

## Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre concepções de educadoras infantis

Jéssica Andrade de Albuquerque\*   
Fabiola de Sousa Braz Aquino 

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil

**Resumo:** Este artigo aborda as concepções de educadoras infantis sobre suas atuações com bebês em creches e sobre o desenvolvimento dos bebês nesses contextos. Parte-se da compreensão de que as concepções orientam as práticas profissionais, sendo fundamental compreendê-las para formular estratégias interventivas que potencializem as ações profissionais em creches. Participaram do estudo cinco professoras de educação infantil de creches públicas, as quais responderam a uma entrevista cujo áudio foi gravado e posteriormente transcrito. As respostas das entrevistas foram avaliadas por meio da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram uma dissonância entre as verbalizações das educadoras e o que postulam teóricos do desenvolvimento e os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil brasileira. Diante do exposto, afirmamos a relevância das formações continuadas e sugerimos que elas englobem o desenvolvimento infantil e as interações educador-criança-ambiente, na direção de potencializar esses aspectos e favorecer os processos interativos.

**Palavras-chave:** concepções, educadoras, creches, bebês, desenvolvimento infantil.

### Introdução

Este estudo parte da compreensão de que as interações entre educadores e bebês em contexto de creches podem favorecer formas colaborativas de aprendizagem, apreensão cultural dos bebês, promover a compreensão dos outros como seres intencionais, facilitar o desenvolvimento linguístico e sociocomunicativo dos bebês e contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais infantis (Cain, Rudd, & Saxon, 2007; Degotardi, 2017; Ogando, 2020; Rodrigues, 2019; Shin 2012). Embora estudos demonstrem que a entrada de bebês em contextos de educação infantil e as interações estabelecidas com seus educadores promovam ganhos no amadurecimento desses bebês, em especial aqueles provenientes de contexto de extrema carência (Lordelo, Chalhub, Guirra, & Carvalho, 2007; Ogando, 2020), a qualidade do atendimento oferecido tem impacto no desenvolvimento infantil.

De maneira geral, as pesquisas têm demonstrado que há uma relação direta entre a qualidade dos ambientes educativos, o nível de aprendizagem e de desenvolvimento infantil (Casalinho, 2019), de modo que a alta qualidade das creches se associa ao desenvolvimento no campo cognitivo, social e linguístico dos bebês (Fuertes, 2016; Ruzek, Burchinal, Farkas, & Duncan, 2014), e que seus efeitos benéficos são maiores em crianças advindas de ambientes familiares com baixos níveis de renda e escolaridade (Geoffroy et al., 2007).

No que se refere aos critérios que determinam a qualidade das creches no Brasil, menciona-se o documento intitulado *Indicadores de qualidade na educação infantil* (Brasil, 2009), que elenca sete domínios, quais sejam: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. O conjunto desses indicadores demarca os elementos de uma educação infantil de qualidade.

Para este estudo enfatiza-se a dimensão das interações sociais, imprescindível ao desenvolvimento humano por se constituir a base das funções psicológicas superiores e da personalidade (Valsiner, 2007). Assumimos a noção de interação a partir da própria raiz etimológica da palavra: inter-ação, “ação entre”, o que implica em bidirecionalidade, tal como afirmam Piccinini et al. (2001). Para o dicionário Aurélio (Ferreira, 1994): “Interação [inter+ação] 1. Ação que se exerce entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. (p. 956). De forma mais específica, partilha-se da conceituação de interação social apresentada por Moura e Ribas (2007), que definiram a interação social a partir de critérios temporais e comportamentais, caracterizando-a pelo direcionamento de um comportamento social de um parceiro em relação ao outro ser respondido por este outro num intervalo de cinco segundos.

Pesquisas realizadas por Alexandrino e Braz Aquino (2018) e Oliveira, Braz Aquino e Salomão (2016) apontam para a importância de educadores infantis

\*Endereço para correspondência: jessica.a.psi@gmail.com



compreenderem o valor das interações educador-criança para o desenvolvimento da cognição social infantil e de um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento global. Aliado a isso, entende-se que os educadores que atuam em contextos de educação infantil têm papel fundamental no desenvolvimento das crianças que frequentam os espaços de creches, devendo se constituir enquanto mediadores entre a criança e o conhecimento (Bolsanello, 2009).

A relevância de espaços estruturados de aprendizagem para o desenvolvimento e a qualidade das interações nesses contextos foi afirmada por Vygotsky (2004) desde o final da década de 1920, quando o autor considerava que as instituições escolares deveriam ser ambientes nos quais as crianças, ao serem inseridas, poderiam se beneficiar das interações sociais para a apropriação cultural e de conhecimentos socio-historicamente construídos pela cultura, apontando para a importância das interações sociais mediadas que deveriam ocorrer nesses espaços para promover o desenvolvimento de bebês em contextos de creches.

Os documentos oficiais que regem a educação infantil brasileira também enfatizam a importância das interações nos processos educacionais. O *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 1998) indica a interação como uma das estratégias mais importantes do professor para favorecer a aprendizagem infantil. As *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (Brasil, 2010) salientam as interações adulto-criança e criança-criança como eixo da proposta curricular da educação infantil, incluindo-as como elemento fundamental para a construção da identidade pessoal e coletiva do sujeito. Nessa mesma direção, a *Base nacional curricular comum* (Brasil, 2018), considera as interações sociais como essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, adverte-se para o valor das interações com outros sociais, tais como educadoras e coetâneos, que podem contribuir para mudanças e transformações qualitativas a cada nova etapa. Pelas interações que estabelecem, diferentes habilidades podem ser construídas no psiquismo infantil, a exemplo da capacidade imitativa, do desenvolvimento da fala, do pensamento, da atenção voluntária e demais funções psicológicas tipicamente humanas (Vygotsky, 2004). Por entender a relevância da atuação dos educadores de educação infantil e as repercussões de suas práticas no desenvolvimento de bebês, e reconhecendo que essas práticas são construídas a partir de suas concepções (Santos, Ramos, & Salomão, 2015), pontua-se como fundamental conhecer a forma como educadores infantis concebem seu papel no desenvolvimento de bebês.

Esse argumento foi defendido por Ramos e Salomão (2013), para quem conhecer as concepções de educadoras sobre o desenvolvimento infantil consiste em um aspecto fundamental para a qualidade das experiências das crianças nas instituições, sobretudo no

que diz respeito à estruturação das políticas sociais e sua aplicabilidade no cotidiano da creche. Considera-se que entender essas concepções pode cooperar na formulação de estratégias interventivas direcionadas a práticas profissionais que explorem intencionalmente o valor das interações sociais e, de forma mais específica, as atividades conjuntas entre educadora-bebê.

Diante do exposto, considerando que as concepções são orientadoras de práticas, objetiva-se nesse estudo conhecer as concepções de educadoras infantis sobre suas atuações com bebês em contextos de creches e sobre o desenvolvimento dos bebês com os quais atuam, a fim de entender os fundamentos epistêmicos de suas práticas e possibilitar processos de ressignificações que dialeticamente perpassem suas ações direcionadas aos bebês.

## Método

Esta pesquisa teve delineamento qualitativo-descritivo. Esse método foi escolhido por valorizar, traduzir e expressar as intersubjetividades dos sujeitos no que diz respeito às suas vivências.

## Participantes

Participaram desta pesquisa cinco educadoras de turmas de berçário 1, que atuavam especificamente com bebês entre 6 a 12 meses de vida. A faixa etária das educadoras teve média de 41,4 anos e renda familiar variando entre dois salários mínimos. Todas as educadoras possuíam formação em nível superior em Pedagogia.

## Instrumentos

Foi utilizada uma entrevista composta por frases em que as participantes deveriam completar quatro enunciados. Esses enunciados exploravam as concepções das educadoras no que se refere ao que é ser criança, seu trabalho com os bebês na creche, o papel da creche e sobre o desenvolvimento infantil. Também foi utilizado um questionário sociodemográfico contendo perguntas sobre a formação profissional das professoras, idade e tempo de atuação na educação infantil.

## Procedimentos para coleta de dados

Este estudo foi apreciado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, obtendo parecer favorável para sua realização sob o número CAAE: 97767018.2.0000.5188. As educadoras aceitaram participar do estudo, expressando seu consentimento a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram realizadas em cinco Centros de Referência da Educação Infantil (Crei) públicos no município de João Pessoa (PB) e ocorreram em locais reservados das instituições, sendo o áudio gravado e, posteriormente, transcrito para análise. É importante

ênfase que as instituições estavam localizadas em bairros caracterizados pelo baixo nível socioeconômico de sua população.

## Procedimentos para análise dos dados

A análise das respostas das entrevistas foi realizada por meio da *Análise de conteúdo* inspirada em Bardin (2009), que contemplou a transcrição literal das entrevistas seguida de leitura flutuante, levantamento das respostas e construção de categorizações a partir das respostas. Os enunciados completados pelas educadoras foram organizados em quatro eixos, quais sejam: (1) Concepções de educadoras infantis sobre o que é ser criança; (2) Concepções de educadoras infantis sobre seu trabalho com bebês na creche; (3) Concepções de educadoras infantis sobre a creche; e (4) Concepções de educadoras infantis sobre o desenvolvimento das crianças na creche. A análise considerou os objetivos das questões e a estrutura do instrumento utilizado.

## Resultados e discussão

Os resultados desse estudo são apresentados e discutidos a seguir com base nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil brasileira, a literatura na área da Psicologia do Desenvolvimento Infantil e a teoria histórico-cultural. O levantamento dessas concepções é aqui entendido como um recurso que pode permitir fundamentar intervenções que busquem promover o desenvolvimento infantil.

### Eixo 1: Concepções das educadoras infantis sobre o que é ser criança

Ao serem solicitadas a descrever “o que é ser criança”, as educadoras fizeram afirmações que foram organizadas em três categorias, quais sejam: (1) a compreensão da criança como ser ligada ao divino; (2) o entendimento da criança como fonte de aprendizado para os adultos; e (3) a criança enquanto ser que necessita de preparação, proteção e educação por parte dos adultos. Essas categorias foram extraídas das falas das participantes.

A primeira categoria, intitulada “Criança como ser divino”, englobou falas como: “*presente que Deus me deu*” (Educ. 1), “*um anjo, né, primeiro de Deus*” (Educ. 2), “*quando tô com ela, me sinto acolhida por Deus*” (Educ. 3); “*presente de Deus na vida de todas as pessoas que convivem com ela*” (Educ. 3).

A segunda categoria, nomeada de “Criança como fonte de aprendizado para os adultos”, englobou a alocação: “*criança é um ser muito importante em nossas vidas, onde aprendemos a conviver com amor, carinho e dedicação*” (Educ. 4). Já a terceira categoria, denominada “Criança como ser que necessita de preparação, proteção e educação por parte dos adultos”, incluiu a fala: “*a criança*

*é um ser que precisa ser preparado para o futuro, que a gente precisa proteger e educar*” (Educ. 5).

Verificam-se nas menções das educadoras concepções que se distanciam de uma explicação ancorada em postulados de teorias do desenvolvimento humano ou a informações presentes em documentos que regem a Educação Infantil brasileira. Resultados semelhantes foram encontrados por Maia (2012) no que se refere à ausência de menções pautadas em fundamentos teóricos ou que abarcassem as políticas educacionais.

As falas das educadoras participantes também remeteram a ideias presentes nos séculos XVI e XIX, respectivamente, sobre a criança como um ser angelical e como ser que necessitava de cuidados e de preparação para atuar no futuro, distanciando-se da percepção da criança enquanto ser em constituição e atuante em sua própria história (Kramer & Leite, 1996). Também Ferreira (2019) verificou em seu estudo com educadores infantis relatos que se aproximavam de uma concepção de criança como vir a ser, retratando uma preocupação com a etapa posterior à infância.

No que diz respeito aos documentos oficiais que regem a Educação Infantil brasileira, especificamente, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (Brasil, 2010), apresentam uma concepção de criança enquanto sujeito social e de direitos, ativo, cidadão, participe em seu próprio desenvolvimento, e capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com outros sociais. Tal concepção está subsidiada em pressupostos de teorias do desenvolvimento infantil que defendem a importância do meio e das interações na constituição humana (Vygotsky, 1996). Deriva-se desse argumento a defesa da relevância de empreender interlocuções com os educadores para promover discussões sobre esses documentos, de temas correlatos à Educação Infantil e suas implicações nas práticas profissionais.

Autores como Delors (2003) argumentam que a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação continuada dos educadores do que pela sua formação inicial. Concorde-se com pesquisadores da área da Educação Infantil (Fernandes & Silva, 2019; Maiolino, 2020; Trindade, 2020) que defenderam a relevância da formação continuada para a qualidade das intervenções de educadores junto às crianças, e afirma-se a importância da formação profissional na atuação de educadores infantis, a exemplo das concepções construídas ao longo da história cultural humana e que repercutem ativamente no seu fazer.

### Eixo 2: Concepções de educadoras infantis sobre seu trabalho junto a bebês na creche

As educadoras entrevistadas, ao completarem o enunciado: “Como professora de educação infantil penso que meu trabalho é...”, fizeram menções que foram organizadas em duas categorias gerais. A primeira categoria, denominada “Trabalho junto

a bebês na creche gera realização”, incluiu falas como: “*eu me realizo na sala de aula com eles*” (Educ. 1); “*Prazeroso, muito prazer. Eu tenho muito prazer em trabalhar com criança*” (Educ. 2); “*É muito gratificante. Gosto muito do que faço, de estar com as crianças e ver o quanto se desenvolvem*” (Educ. 3). Pesquisa realizada por Vasconcelos, Santana e Borges (2015) identificou verbalizações de educadoras que percebem seu trabalho como prazeroso.

Foi possível identificar no relato da educadora 4, uma dualidade na compreensão do seu processo de trabalho, indicando, por um lado, o sofrimento “*trabalho árduo*” e, por outro, a realização: “*em compensação, é um trabalho que eu tô formando*”. No estudo realizado por Neves e Seligman (2006), educadoras infantis descreveram seu trabalho com uma dupla significação, ora como fonte de prazer em função de sua relação com os alunos, ora como um peso em relação à longa e exaustiva jornada de trabalho, entre outros elementos da dinâmica diária. Nessa mesma direção, Reis (2017) identificou, no relato de professores da Educação Básica, a coexistência entre prazer e sofrimento em seu processo de trabalho e apontou que, muitas vezes, o sofrimento se sobrepunha ao prazer.

Compôs a segunda categoria, “Trabalho que prepara nas questões pedagógicas, de socialização e educação para o futuro”, a fala: “*É prepará-lo para o futuro, ensinar e, além de ensinar números e letras, além disso, é ensiná-lo não só em disciplinas, mas ajudá-los na convivência com outras crianças, outros adultos, na sociedade de maneira geral*” (Educ. 5). Essa verbalização encontra-se em consonância com o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 1998) acerca do trabalho de educadores em creches, uma vez que o referido documento pontua a intervenção do educador como meio para ampliar a capacidade das crianças de aproximação de conceitos e códigos sociais, e indica enquanto função do educador propiciar um ambiente de experiências educativas e sociais diversas. Também as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (Brasil, 2010) defendem, enquanto objetivos da proposta pedagógica das creches, a garantia à criança ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como a convivência e a interação com outras crianças.

De maneira geral, visualizam-se, nos documentos que regem a Educação Infantil brasileira, argumentos que se vinculam a postulações de teorias do desenvolvimento humano quando abordam o papel dos educadores. Sobre essa questão, estudiosos (Chaiklin, 2019; Fleer, 2013; Pino, 2010; Vygotsky, 1996) afirmam a relevância do outro social na mediação de conceitos, de convenções sociais e da apropriação da cultura para as crianças, o que coloca as educadoras infantis como mediadoras de conhecimentos e da relação das crianças com o mundo.

### Eixo 3: Concepções de educadoras infantis sobre a creche

No que tange à alocação “Na minha opinião a creche é um lugar onde...”, as educadoras expuseram concepções que foram agrupadas em quatro categorias: (1) creche como lugar de acolhimento; (2) como uma família; (3) como espaço para a dimensão afetiva; e (4) como lugar cuja função é inserir as crianças na sociedade.

A primeira categoria, denominada “Creche como lugar de acolhimento” incluiu as seguintes alocações: “*A criança deve ser acolhida com paz, amor e muito carinho*” (Educ. 2); “*Onde a criança é acolhida, é a sua segunda família. Um lugar onde se encontra muito amor e carinho*” (Educ. 4); “*O lugar do acolhimento, do amor, de tudo, então aqui é o outro lar deles, o segundo lar, então eles associam aqui como a segunda casa deles*” (Educ. 3).

A alusão ao ato de acolher os bebês nos leva a refletir sobre duas perspectivas qualitativamente distintas. A primeira que considerava as creches como locais de acolhimento, guarda e proteção, a qual favoreceu a inserção das mulheres no mercado de trabalho (Spada, 2005), pautada em ações assistencialistas e higienistas que não exploravam esse espaço em sua função pedagógica e promotora de desenvolvimento infantil.

A segunda perspectiva inclui o acolhimento enquanto uma das dimensões que devem ser privilegiadas no contexto das creches, essenciais para a construção das relações que se estabelecem entre educador e bebê. Nesse enfoque, o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 1998) apresenta uma concepção de acolhimento das famílias e das crianças que reduz as inseguranças dos bebês e favorece as relações de confiança com as famílias. Já a *Base nacional comum curricular* (Brasil, 2018) inclui o acolhimento como uma das competências gerais da educação básica pontuando a necessidade de estabelecer estratégias para acolher as crianças, valorizar sua diversidade e cultura. Aqui, o acolhimento é um dos elementos que deve ser considerado no contexto de creches, mas deve ser entendido como parte do processo. Dessa forma, o acolhimento deve estar vinculado à proposta pedagógica, visando ampliar habilidades, experiências e aprendizagens dos bebês, e as creches devem favorecer o desenvolvimento infantil e atuar em complemento à educação familiar.

Retomando as alocações das educadoras sobre compreender a creche como local de acolhimento, menciona-se que, em seus relatos, não comparecem indicativos do acolher enquanto dimensão pedagógica. Diante desses resultados, reafirma-se a importância da formação docente para entender o acolhimento enquanto meio de construção de relações e vínculos que promovam o desenvolvimento infantil.

No que se refere à segunda categoria desse eixo de análise, intitulada “Creche como família”, ela foi construída a partir de menções como a que segue:



*É uma família que a gente, aqui, da criança aos nossos colegas de trabalho, a gente forma uma família, até porque a gente passa de segunda a sexta com eles e termina sendo. A gente tem mais contato com eles daqui do que com as nossas próprias famílias em casa, e a criança também em si, né, porque a gente, como eles, só chega em casa pra dormir, no outro dia a rotina de novo.* (Educ. 4)

Em relação ao extrato de fala apresentado, é fundamental explorar os distintos e interligados papéis entre creches e famílias. Segundo Silva (2011), a creche e a família têm funções distintas, porém complementares. A família tem como papel atuar nos processos de socialização, proteção e desenvolvimento de seus membros nas dimensões social, afetiva e cognitiva.

A *Base nacional curricular comum* (Brasil, 2018) refere como objetivo das creches a ampliação de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, de modo a consolidar novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. Já o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 1998) indica que o compartilhamento de responsabilidades entre a Educação Infantil e a família é essencial. Ainda sobre essa questão, Oliveira (2011) afirma ser o papel da creche complementar ao da família, que requer um conhecimento mútuo das funções educativas de ambas nas ações de educar e cuidar das crianças. Compreende-se a relevância de explicitar os papéis distintos e complementares da creche e da família para viabilizar a construção de propostas interventivas na Educação Infantil.

A terceira categoria de análise, “Creche como espaço da dimensão afetiva”, foi formulada a partir da fala: “*Lugar onde a gente tem muito amor pra dar, muito, muito, muito. A gente preenche aquele espaço que eles não têm em casa com nosso amor*” (Educ. 1). Essa categoria remete ao entendimento da creche como espaço no qual ocorrem expressões, manifestações ou trocas de afeto, o que também foi observado em outras falas das educadoras, sendo o amor mencionado significativamente na maioria das falas. Retoma-se o argumento de Vygotsky (2000), para quem:

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (p. 146)

Ainda nessa ênfase do aspecto afetivo, o autor indica que as emoções têm papel fundamental nas relações interpessoais e são elas que possibilitam ao bebê provocar a ajuda do outro, de modo a garantir sua sobrevivência. Nesse sentido, compreende-se que as emoções unem os bebês ao seu mundo social. Dessa

maneira, compreendemos que a dimensão afetiva, parte indissociável das interações, é um dos componentes favorecedores da formação global do indivíduo.

No *Referencial nacional curricular para a educação infantil* (Brasil, 1998), o afeto é mencionado como elemento base para o desenvolvimento infantil, e indica-se que os educadores devem prover elementos afetivos para que as crianças aprendam a conviver e que as capacidades afetivas estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros.

Nessa direção, ressaltamos a relevância da afetividade para o desenvolvimento e advertimos que esta deve ser compreendida dentro de um processo global de desenvolvimento, e não como dimensão unilateral. Esse argumento ganha apoio na *Base nacional comum curricular* (Brasil, 2018), que reconhece a necessidade de que a Educação Básica vise à formação e ao desenvolvimento humano global, implicando na compreensão da complexidade e na heterogeneidade do desenvolvimento.

Para além dessas colocações, é válido ainda discutir a fala que representou a construção dessa categoria de análise, a qual apresentou uma concepção de que a creche preencheria algo que estaria ausente na família. A esse respeito, o *Referencial nacional curricular para a educação infantil* (Brasil, 1998) aponta, desde a década de 1990, que muitos profissionais de instituições de educação infantil têm concepções equivocadas a respeito das famílias e dos contextos domiciliares, principalmente daqueles com rendas mais baixas. O documento adverte para os preconceitos nesse âmbito, os quais podem gerar ações discriminatórias e, por isso, afirma-se a necessidade de que se busque conhecer as famílias como construção cultural e histórica, as quais se constituem de maneira diversa.

Nesse sentido, reiteramos a importância de refletir sobre discursos que podem ser construídos por meio de visões estereotipadas das famílias e a necessidade de conhecer a realidade do público que as creches estão acolhendo, para que assim estratégias interventivas potencializadoras de desenvolvimento infantil possam ser pensadas e executadas com base no real.

Finalizando as categorias desse eixo de análise, o quarto grupo de concepções das educadoras englobou a categoria denominada “Creche como local cuja função é inserir as crianças na sociedade” e incluiu a menção: “*Um lugar como um segundo lar e, além do lar, tem a função de inseri-las na sociedade*” (Educ. 5).

Sobre esse entendimento, retomamos a importância de compreender a ampla função da creche e pontuamos a inserção social como um dos elementos que compõem o papel complementar da creche ao da família. Contudo ressaltamos que o papel da creche abarca a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento infantil global, configurando-se em um ambiente prazeroso no qual seja possível à criança brincar, se socializar e se desenvolver em conjunto e em interação com seus pares (Brasil, 2018). Dessa maneira, afirmamos ser fundamental entender

a creche como contexto em que se engendram complexos processos de desenvolvimento infantil.

#### *Eixo 4: Concepções de educadoras infantis sobre o desenvolvimento das crianças na creche*

Em relação ao enunciado “Percebo que o desenvolvimento dos bebês com os quais atuo na creche...”, as educadoras apresentaram um conjunto de respostas que foram organizadas em três categorias, a saber: (1) desenvolvimento facilitado pelo conhecimento da educadora; (2) desenvolvimento rápido; e (3) desenvolvimento favorecido pelas creches.

A primeira categoria, “Desenvolvimento facilitado pelo conhecimento da educadora”, foi construída a partir de falas como as que seguem:

*Houve desenvolvimento desde que eu cheguei aqui, através do meu conhecimento pedagógico e através do meu conhecimento familiar também.* (Educ. 1)

*Eu vejo um desenvolvimento muito significativo pela interação deles comigo. A gente percebe que eles chegam de um jeito e, daqui a uma semana, já tá de outro, daqui a 15 dias já tá de outro. Eles chegam, geralmente aquele choro, mas, conforme o tempo vai passando e a gente vai interagindo com eles, aí a gente percebe que evoluiu.* (Educ. 4) *Os bebês vão ficando mais independentes, e o nosso trabalho auxilia eles, por exemplo, na coordenação motora, na organização da rotina.* (Educ. 5)

Sobre essas concepções, entende-se o educador como mediador de conhecimentos, cuja função consiste em auxiliar a criança com metodologias e recursos para que seja possível a ela alcançar um nível de conhecimento, que, sem a mediação, não seria atingível (Vygotsky, 2000). Pesquisadores contemporâneos do campo da Psicologia do desenvolvimento infantil (Aquino, 2015; Vasconcelos et al., 2015) reiteram que educadores infantis são, por excelência, mediadores de relações sociais significativas e essenciais para as crianças.

Também os documentos oficiais da Educação Infantil (Brasil, 1998, 2010, 2018) defendem, como parte do trabalho do educador, a mediação e o monitoramento de práticas e interações de modo a garantir a pluralidade de situações promotoras do pleno desenvolvimento das crianças. Dessa forma, entende-se que, ao verbalizar que o desenvolvimento dos bebês na creche ocorre “através do meu conhecimento pedagógico” e “pela interação deles [bebês] comigo”, as educadoras demonstram reconhecer sua relevância no processo de novas aquisições infantis.

Não obstante, é fundamental discutir outros elementos presentes nas verbalizações que compuseram essa categoria. Para tanto, retomamos a fala da educadora 4, que parece condensar duas perspectivas subjacentes e contraditórias de desenvolvimento: a educadora ora

percebe o desenvolvimento a partir da passagem do tempo, que remeteria a uma concepção maturacionista, ora por meio de sua interação com o bebê, que estaria mais alinhado a uma concepção interacionista. Ainda nessa mesma direção, a fala da educadora 5 expressa o mesmo tipo de raciocínio ao pontuar que “*Os bebês vão ficando mais independentes*”, sem referir sua interferência nesse processo.

A partir do exposto, problematizam-se os tipos de concepção de desenvolvimento que estariam sustentando as falas das educadoras, se norteadas por uma abordagem maturacionista, que considera o desenvolvimento determinado por fatores genéticos e neurológicos, ou ancoradas na teoria histórico-cultural, que concebe o desenvolvimento como produto de trocas recíprocas entre parceiros sociais ou até mesmo se as duas concepções são coexistentes na compreensão das educadoras.

A segunda categoria, intitulada “Desenvolvimento rápido”, envolveu a compreensão de que o desenvolvimento dos bebês ocorre de maneira muito acelerada e englobou falas como a que segue: “*O desenvolvimento tá sendo relâmpago, tá sendo o estopim de uma explosão, porque eles estão aprendendo numa evolução, evolução da luz. Porque, a cada dia que passa, a criança vem com mais desenvolvimento no falar, até nas atitudes dele*” (Educ. 2).

É importante mencionar que a base para esse tipo de resposta advém da observação por parte das educadoras de comportamentos e habilidades que os bebês apresentam em suas rotinas nas creches. Sobre esse acelerado desenvolvimento dos bebês, é válido indicar os postulados de Vygotsky (1996) que, ao abordar a crise do primeiro ano de vida, pontua as rápidas mudanças no desenvolvimento nessa fase e afirma a necessidade da construção de uma pedagogia bem estruturada que consiga acompanhar esses períodos críticos do desenvolvimento. Ainda sobre o ritmo do desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, mencionamos o estudo de Wen et al. (2019), que, ao fornecer o primeiro relatório abrangente do desenvolvimento de redes cerebrais em um intervalo de três meses durante o primeiro ano de vida pós-natal, revelou o acelerado desenvolvimento cerebral de bebês e discutiu suas implicações no desempenho comportamental e cognitivo posterior.

Além da ênfase no rápido desenvolvimento infantil observado pelas educadoras nas creches, discutimos ainda nesse tópico se essas profissionais se percebem incluídas nesse processo de desenvolvimento. Nesse sentido, retomamos um excerto de fala da educadora 2, que afirma: “*a cada dia que passa, a criança vem com mais desenvolvimento no falar, até nas atitudes dele*”. A forma como a educadora expõe sua percepção sobre o processo de evolução das habilidades infantis permite uma interpretação de que esse desenvolvimento *vem* com a criança, parecendo existir uma ideia subjacente que remete mais uma vez a uma perspectiva maturacionista de desenvolvimento. A esse respeito é importante enfatizarmos o caráter social e mediado que pressupõe o desenvolvimento infantil e

afirmarmos a relevância do papel dos educadores infantis enquanto coparticipantes na constituição das habilidades sociais, cognitivas, comunicativas e afetivas dos bebês (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Silva, 2018).

A terceira categoria, denominada “Desenvolvimento evolui favorecido pelas creches”, foi composta pelas seguintes falas das educadoras:

*Os bebês, quando frequentam a creche, já vão para as turminhas sabendo mais coisas que os bebês que não tiveram experiência em creche sabem e também são mais autônomos. (Educ. 4)*

*A convivência na creche, acho que faz desenvolver ainda mais. (Educ. 3)*

As referidas menções sugerem uma concepção de que os bebês que frequentam as creches são mais autônomos se comparados aos que não frequentam. Sobre essa questão, a pesquisa observacional realizada por Amaro et al. (2015) revelou não existir diferença entre grupos de bebês que frequentavam ou não creches. Os autores alertaram, no entanto, que os ambientes de creche estudados apresentaram qualidade considerada “inadequada”, fator que pode ter influenciado nos resultados, uma vez que a literatura refere a importância da qualidade das creches para potencializar o desenvolvimento infantil.

Amplas pesquisas realizadas sobre o impacto das creches no desenvolvimento infantil em cenários nacional e internacional (Engle & Black, 2008; Lordelo et al. 2007) revelaram que, para que o desenvolvimento das crianças seja de fato favorecido nesses ambientes, é fundamental que estes tenham boa qualidade.

## **Considerações finais**

Este estudo possibilitou conhecer as concepções de educadoras infantis acerca do que é ser criança, do seu trabalho com bebês nas creches, sua concepção sobre a creche e em relação ao desenvolvimento de bebês em contexto de educação infantil.

Investigar essas concepções é relevante para suscitar a compreensão sobre quais referenciais as educadoras têm subsidiado suas atuações nas creches e quais implicações práticas essas concepções podem desmembrar. Além disso, essas concepções também permitem formular intervenções direcionadas ao favorecimento de ações potencializadoras de desenvolvimento infantil.

Os resultados deste estudo permitiram identificar uma dissonância entre as verbalizações das educadoras, o que postulam teóricos do desenvolvimento e os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil brasileira. Nesse sentido, afirmamos a relevância da execução de formações continuadas em serviço direcionadas aos educadores infantis com vistas a promover práticas amparadas em pressupostos teórico-metodológicos científicos, que possam ampliar as concepções desses profissionais, explorando temáticas fundamentais para a construção de uma atuação pedagógica intencional e promotora de desenvolvimento.

Sugere-se, do ponto de vista da Psicologia, que essas formações sejam direcionadas à abordagem de questões voltadas ao desenvolvimento infantil e às interações educador-criança-ambiente, na direção de potencializar esses aspectos e favorecer os processos interativos.

Defendemos, com base em pesquisas do campo da Psicologia do desenvolvimento infantil que compuseram este estudo, a relevância das interações educadora-bebê e intervenções profissionais que privilegiem essas trocas no contexto de Educação Infantil, e esperamos contribuir para a reflexão de atuações de docentes que trabalham com bebês em creches para que reconheçam a relevância de sua interferência no desenvolvimento infantil e que operacionalizem suas práticas com intencionalidade pedagógica e a partir de uma base teórico-metodológica consistente.

Em pesquisas futuras, indica-se solicitar às educadoras, durante o processo de entrevista, apresentar exemplos e descrições mais detalhadas de suas ações com os bebês em creches, procedimento que poderia levantar indicadores mais aproximados acerca das interações estabelecidas.

## **Caregiver-child interactions in daycare centers: a study on the conceptions of early childhood educators**

**Abstract:** Based on the understanding that conceptions guide professional practices and considering such understanding essential for the formulation of intervention strategies that enhance professional actions, this article addresses the conceptions of childhood educators regarding their work with infants in daycare centers and the development of infants in these contexts. This study was conducted with data collected by interviews conducted with five teachers working in public daycare centers. The audio was recorded and transcribed, and responses were analyzed using Bardin's content analysis procedures. Our results indicate a dissonance between what is said by educators and what is postulated by both development theorists and official documents guiding Brazilian Early Childhood Education. These findings assert the relevance of continued training, including child development and environments of caregiver-child interactions to enhance these aspects and favor interactive processes.

**Keywords:** conceptions, educators, nurseries, infants, child development.

## Interactions enseignante-bébé dans les crèches : une étude sur les conceptions d'enseignantes de maternelle

**Résumé :** Cet article traite des conceptions des enseignantes de maternelle sur leur travail avec les bébés dans les crèches et sur le développement des bébés dans ces contextes. Nous nous basons sur la compréhension que les conceptions guident les pratiques professionnelles, étant essentiel de les comprendre pour formuler des stratégies d'intervention qui valorisent les actions professionnelles dans les crèches. Cinq enseignantes de maternelle de crèches publiques ont participé à l'étude. Elles ont répondu à une interview dont l'audio a été enregistré puis transcrit. Les réponses aux questions ont été évaluées à l'aide de l'analyse de contenu de Bardin. Les résultats ont révélé une dissonance entre les verbalisations des enseignantes et ce que postulent les théoriciens du développement et les documents officiels qui guident l'éducation maternelle au Brésil. Face à ce qui précède, on soutient la pertinence de la formation continue et suggère qu'elle comprenne le développement de l'enfant et les interactions enseignantes-enfant-environnement, afin de valoriser ces aspects et de favoriser les processus interactifs.

**Mots-clés :** conceptions, enseignantes, crèches, bébés, développement de l'enfant.

## Interacciones entre educadora-bebé en guarderías: un estudio sobre las concepciones de educadoras de la primera infancia

**Resumen:** Este artículo aborda las concepciones de educadoras de la primera infancia sobre su trabajo con bebés en las guarderías y sobre el desarrollo de los bebés en estos contextos. Se parte de la comprensión de que las concepciones orientan las prácticas profesionales, y es fundamental comprenderlas para formular estrategias de intervención que potencien la actuación profesional en las guarderías. En el estudio participaron cinco profesoras de educación infantil en guarderías públicas, quienes respondieron a una entrevista cuyo audio fue grabado y luego transcrito. El análisis de las entrevistas se realizó mediante el análisis de contenido de Bardin. Los resultados apuntan a disonancia entre las verbalizaciones de las educadoras y lo que plantean los teóricos del desarrollo y los documentos oficiales que orientan la educación infantil en Brasil. De lo anterior, se afirma la relevancia de la formación continua y se sugiere que esta incluya el desarrollo infantil y las interacciones educador-niño-entorno, en el sentido de potenciar estos aspectos y favorecer los procesos interactivos.

**Palabras clave:** concepciones, educadoras, guarderías, bebés, desarrollo infantil.

## Referências

- Alexandrino, V. C., & Aquino, F. S. B. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. *Revista Portuguesa De Educação, 31*(2), 85-99. <https://doi.org/10.21814/rpe.13756>
- Amaro, L. L., Pinto, S. A., Morais, R. L. S., Tolentino, J. A., Felício, L. R., Camargos, A. C.,... Gonçalves, C. A. (2015). Desenvolvimento infantil: comparação entre crianças que frequentam ou não creches públicas/Child development: comparison between children who attend or do not attend public daycare centres. *Journal of Human Growth and Development, 25*(2), 170-176. doi: 10.7322/IHQD.103002
- 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. doi: 10.1590/1984-0292/1353
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bolsanello, M. A. (2009). Prevención desde la escuela infantil: desafíos en la realidad brasileña. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 23*(2), 73-82.
- Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto.
- Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto.
- Brasil. (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2009). *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2018). *Base nacional comum curricular – Terceira versão*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Cain, D. W., Rudd, L. C., & Saxon, T. F. (2007). Effects of professional development training on joint attention engagement in low-quality childcare centers. *Early Child Development and Care, 177*(2), 159-185. doi: 10.1080/03004430500375927
- Casalinho, J. C. P. (2019). *Avaliação e desenvolvimento da qualidade educacional em creche: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/10955>
- Chaiklin, S. (2016). Learning, development, and the “new formations” in Vygotsky’s theory of child development.



- In *Vygotsky conference on age and challenges: Lectures on childhood 2* (pp. 7-12). Seongwool: Sallinteo.
- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409-421. doi: 10.1177/1463949117742786
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 243-256. doi: 10.1196/annals.1425.023
- Fernandes, R. S., & Silva, A. D. (2019). A formação continuada e os espaços-tempo na educação infantil: ensaios e experimentações. *Revista Práxis Educacional*, 15(32), 316-336. doi: 10.22481/praxis.v15i32.5057
- Ferreira, A. B. H. (1994). *Dicionário eletrônico Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
- Ferreira, R. M. S. (2019). *Educação infantil, criança e docência: concepções em relatórios de estágio dos estudantes de Pedagogia da UFAL (2009-2017)* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL.
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106. doi: 10.1007/s11165-012-9344-8
- Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos: educação e desenvolvimento da criança nos primeiros 6 anos*. Lisboa: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Borge, A. I. H., Larouche, F., Séguin, J. R., & Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 490-497. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01704.x
- Kramer, S., & Leite, M. I. (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5a ed. Campinas, SP: Papirus.
- Lordelo, E. R., Chalhub, A. A., Guirra, R. C., & Carvalho, C. S. (2007). Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(2), 324-334. doi: 10.1590/S0102-79722007000200019
- Maia, J. N. (2012). *Concepções de criança, infância, e educação dos professores de educação infantil* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
- Maiolino, E. A. (2020). *Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Moura, M. L. S., & Ribas, A. F. P. (2007). A pesquisa observacional e o estudo da interação mãe-bebê. In C. A. Piccinini & M. L. Seidl de Moura (Eds.), *Observando a interação pais-bebê-criança* (pp. 103-130). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. Y. R., & Seligmann, S. E. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 63-75.
- Oliveira, K. R. S., Braz Aquino, F. S., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472. doi: 10.12804/apl34.3.2016.02
- Oliveira, M. G. (2011). *A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Campinas, Campinas, SP.
- Ogando, L. D. (2019). *Creche e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: uma análise do Ceará e Sertãozinho-SP* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Piccinini, C. A., Seidl de Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Bosa, C. A., Oliveira, E. A., Pinto, E. B.,... Chahon, V. L. (2001). Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 469-485. doi: 10.1590/S0102-79722001000300004
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756. doi: 10.1590/S0103-65642010000400006
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 200-213.
- Reis, G. G. (2017). *Sofrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos saúde-doença de professores da educação municipal* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Rodrigues, T. S. A. (2019). *Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco* (Dissertação de mestrado em educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G., & Duncan, G. J. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 12-21. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.09.002
- Santos, E. R. F., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209.
- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 309-317. doi: 10.1177/1476718X12443023
- Silva, A. T. G. A. M. (2011). *A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças* (Doctoral dissertation). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

- Silva, M. (2018). A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. *Revista Educação Especial*, 31(60), 107-118. doi: 10.5902/1984686X24604
- Spada, A. C. M. (2005). Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, (5), 1-7.
- Trindade, A. P. F. (2020). *Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Jataí, GO.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage Publications.
- Vasconcelos, D. C., Santana, I. O., & Borges, L. C. (2015). O trabalho da educadora na creche: uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação*, (40), 77-85.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas, tomo IV: psicologia infantil*. Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1932)
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984)
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Wen, X., Zhang, H., Li, G., Liu, M., Yin, W., Lin, W.,... Shen, D. (2019). First-year development of modules and hubs in infant brain functional networks. *NeuroImage*, 185, 222-235. doi: 10.1016/j.neuroimage.2018.10.019

Recebido: 16/10/2020

Revisado: 14/03/2021

Aprovado: 14/02/2021