em sociedade. Nesse contexto, pode-se pensar no papel da escola a partir das palavras de Saviani (2003, p. 23): “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.”

Conforme Vigotskii (2001), quando a criança, com suas perguntas, consegue se apropriar do nome dos objetos que estão ao seu redor, uma etapa específica da aprendizagem já está posta em curso. Por isso, entende-se que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar: “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKII, 2001, p. 109).

O grupo de teorias mais difundidas nos cursos superiores de Pedagogia defende a ideia de independência da aprendizagem e do desenvolvimento. O precursor dessa teoria é Piaget, para quem a aprendizagem e o desenvolvimento não apresentam participação ativa entre si (VIGOTSKI, 2010). Dessa maneira, o desenvolvimento não é fruto da aprendizagem, pois esta segue o curso do desenvolvimento.

Já a psicologia histórico-cultural considera que aprendizagem não é desenvolvimento,

mas que uma aprendizagem bem-sucedida promove o desenvolvimento mental e forma novas funções psicológicas superiores. De acordo com Pasqualini (2010), para que haja uma correta organização da aprendizagem, o ensino deve preceder o desenvolvimento e atuar sobre os processos que estão em formação.

Operar sobre o que ainda não está completamente formado na criança consiste em atuar na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Conforme Chaiklin (2011), a ZDP não é uma propriedade da criança, e sim, unicamente, um indício da existência de determinadas funções em formação, que podem se desenvolver por meio de intervenções adequadas.

Além da ZDP, pode-se ressaltar o nível de desenvolvimento real, que se expressa através da resolução individual de tarefas e evidencia características já alcançadas no desenvolvimento. Ainda de acordo com Chaiklin (2011), testes que mostram os progressos escolares não podem ser pautados, exclusivamente, no nível de desenvolvimento real da criança, pois eles as avaliam sem considerar suas potencialidades. Desse modo, por meio da ZDP, há como avaliar não somente os processos psicológicos que já se produziram como, também, aqueles que ainda estão em desenvolvimento.

Pode-se destacar a imitação como um componente essencial para o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores que ainda estão no plano da ZDP. A psicologia histórico-cultural define a imitação não como uma repetição mecânica do comportamento de um indivíduo, mas como um ato que possui sentido e significado.

Para a imitação, deve haver alguma possibilidade de passar do que eu consigo fazer para o que eu não consigo (VYGOTSKY, 1987). Desse modo, ela só é possível quando seguida de entendimento: sem mediação ou esclarecimento não se viabiliza a real aprendizagem.

É por meio da atividade que o indivíduo se relaciona consigo, com o meio e com os outros e, assim, transforma a si mesmo e o mundo ao seu redor. Segundo El'konin (1999), a atividade dominante é uma maneira de reconhecer quais relações específicas na situação social de desenvolvimento auxiliam para a maturação das funções psicológicas da criança. Portanto, a atividade dominante é aquela que, entre outras, é a principal propulsora do desenvolvimento atual do indivíduo, e sua execução propicia as transformações mais significativas.

Isso posto, Elkonin (1987) apresenta uma estrutura de periodização do desenvolvimento infantil, a qual é classificada de acordo com a atividade-guia de cada faixa etária. A atividade principal da criança no primeiro ano de vida é a atividade de comunicação emocional direta: para interagir com o adulto, o bebê utiliza choros, sorrisos e balbucios. Posteriormente, a criança engaja-se em uma nova atividade orientadora do desenvolvimento, definida como atividade objetal manipulatória.

Para Cheroglu (2014), o período do segundo ao terceiro ano de vida marca a transição entre a atividade emocional direta e a atividade objetal manipulatória. Pode-se destacar, nesse momento, características como: formação inicial da linguagem, reorganização da percepção e maior desenvolvimento sensório-motor. De acordo com a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico decorre, essencialmente, dos processos educativos. Dessa maneira, se não forem garantidas efetivas organizações de aprendizagem, a criança não desenvolverá essas funções em seu psiquismo. Daí, decorre a importância da intervenção do adulto nos processos de escolarização na Educação Infantil.

Nesse sentido, cabe ao adulto o ofício de organizar a vida da criança, criar condições necessárias para essa organização e produzir direta e intencionalmente a humanidade constituída histórica e coletivamente pelos homens ao longo dos anos. Não é apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança (VIGOTSKII, 2001).

Em concordância com Pasqualini (2010), na Educação Infantil, é fundamental ensinar na brincadeira e através dela, pois é através dos jogos que as crianças representam as relações sociais e atribuem sentido a elas. Por isso, cabe ao professor de Educação Infantil apresentar à criança aspectos da realidade que sua intervenção poderá ampliar e enriquecer.

Pessoa *et al.* (2017) evidenciam que grande parte dos professores não estabelece relação entre os processos de desenvolvimento e a aprendizagem, porque apresentam concepções que se assemelham àquelas do senso comum. Isso pode ser explicado pela insuficiência de elementos necessários para a atuação com crianças de creche, oferecidos na formação docente desses professores.

Ter ampla compreensão dos objetivos da Educação Infantil e do seu papel na

aprendizagem e no desenvolvimento são conteúdos imprescindíveis para a formação acadêmica em Pedagogia. Entretanto, estudos como os de Hai e Silva (2013) e Leonardo e Silva (2013) revelam que os professores não recebem formação que lhes garanta compreender seu papel como organizadores dos processos de ensino que considerem as características do desenvolvimento infantil como decorrentes da apropriação da cultura. Ao contrário, orientam-se por concepções maturacionistas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano.

Hai e Silva (2013) ainda expõem que os professores de Educação Infantil atuam considerando, principalmente, o desenvolvimento de aspectos biológicos, e desconsideram, assim, a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento infantil. Isso faz com que deixem de propor atividades pedagógicas dirigidas, intencionalmente, para as aprendizagens necessárias e adequadas a cada momento do processo de desenvolvimento.

Dessa forma, a ausência de uma sólida formação inicial – capaz de fornecer elementos teóricos imprescindíveis para a leitura das condições de desenvolvimento, análise e atendimento das necessidades de aprendizagem das crianças – contribui significativamente para a construção das concepções que os professores apresentam e, conseqüentemente, para a prática docente baseada em elementos do senso comum com as crianças.

Com base nessas considerações, constata-se a relevância dessa temática para o campo da formação e da atuação docente. Para isso, o presente artigo apresenta um recorte dos resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito da iniciação científica no curso de Psicologia e tem por objetivo expor e discutir concepções de docentes de creches – atuantes em Porto Velho, Rondônia – sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento.

Percurso metodológico

O município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, oferece Educação Infantil em 70 escolas – 50 delas localizadas na zona urbana e 20, na zona rural. Entre as escolas da zona urbana, 32 são exclusivas para o atendimento a essa etapa da escolarização e as demais

são escolas de Ensino Fundamental que oferecem classes de Educação Infantil⁵.

Das 70 escolas existentes, apenas 36 oferecem atendimento às crianças na faixa etária correspondente à das crianças que frequentam a creche. Entretanto, somente 6 dessas escolas atendem crianças de 2 anos, e nenhuma instituição atende crianças menores de 2 anos. Dados da Pesquisa por Amostra de Domicílio (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2019, p. 5) informam que “[...] entre as crianças de até 1 ano de idade, as Regiões Norte e Nordeste apresentaram os menores percentuais em 2019: 2,2% e 5,2%, respectivamente”. A pesquisa também indica que houve aumento no percentual de matrícula de crianças de 2 a 3 anos, que alcançou 32,1% na Região Norte e 55,5% no Nordeste (IBGE, 2019).

Conforme informações da Semed de Porto Velho⁶, na capital foram construídas sete escolas de Educação Infantil com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Proinfância), cujo projeto arquitetônico se destina, especificamente, ao atendimento em creches. Contudo, as escolas que foram construídas – com recursos federais – para diminuir a carência de atendimento nas creches estão sendo destinadas às crianças pré-escolares. Isso, possivelmente, em função da alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade.

Considerando que a pesquisa teve por objetivo ouvir professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos e, posteriormente, construir grupos de estudo sobre a prática docente, buscou-se selecionar escolas que atendessem crianças de 2 e 3 anos, de modo a facilitar o acesso desses professores aos grupos formativos. Dessa maneira, as 2 escolas selecionadas – nomeadas aqui como Escola A e Escola B – estão localizadas na Zona Leste de Porto Velho e atendem, respectivamente, 342 e 317 alunos, com 18 professoras em cada escola.

Participaram da pesquisa nove professoras que atuam em escolas de Educação Infantil, com crianças de 2 e 3 anos, conforme os dados apresentados no Quadro 1. Todas as entrevistadas são mulheres, com idades entre 28 e 45 anos.

⁵ As informações referentes ao sistema escolar foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Porto Velho, Rondônia, por meio de mensagem eletrônica em 6 de setembro de 2019.

⁶ Informações obtidas em diálogo com a assessoria da Educação Infantil da Semed em 6 de setembro de 2019.

Quadro 1 - Dados de formação e atuação das participantes da pesquisa

| E S C O L A | PARTICIPANTE⁷ | IDADE | TURMA EM QUE ATUA | ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
|--|---------------------------------|--------------|----------------------------------|--|--|
| A | P1 | 38 | 3 anos | 2014 | 3 anos |
| | P2 | 31 | 3 anos | 2013 | 4 anos |
| | P3 | 33 | 3 anos | 2008 | 8 anos |
| | P4 | 36 | 3 anos | 2012 | 4 anos |
| | P5 | 45 | 3 anos | 2007 | 22 anos |
| B | P6 | 39 | 3 anos | 2014 | 1 ano e 6 meses |
| | P7 | 32 | 3 anos | 2013 | 2 anos |
| | P8 | 36 | 2 anos | 2012 | 5 anos |
| | P9 | 26 | 3 anos | 2014 | 2 anos |

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de fichas de identificação preenchidas durante as entrevistas

Quanto à formação, todas as professoras participantes cursaram Pedagogia – oito em instituições de Ensino Superior privadas e apenas uma em instituição pública. Duas das professoras concluíram o curso antes de 2010 e as demais, entre 2012 e 2014.

Foram entrevistadas 5 professoras da Escola A e 4 da Escola B. Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, apenas P5 pode ser caracterizada como uma professora com ampla experiência em docência nessa etapa do ensino, uma vez que nela atua há 22 anos. As demais entrevistadas são iniciantes na docência, com experiências que variam entre 8 meses a 5 anos. Delas, 8 profissionais trabalham com crianças de 3 anos e 1 professora, com crianças de 2 anos.

Após o aceite das gestoras, foram realizadas visitas às escolas para apresentação do projeto às professoras e, após o consentimento conforme os devidos procedimentos éticos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com base em roteiro no qual foram incluídas questões acerca da formação, do ingresso na profissão, das concepções sobre Educação Infantil, do papel das docentes e da organização do trabalho com as crianças.

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, após o período de aulas, conforme

⁷ As professoras participantes vão ser nomeadas por siglas (P1 a P9) em respeito ao termo de confidencialidade firmado entre pesquisadoras e participantes.

agendamento prévio com as docentes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, depois, transcritas para a análise.

Além das entrevistas também foi solicitado às docentes o preenchimento de fichas de identificação cujos dados foram utilizados para compor o Quadro 1, e todo o processo de pesquisa foi acompanhado por registros em diário de campo.

Após a conclusão da etapa de produção dos dados, as entrevistas foram transcritas, lidas e relidas – juntamente com os demais dados registrados no diário de campo – e analisadas à luz dos objetivos do estudo e do referencial teórico da psicologia histórico-cultural. A análise, coerentemente com o referencial, considerou o movimento histórico, social e cultural em que se formaram e no qual atuam as participantes da pesquisa. Nesse sentido, para além de identificar as concepções expressas pelas docentes, buscou-se compreender como essas concepções foram constituídas ao longo dos seus processos de formação e atuação e como elas se materializam na escolha das atividades descritas pelas profissionais.

Concepções de docentes de creches

Nesta discussão serão abordadas as concepções que as entrevistadas da pesquisa manifestaram com relação à Educação Infantil, ao desenvolvimento infantil, às formas e ao conteúdo da aprendizagem e ao papel que elas atribuem para si como professoras nessa etapa da escolarização.

Como apontado anteriormente, a formação acadêmica para atuar em Educação Infantil é breve e insuficiente com relação aos elementos necessários para um trabalho intencional e ativo (HAI; SILVA, 2013; LEONARDO; SILVA, 2013). Portanto, essas circunstâncias refletem, significativamente, no entendimento das profissionais da escola acerca da educação das crianças pequenas. Os desafios destacados abarcam desde os agentes escolares e as instituições de ensino até a criação e a execução de políticas públicas que orientam as práticas educacionais.

Dessa forma, pode-se ver, nas falas das professoras, o reflexo da trajetória que a Educação Infantil tem trilhado nas últimas décadas. Os depoimentos evidenciam uma

compreensão dessa etapa como fase preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental. E, nesse sentido, demonstram a valorização da etapa como basilar na escolarização, como se observa nos trechos de depoimentos a seguir:

A Educação Infantil é o passo mais importante para as séries iniciais. Se você tiver uma boa base [...] é a base curricular da educação, é a Educação Infantil. Se a criança não teve uma boa Educação Infantil, se ela não conseguiu se adaptar, ela vai carregar isso para o resto da vida, se a criança não tiver uma boa base, uma boa Educação Infantil (Entrevista P1 – Setembro/2019).

[...] de uma forma geral eu penso que eles têm que ter autonomia, se conhecer um pouco seu corpo, do que gosta o que não gosta e conhecer também o alfabeto para chegar lá no primeiro ano não ter tanta dificuldade, conhecer as letras, conhecer números, conseguir reconhecer, né? (Entrevista P7 –Setembro/2019).

Assim, no meu ver ela [Educação Infantil] é necessária porque é a base, ela é importante para a formação social da criança, conviver com as outras, questão de diferença, é muito importante sim porque é a base para o que ele vai enfrentar mais tarde. É um processo e aqui é o começo (Entrevista P4 – Setembro/2019).

Há concordância entre as participantes da pesquisa sobre o fato de que a Educação Infantil é a base do processo de escolarização. Porém, não como instituição que propicia aprendizagens capazes de mobilizar os processos de desenvolvimento, mas como oportunidade de adaptação e preparação para o Ensino Fundamental. Segundo a teoria histórico-cultural, essa etapa sustenta a qualidade do processo de aprendizagem e, para isso, deve pautar-se pela organização de situações de ensino adequadas às necessidades das crianças. Segundo Vigotski (2010), é através dessa aprendizagem que a criança se desenvolve e desenvolve suas funções psicológicas superiores, por isso, proporcionar uma introdução proveitosa ao ensino sistematizado para as crianças é essencial para a sua formação.

Contudo, a Educação Infantil como base da educação envolve muito mais do que o início da etapa de escolarização. Para além da inserção na escola, trata-se da sustentação sólida do ingresso no mundo histórico e cultural que será apresentado para a criança e que se diferencia, sobretudo, do mundo que ela conhece dentro de sua própria casa. Dessa maneira, essa

apresentação traz consigo uma reestruturação inicialmente externa, no meio em que essa criança se insere e, depois, interna, na organização e na formação de suas funções psicológicas superiores.

Segundo as entrevistadas, outro aspecto significativo da Educação Infantil é oportunizar às crianças processos de interação e socialização. Para as docentes, essa vivência caracteriza a inserção das crianças menores na escola. Todavia, as suas falas explicitam um entendimento de socialização como convivência com os outros, apropriação de regras, limites e rotinas: *“Eu acho que na Educação Infantil o mais básico é a socialização mesmo, é porque às vezes tem criança que vem de casa, pra eles aprenderem a conviver com o outro, aprender a dividir o lápis, aprender a dividir os materiais, né?”* (Entrevista P6 – Outubro/2019). Ou, conforme P9: *“Eu acho que a Educação Infantil é mais um momento de interação, né? [...] é o momento delas interagirem, crescerem, evoluírem, aprenderem coisas novas, ter o contato com outras crianças, logo no começo é a necessidade de interagir e aprender algumas regrinhas de convivência”* (Entrevista – Outubro/2019).

Para Vygotsky (1998), as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, pois a partir delas as funções superiores se formam: é no contato com o outro que o indivíduo assimila e internaliza conceitos, avança na zona de desenvolvimento próximo e amplia sua capacidade de conhecer e vivenciar processos de aprendizagem. Esse curso se dá desde o nascimento até a idade adulta, e é na escola que a criança vai ter o maior e mais rico contato com formas mais elaboradas de conhecimento ao longo de sua trajetória.

Portanto, entende-se que esse processo, na educação, deve ser direcionado com o objetivo intencional de promover o desenvolvimento infantil, e é na creche que ocorre o início dessa trajetória dentro do âmbito escolar: interação entre professora e crianças e entre as próprias crianças, mediadas pelos objetos sociais, principalmente a linguagem. Quanto mais ricas forem as possibilidades de exploração, relações e desafios, mais essas vivências estimularão a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, ampliarão seu desenvolvimento.

O propósito da Educação Infantil, de acordo com Vigotski (2010), é promover interações entre as crianças e delas com os professores, que possibilitem relações ativas e dinâmicas que

se conectem com a cultura historicamente acumulada. Essas vivências constituem-se, sobretudo, pela organização do ensino realizada pelo/a professor/a, que deve propiciar condições favoráveis para a aprendizagem.

Segundo Pasqualini (2010), é preciso que as funções psicológicas sejam desenvolvidas por meio de atividades que estejam dispostas, de alguma maneira, por intencionalidade dos professores, com organização a partir das necessidades das crianças. Por isso, para além da disposição dos objetos culturais, é necessário organizar a atividade com elas de forma que a sua exploração conte com a intervenção do docente, que, fazendo uso da linguagem, vá propiciando à criança novas formas de intervenção no mundo.

Dessa maneira, as professoras foram questionadas sobre seus entendimentos acerca do papel delas na Educação Infantil e, sobretudo, na creche. Segundo os relatos, a maioria entende que sua função nesse lugar é preparar a criança para as próximas etapas escolares, orientar o caminho e mediar as relações: *“Como mediadora, como que ela mostra o norte. [...] se tem professor ali na frente pra encaminhar, ‘mostrar o caminho’, eles vão, vão com certeza”* (Entrevista P2 – Setembro/2019). Ainda: *“O papel da professora é de formar cidadãos, de ‘preparar para o ensino fundamental’, dar um norte pra eles, né? Nortear, dar a base de tudo”* (Entrevista P3 – Setembro/2019). Já para a docente P6: *“Meu papel é socializar eles, né? Estar ali monitorando, mediando a relação com eles [...] a gente tem que tá em cima mesmo, mediando sempre, não pode isso, não pode aquilo tem que estar bem mediando a integração deles, a socialização deles”* (Entrevista P6 – Outubro/2019).

As palavras “mediar” e “mediação” apareceram com frequência nas falas das participantes: muitas caracterizavam seus papéis como mediadoras das relações sociais e das vivências das crianças na escola. Entretanto, pode-se perceber que essa mediação não pressupõe uma intervenção direta e intencional no processo de desenvolvimento. Está mais relacionada ao cuidado próximo, à orientação, ao acompanhamento. “Formar cidadãos”, “nortear”, “preparar para o Ensino Fundamental” são expressões que apontam para um futuro distante, que não se materializa em ações adequadas para o momento presente dessas crianças.

Na teoria histórico-cultural, a mediação é um conceito de extrema relevância para a

aprendizagem e o desenvolvimento humano. Esse conceito sustenta-se na ideia de que o comportamento mediado é característico do processo de humanização. Supera-se uma relação imediata com o mundo porque se inserem, nessa relação, ferramentas – inicialmente físicas e, posteriormente, simbólicas – que medeiam o contato com a natureza e com os outros. E essas ferramentas simbólicas (linguagem oral, escrita, arte, números etc.) são produções históricas e precisam ser apropriadas pelas crianças para sua inserção no mundo criado pelos seus antecessores.

No contexto da educação, compete aos professores, como organizadores dos processos de ensino, garantir que as crianças, em cada etapa do processo de escolarização, apropriem-se de instrumentos e signos que lhes permitam operar no mundo humano, ao mesmo tempo em que se constituem como seres humanizados. Consoante com Vieira, Meloni e Guimarães (2016), é primordial que os professores compreendam que as crianças aprendem por meio da ação, pelas experiências coletivas das quais participam e que devem ser organizadas pelos docentes. Dessa forma, não é suficiente proporcionar à criança as condições favoráveis para manipular objetos ou interagir com outras crianças. É preciso intermediar essa relação, utilizar a linguagem e apresentar desafios que exijam da criança ações cada vez mais elaboradas.

As análises realizadas sobre as entrevistas permitem afirmar que, embora destaquem a importância da Educação Infantil e se vejam como mediadoras no processo de aprendizagem das crianças, essas docentes não se percebem na condição de alguém que pode interferir no processo de formação psíquica das crianças, por meio de um trabalho pedagógico intencional e sistemático que considere seu nível de desenvolvimento.

As concepções das professoras remetem à perspectiva do amadurecimento biológico que ocorre em determinada etapa do desenvolvimento e sobre o qual a atuação docente é limitada – pode apenas despertar o que já existe ou ajudar na construção que é própria de cada criança –, como se pode observar nas afirmações da docente: *“Hoje acredito que meu papel é de mediadora, nós somos mediadoras do processo de aprendizagem deles. Porque eles já vêm com uma bagagem, a gente só vai despertar aquilo para aumentar mais a aprendizagem deles, né?”* (Entrevista P4 – Setembro/2019).

Outra professora ainda afirma: *“A Educação Infantil serve para, digamos, ‘ajudar na*

construção, no fechamento da personalidade da criança, né'. Que fecha com 7 anos" (Entrevista P6 – Outubro/2019). Contudo, na teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano é produto da aprendizagem, que advém das relações sociais e do manejo de signos e instrumentos movimentados por essas relações. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas, interações essas mediadas pelos instrumentos materiais e simbólicos produzidos culturalmente e em uso no contexto em que estão inseridas (OLIVEIRA, 1992).

Todavia, pelos excertos acima, percebe-se que, em decorrência dessa visão biologizante do desenvolvimento, não há muito o que a escola possa fazer para contribuir com essa formação. Nessa concepção, o papel dos professores consiste, principalmente, em cuidar e orientar para que as crianças não vivam experiências que possam atrapalhar esse processo. Esse olhar confere aos profissionais um papel de observadores desse fenômeno e não de alguém que interfere ativamente no desenvolvimento das crianças. A esse respeito, Saviani (2003, p. 13) acrescenta que

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Coerentemente com essas concepções da função da Educação Infantil e do papel dos professores no trabalho com as crianças dessa etapa da escolarização, as docentes explicaram quais são os conteúdos trabalhados com as crianças e apontaram aspectos como: coordenação motora, convivência em grupo e noções espaciais: *"A questão da coordenação motora, do preparo, da associação, tudo isso é trabalhado na creche, né? A gente trabalha muito principalmente a coordenação motora. Como pegar no lápis, a lateralidade, essas coisas"* (Entrevista P2 – Setembro/2019); *"[...] com a rotina você vai indo e ele aprende a sentar, a conversar, na roda de conversa. Se você tiver uma rotina bem definida ela consegue bastante*

coisa sem nenhum esforço” (Entrevista P6 – Outubro/2019); *“Eles vêm socializar, aprender a conviver com o outro, eles aprendem muita coisa, né? Eu trabalho bastante a questão da disciplina”* (Entrevista P8 – Outubro/2019).

É preciso lembrar que as creches atendem crianças de 2 e 3 anos. Para Elkonin (1987), os alunos encontram-se em uma fase da periodização do desenvolvimento denominada de primeira infância. Segundo o autor, na primeira infância, a atividade principal propulsora do desenvolvimento é a atividade objetal manipulatória, que consiste em uma atividade intelectual-cognitiva, na qual a criança vai se apropriando do mundo por meio da relação com os objetos sociais.

Nessa etapa, o foco da atenção da criança é o objeto que ela manipula. O professor, mesmo que indispensável e fundamental, ocupa, na percepção da criança, o pano de fundo para que suas ações se desenvolvam. Por isso, nesse momento, evidencia-se a necessidade de organização do processo pedagógico para que ele proporcione elementos favoráveis para a aprendizagem, e a importância da organização das atividades com o intuito de uma apropriação e internalização dos elementos do mundo que cercam as crianças (ELKONIN, 1969). Assim, os objetos são apropriados em suas funções sociais e nas relações que os sujeitos estabelecem com eles e, portanto, a intervenção docente nesse contexto de aprendizagem é fundamental para garantir a inserção das crianças no mundo humano.

As professoras indicam compreender e valorizar a necessidade de atividades lúdicas que permitam às crianças a manipulação de objetos, a exploração dos movimentos e da linguagem por meio da música e da dança. Entretanto, nessas contribuições, também é possível identificar a preocupação com a preparação para o Ensino Fundamental quando P1, ao trabalhar com a massinha de modelar, aponta o objetivo de desenvolver a coordenação motora, e desconsidera a capacidade de imitação, de representação e de apropriação da linguagem, elementos a serem considerados nessa faixa etária (2 e 3 anos). Identifica-se também a preocupação com a introdução do papel, ou com o ensino das letras, conforme evidenciam as professoras P1, P4 e P9: *“Lúdico, música, dança, teatrinho, pintura, tracejados. É assim essa faixa etária, é isso! Então até uma massinha eles aprendem a fazer uma bolinha, porque vêm sem coordenação nenhuma! Então até a bolinha da massinha eles aprendem do zero”* (Entrevista P1 –

Setembro/2019); “Com o lúdico eles aprendem demais, a contar, direita e esquerda, pular, lateralidade e tudo. [...] a massinha é muito boa também, ajuda demais a coordenação deles, quando a gente vai fazer algo antes disso falamos ‘vai na massinha’” (Entrevista P5 – Setembro/2019);

O deles é muito concreto e visual, tudo é por meio de manusear alguma coisa, construir algum conceito através do contato, do brincar. Então é tudo muito concreto. Se a gente falar é muito difícil eles entenderem: Se você fala assim “olha essa é a letra A” e não faz nada concreto, eles não vão assimilar (Entrevista P9 – Outubro/2019).

O lúdico e a brincadeira foram destacados como a maneira pela qual, segundo as entrevistadas, as crianças mais aprendem. Segundo essas docentes, é necessário que haja a brincadeira vinculada à aquisição do conhecimento. Contudo, por não haver intencionalidade na promoção do desenvolvimento, assim como exposto anteriormente, o papel da Educação Infantil e o da professora ficam restritos e limitam a evolução que poderia ocorrer nessa etapa da periodização.

É possível compreender, mediante a presente discussão, que as concepções apresentadas aqui são uma consequência do processo formativo e das experiências que as professoras reuniram ao longo de suas carreiras. A formação continuada desempenha, nesse momento, um papel essencial na trajetória profissional, uma vez que ela pode orientar e transformar certas perspectivas já solidificadas. A mudança dessas perspectivas pode proporcionar à relação entre as crianças e as docentes e aos processos de ensinar e aprender diferentes cenários – que colocam os sujeitos em condição ativa nessa relação – e, assim, possibilitar a realização de modificações significativas no decurso da Educação Infantil.

Considerações finais

Esta pesquisa orientou-se pelo objetivo de investigar o que professoras de uma creche da rede municipal de ensino na cidade de Porto Velho, Rondônia, pensam sobre o papel da Educação Infantil no processo de desenvolvimento.

Em relação às concepções das docentes sobre a Educação Infantil, foi possível constatar que elas consideram essa etapa como a base do processo de escolarização e, por isso, priorizam a socialização, a apropriação de normas e regras sobre o funcionamento da escola e apostam no trabalho pedagógico que prepare as crianças para o Ensino Fundamental.

Ao expressarem a compreensão que têm do próprio papel como docentes de crianças de 2 e 3 anos, essas profissionais colocam-se como mediadoras no processo de aprendizagem das crianças. Porém, essa mediação não é entendida como uma intervenção intencional, que visa fornecer situações de aprendizagem de acordo com a zona de desenvolvimento próxima/iminente das crianças. Trata-se de um acompanhamento do processo próprio das crianças, em que às professoras compete o lugar de coadjuvantes.

Essa postura revela que as docentes não compreendem que, por meio da organização do processo de ensino, podem criar situações que permitam intervir na aprendizagem das crianças e provocar, assim, processos de desenvolvimento. Para isso, é preciso identificar o nível de desenvolvimento real das crianças com as quais trabalham e a zona de desenvolvimento próximo/iminente para adequar propostas de atividades capazes de possibilitar novas apropriações.

Diante desses resultados, evidencia-se a relevância de investimentos em todos os âmbitos da Educação Infantil no contexto pesquisado, que englobem a formação docente, as condições de trabalho (tempo para estudo e planejamento, materiais e apoio pedagógico), bem como a relação entre a família e a escola.

Entretanto, não será qualquer formação que contribuirá para que essas docentes assumam a responsabilidade de organizar processos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento nas creches. Para que isso seja possível, é necessário que elas tenham acesso a sólidos referenciais teóricos – acompanhados de discussões coletivas sobre as práticas docentes –, de forma que possam se constituir como profissionais do ensino capazes de avaliar as condições de desenvolvimento das crianças e propor intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades.

Para que o/a professor/a possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele/a mesmo/a tenha tido acesso a esse desenvolvimento. Para que possa

promover o progressivo acesso da criança aos conhecimentos mais elaborados, portanto, é necessário que ele tenha sido possibilitado em seus próprios processos de formação (PASQUALINI, 2010).

Embora não tenha sido objetivo desta pesquisa, não se pode deixar de apontar a precariedade do atendimento em Educação Infantil em Porto Velho: ausência de vagas para crianças menores de 2 anos, professoras sozinhas em turmas em que é imprescindível a presença de ajudante e falta de materiais didáticos e profissionais de apoio são algumas das dificuldades que saltam aos olhos na aproximação com a realidade das escolas de Educação Infantil. Nesse sentido, é urgente colocar a escolarização de crianças pequenas na pauta da sociedade brasileira, sob o risco de comprometer severamente o futuro do país.

Nessa direção, novas pesquisas se fazem necessárias, tanto no que se refere às concepções de docentes de outras escolas de Educação Infantil quanto sobre as condições objetivas em que essa escolarização é oferecida.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a 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. Brasília: Presidência da República, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 26 abr. 2021.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf> Acesso em: 25 jan. 2020.

CHEROGLU, S. *Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a organização do ensino*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115834/000805818.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 27 mar. 2021.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et

al. *Psicología*. Ciudad de México: Grijalbo, 1969. p. 493-503.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

EL'KONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, Londres, v. 37, n. 6, p. 11-30, 1999.

HAI, A. A.; SILVA, J. C. O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em sala de aula para crianças menores de três anos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 2013. p. 1099- 1123. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v30n03/v30n03a17.pdf> Acesso em: 22 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio contínua – PNAD/Educação*, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em: 26 abr. 2021.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 2, 2013. p. 309-317. *Online*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a13.pdf> Acesso em: 22 mar. 2021.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1992.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 15 set. 2020.

PESSOA, C. T. *et al.* Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 147-156, 2017. *Online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121093> Acesso em: 22 mar. 2020.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, I. C. da S.; MELONI, A.; GUIMARÃES, C. M. O currículo na educação infantil e a

profissionalidade do professor. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 1, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.158172> Acesso em: 20 jul. 2020.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. p. 681-701. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. The problem of age. Tradução de M. Hall. In: RIEBER, R. W. (ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky: Child psychology*. New York: Plenum Press, 1998. v. 5, p. 187-205. Original publicado em 1933-1934.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. Tradução de N. Minick. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press, 1987. v. 1, p. 39-285. Original publicado em 1934.

Recebido em janeiro 2022.

Aprovado em janeiro 2023.