



FATORES QUE IMPACTAM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE EDUCADORES

FACTORS THAT IMPACT CHILD DEVELOPMENT: EDUCATORS' CONCEPTIONS

Glória Penélope Carneiro de Oliveira¹
<https://orcid.org/0009-0009-3737-9249>

Carmecita Pinheiro da Silva²
<https://orcid.org/0009-0002-0195-2559>

Julio Vinicius Oliveira da Silva³
<https://orcid.org/0009-0007-8935-8410>

Gabriela Marcolino Alves Machado⁴
<https://orcid.org/0000-0001-6557-2905>

Resumo:

O estudo investigou as concepções de professoras da educação infantil sobre fatores que promovem ou dificultam o desenvolvimento infantil, à luz da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. Tem como objetivo geral investigar concepções de professoras sobre fatores que promovem e impedem o desenvolvimento infantil e suas implicações para a psicologia escolar educacional. Foram entrevistadas 25 professoras de creches públicas e privadas, que responderam a um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo indicou a centralidade dos microssistemas escola e família, destacando práticas lúdicas, afetivas e planejadas como promotoras, e a instabilidade familiar e o uso excessivo de telas como prejudiciais. A pandemia foi apontada como fator de impacto negativo no desenvolvimento social, acadêmico e linguístico. Conclui-se que compreender as concepções de docentes sobre esses fatores é essencial para criar intervenções eficazes, estimulando práticas parentais e educacionais que promovam um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil. Ressalta-se a relevância da teoria de Bronfenbrenner atualmente, especialmente para compreender a realidade pandêmica e suas implicações. O estudo evidencia implicações para a psicologia escolar educacional.

Palavras-chave: concepções de educadores; desenvolvimento infantil; pandemia.

Abstract:

¹ Pós-graduanda em Psicologia Hospitalar - Residência Multiprofissional em Urgência, Emergência e Trauma - UPE, Recife/Pernambuco, Brasil. Email: gloria.penelope1@gmail.com

² Pós-graduada em Neuropsicologia - Centro universitário UNIPÊ. Pós-graduanda em análise do comportamento aplicada (ABA) e psicologia infantil - FAVENI, João Pessoa/Paraíba, Brasil. Email: carmecitapinheiro.23@gmail.com

³ Pós-graduado em Neuropsicologia, João Pessoa/Paraíba, Brasil. Email: juliovinicio83@gmail.com

⁴ Doutora em psicologia – UFPB. Professora da Faculdade Internacional da Paraíba, João Pessoa/Paraíba, Brasil. Email: gabriela_marcolino@hotmail.com

The study investigated early childhood education teachers' conceptions about factors that promote or hinder child development, in light of Bronfenbrenner's bioecological theory. The general objective was to investigate teachers' conceptions regarding factors that facilitate or impede child development and their implications for educational school psychology. Twenty-five teachers from public and private daycare centers were interviewed and responded to a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview. Content analysis indicated the centrality of the microsystems of school and family, highlighting playful, affective, and planned practices as promotive, and family instability and excessive screen use as detrimental. The pandemic was identified as a negative factor impacting social, academic, and linguistic development. It is concluded that understanding teachers' conceptions about these factors is essential for creating effective interventions, encouraging parenting and educational practices that foster a supportive environment for child development. The relevance of Bronfenbrenner's theory is emphasized, especially for understanding the pandemic context and its implications. The study highlights implications for educational school psychology.

Keywords: educators' conceptions; child development; pandemic.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a levantar uma discussão acerca do contexto escolar a partir de uma perspectiva da psicologia. Estudos que perpassam a psicologia e a educação servem de apoio para as práticas escolares e parentais, em especial, a psicologia do desenvolvimento é uma área ampla que dispõe de conhecimentos úteis não só à psicologia. Ao considerar a escola como um contexto de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tais estudos possibilitam a compreensão do universo infantil, sob uma ótica interdisciplinar.

Entre as muitas possibilidades, o ambiente escolar surge como um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança em sociedade, despertando assim o interesse de pais, profissionais da educação e psicologia, pela estruturação de pesquisas nesse campo. Quando inserida nesse ambiente, a criança amplia suas oportunidades de interações que impulsionam seu desenvolvimento. Dentro da escola, entre outros fatores, o papel do educador ganha destaque como um mediador significativo nesse processo de desenvolvimento infantil (Albano; Salomão, 2021).

Em especial destacam-se as atribuições do professor na fase inicial da educação, considerada por Alexandrino e Braz-Aquino (2018) como um período crucial no progresso educacional e no crescimento das crianças. É fundamental que os profissionais da área possuam conhecimentos que lhes permitam guiar práticas pedagógicas que abranjam os diferentes aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

Nesta perspectiva, Borges, Vasconcelos e Salomão (2016) atentam para o papel das instituições de ensino que atendem a educação infantil. Para as autoras, a concepção da criança como um sujeito ativo e participativo, com capacidade para aprender e influenciar sua própria cultura, tem resultado em novas abordagens pedagógicas. Essas abordagens caracterizam a creche como um serviço que visa atender às crianças, buscando simultaneamente cuidar e educar, de modo inseparável, e complementando o papel desempenhado pela família. Tal abordagem abrange não apenas os aspectos físicos, mas promove o desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades e sua participação na cultura. Valoriza-se a partir desta perspectiva a parceria entre os profissionais da educação infantil e a família, aproveitando seus saberes e experiências.

Diante dessa realidade, destacam-se pesquisas que relacionam conceitos do desenvolvimento humano com a educação infantil (Agliardi; Bona, 2019; Carvalho *et al.*, 2023; Mandolini; Serrano, 2021; Tolocka *et al.*, 2019; Wiezzel, 2019). Parte-se do pressuposto que a forma que os profissionais da educação compreendem o desenvolvimento infantil influencia as suas concepções e práticas em sala de aula e, consequentemente, a interação com a comunidade escolar. Nessa lógica, o objetivo deste artigo é investigar concepções de professoras sobre fatores que promovem e impedem o desenvolvimento infantil e suas implicações para a psicologia escolar educacional.

O termo concepções é comumente utilizado na literatura da psicologia social, em especial da psicologia do desenvolvimento, que vem ao longo dos anos utilizando-o como um conceito amplo que abrange crenças, representações, ideias e percepções. Ela é formada tanto pelas crenças e valores individuais quanto pelos significados, regras, representações mentais e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, por meio das interações do indivíduo com o mundo ao seu redor. Estudos como os de Albano e Salomão (2021), Alexandrino e Braz-Aquino (2018), Rodrigues, Zibetti e Miranda (2023), Santos, Ramos e Salomão (2015), Souza e Malanchen (2018) e Voltarelli e Monteiro (2017), vêm buscando compreender a concepção de professores da educação infantil acerca do desenvolvimento e seu impacto nas práticas docente.

A partir da compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de múltiplas influências dos contextos em que o indivíduo está inserido, pretende-se discutir as concepções de professoras da educação infantil, à luz do modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1996), o qual compreende que as conexões entre os ambientes (escola, família, instituições) podem ser fatores de risco ou de proteção para desenvolvimento.

Isto posto, este trabalho é um estudo qualitativo, empírico, de caráter descritivo, e refere-se a um recorte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Contextos promotores de desenvolvimento: família e escola”, desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica – PROCIÊNCIA, de uma faculdade privada do estado da Paraíba. O projeto teve como objetivo geral investigar as concepções de pais, mães e educadores sobre os fatores que promovem e dificultam o desenvolvimento humano nos contextos familiares e escolares. O presente texto apresenta os resultados específicos obtidos com o grupo de professoras da educação infantil.

CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO E MODELO BIOECOLÓGICO

O desenvolvimento infantil acontece de diversas formas e em diferentes ambientes, com a interação de vários agentes, sendo, na maioria dos casos, a família o primeiro meio de contato social e afetivo do indivíduo na primeira infância. Tal contexto pode operar como um grande estimulador dos aspectos que constituem o desenvolvimento infantil, mas também pode dificultar esse processo. De modo similar, a escola, como um segundo ambiente de convívio e interação, deve ser pensada como ambiente também promotor do desenvolvimento das crianças, e os professores, como parte fundamental nessa construção em colaboração com a família (Costa; Silva; Souza., 2019).

Considerando os diferentes contextos em que o indivíduo está inserido, o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1996) defende que as interações que ocorrem ao longo da vida e nos primeiros anos da criança, em especial as que ocorrem entre os principais cuidadores e o núcleo mais próximo da família, exercem um papel fundamental no desenvolvimento humano, sendo considerada força motriz para o mesmo.

Para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento humano, é essencial considerar o amplo sistema bioecológico que envolve o indivíduo em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento humano depende da análise integrada de quatro dimensões fundamentais que interagem entre si: processo, pessoa, contexto e tempo (PPCT). A dimensão processo refere-se às atividades realizadas pela pessoa em interação com outras pessoas, objetos e símbolos, incluindo os processos proximais (que são motores primários do desenvolvimento e envolvem diferentes formas de interagir no ambiente) e a interpretação do ambiente ao longo do ciclo de vida. A dimensão pessoa abrange as características individuais influenciadas pela interação com os ambientes em que o sujeito está inserido. A dimensão contexto compreende os aspectos físicos, sociais e culturais nos quais ocorrem as interações e os processos proximais (Bronfenbrenner, 1996).

Na dimensão contexto, Bronfenbrenner (1996) propõe a organização em quatro sistemas ecológicos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Esses sistemas influenciam mutuamente o desenvolvimento, abrangendo desde as relações face a face no ambiente imediato até ideologias, valores, crenças e a cultura presente no cotidiano da pessoa em desenvolvimento. Por fim, a dimensão tempo considera questões históricas, fases do desenvolvimento e influências das mudanças ao longo da vida. Essas dimensões são fundamentais para entender o desenvolvimento humano e suas relações com o ambiente (Bhering; Sarkis, 2009; Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner, 2011; Cecconello; Koller, 2016; Collodel-Benetti *et al.*, 2013; Lemos; Vasconcelos; Machado, 2023; Linhares; Enumo, 2020; Martins; Szymanski, 2004; Poletto; Koller, 2008).

Baseado neste modelo, destaca-se o contexto familiar como o primeiro microssistema em que se constroem as interações proximais face a face significativas entre os cuidadores principais e as crianças em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). Outro microssistema que impacta profundamente os indivíduos em processos de aquisição de habilidades é a escola. Nesses dois microssistemas o indivíduo é diretamente influenciado e se encontra submerso às alterações ocasionadas nestes contextos. Diante dessa realidade, ressalta-se que a relação de parceria entre a família e a escola se enquadraria como um mesossistema importante e, se não executada de forma significativa, pode desencadear prejuízos para o desenvolvimento infantil.

Ainda com base na importância desses microssistemas, é lícito supor que um dos principais fatores de risco ao desenvolvimento infantil se dá por meio de aspectos ligados à família. Para Linhares e Enumo (2020), nesse microcontexto, os pais devem desenvolver a função parental de cuidar e educar as crianças, sendo responsáveis por conduzi-los à maturidade para atingir autonomia, independência e comportamento adaptativo, promovendo um ambiente protetivo. Porém, alguns fatores de risco neste ambiente podem prejudicar o desenvolvimento infantil. Ao considerar esta realidade, convém ressaltar os impactos ocasionados nos últimos anos pela pandemia da COVID-19, que trouxe/potencializou fatores de risco para as famílias. A pandemia

levantou pontos de atenção quanto ao desenvolvimento infantil em diferentes esferas, aqui destacam-se os contextos familiar e escolar (Portela *et al.*, 2022; Rocha, 2021). De acordo com Bronfenbrenner (2011), eventos históricos podem alterar positiva ou negativamente o curso do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Isto posto, reconhece-se que a pandemia impactou o microssistema familiar, o que ameaçou o desenvolvimento saudável e adaptativo das crianças, aumentando as vulnerabilidades psicosociais de todos, bem como potencializando as dificuldades já existentes neste ambiente (Linhares; Enumo, 2020; Lemos; Vasconcelos; Machado, 2022).

A escola, como um segundo microssistema imprescindível ao desenvolvimento e aprendizagem, sofreu incontáveis desafios neste período, e em especial a Educação Infantil. Além dos prejuízos na aprendizagem formal, as crianças foram privadas da socialização com os pares, impactando a qualidade das interações e dos processos proximais por meio de aprendizados significativos (Linhares; Enumo, 2020). Nonato, Yunes e Nascimento (2021) destacam que a relação família-escola teve um novo capítulo desenvolvido com a pandemia, que viabilizou outros meios de contato entre os professores, seus alunos e suas famílias. Posto que essas especificidades emergentes de um evento histórico trazem consigo a ampliação de fragilidades remanescentes e uma gama de novas necessidades específicas diante da subjetividade do indivíduo, este estudo promoverá um debate acerca da concepção de professores sobre o desenvolvimento infantil, pandemia, fatores de risco e de proteção que subsidiará, entre outros aspectos, a atuação do psicólogo escolar educacional.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 25 professoras da educação infantil, sendo 14 de creches públicas e 11 de creches privadas na cidade de João Pessoa, Paraíba. Os critérios de inclusão foram: idade acima de 18 anos, diversas formações acadêmicas e diferentes classes socioeconômicas. A idade média das participantes foi de 40,92 anos ($DP=12,09$), variando entre 20 e 62 anos. Quanto à escolaridade, 16 tinham ensino superior completo, a maioria em pedagogia; quatro estavam com ensino superior incompleto, três fizeram pós-graduação e uma concluiu o ensino médio. Em relação à carga horária, a maioria (64%) trabalha de 31 a 40 horas semanais, com maior concentração no setor público. Quanto à renda familiar, 48% informaram receber de dois a cinco salários-mínimos, seguidas por 24% com um a dois salários, 20% com mais de cinco salários e duas com até um salário.

INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos: um questionário sociodemográfico para capturar características como idade, educação e renda, e uma entrevista semiestruturada para explorar concepções sobre o desenvolvimento infantil em diferentes contextos, incluindo práticas educativas, papel parental, fatores de risco e impactos da pandemia. A entrevista semiestruturada continha questões como: “Quais aspectos você considera importantes para um bom desenvolvimento infantil?” e “Quais ações e práticas você costuma fazer na sua rotina de trabalho, que promovem e facilitam o desenvolvimento dos seus alunos?”.

PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS E ASPECTOS ÉTICOS

Os instrumentos foram aplicados presencialmente nas escolas e virtualmente via *Google Meet*. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seguindo as Resoluções CNS n.º 466/2012 e n.º 510/2016 e as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para pesquisas em ambiente virtual. Os participantes foram informados sobre o objetivo, confidencialidade e voluntariedade da pesquisa, e autorizaram a publicação dos resultados e o uso de gravador de áudio por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram analisadas pelo método de categorização de conteúdo de Bardin (2011), em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração, categorização e codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Inicialmente, foi feita uma leitura flutuante para identificar similaridades semânticas, que foram agrupadas e categorizadas. A análise possibilitou a organização de quatro categorias: 1) aspectos importantes para o desenvolvimento infantil; 2) práticas que promovem o desenvolvimento infantil; 3) fatores que prejudicam o desenvolvimento infantil; 4) impactos da pandemia no desenvolvimento infantil. As categorias e subcategorias serão discutidas a seguir, com relatos acompanhados do número da entrevista, idade do participante e tipo de escola (exemplo: Professora 1, 62, pública).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas das professoras da educação infantil quanto à primeira categoria, aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, remetem a duas subcategorias: microssistema escola e microssistema família. Os dados revelam que 64% das entrevistadas acreditam que os aspectos mais importantes para um bom desenvolvimento infantil envolvem o microssistema escola. Entre esses aspectos o que mais aparecem, em ordem de frequência, é a habilidade da professora em sala de aula (7) e a afetividade com os alunos (5), como pode ser visto no trecho: “O amor, a atenção, o carinho por ela, porque às vezes a gente sabe que eles não têm em casa. Nós somos um pouquinho de cada profissão, nós somos médicos, nós somos psicólogos, nós somos mães, nós somos tudo” (Professora 20, 53, pública).

Destaca-se que as características das professoras que foram citadas como importantes para um bom desenvolvimento infantil, influenciam diretamente na qualidade das interações face a face, ou seja, nos processos proximais (Bronfenbrenner, 1996).

Foi citado ainda pelas professoras o uso da ludicidade (4). Para elas é importante que as crianças não aprendam apenas com os livros, mas com brincadeiras. Outros fatores como uma estrutura adequada para receber/acolher os alunos na escola, o desenvolvimento de uma rotina escolar planejada, e a possibilidade de interação com pares também aparecem nos relatos.

Aspectos que envolvem o microssistema família foram encontrados em 24% dos relatos das participantes quando questionadas sobre o que é importante para um bom desenvolvimento infantil. Os discursos mais recorrentes envolvem o ambiente familiar – um ambiente tranquilo,

uma boa convivência familiar, a participação/presença dos pais na rotina da criança. Entre as falas que representam essa subcategoria estão: “Eu acho que uma boa estrutura familiar, isso é muito importante” (Professora 4, 32, Privada), e ainda: “Uma boa convivência com a família, porque quando a criança não teve uma boa convivência com a família, a criança não fica bem” (Professora 10, 62, pública). As professoras demonstram certa preocupação com os ambientes familiares. Diferenças sutis foram encontradas entre as professoras de escolas públicas e privadas, mas prevalece a necessidade de um ambiente estável.

Ao serem indagadas acerca das práticas que promovem o desenvolvimento infantil, três subcategorias foram encontradas: práticas que já realizam na rotina escolar, práticas que podem realizar de forma diferente e concepções sobre práticas parentais que promovem o desenvolvimento. Sobre as práticas que já realizam, as professoras destacaram: estratégias lúdicas (56%), práticas que estimulam o desenvolvimento integral (48%) e planejamento das aulas (28%). Quanto às estratégias lúdicas, as falas remetem ao ensino dos alunos com o uso de jogos, figuras, brincadeiras, músicas e contação de histórias como práticas diferenciadas para o aprendizado, o que pode ser demonstrado a seguir: “Ultimamente é justamente a ludicidade e a musicalização. Porque eles aprendem brincando, é uma forma fácil de aprender” (Professora 15, 48, pública).

As concepções das professoras deste estudo corroboram com a pesquisa de Martins e Szymanski feita em 2004 ao considerar que quando as crianças têm a chance de brincar em grupos por meio do lúdico ou têm acesso a brinquedos e objetos diferentes dos habituais, ou quando interagem com outras crianças e adultos desempenhando papéis diversos em ambientes variados, isso representa uma oportunidade valiosa para o seu crescimento e desenvolvimento como indivíduos. Nesse contexto, o ato de brincar se revela como um instrumento fundamental e um veículo para impulsionar os processos proximais de desenvolvimento. Os brinquedos, quando manipulados pelas crianças ou utilizados em interações em microssistemas distintos, desempenham um papel facilitador para a ocorrência desses processos. Portanto, o ato de brincar é capaz de estimular o desenvolvimento tanto em diádes, quanto em estruturas interpessoais mais amplas. Esse processo de brincar em grupo ou em interações variadas contribui significativamente para o crescimento e a formação das crianças, tanto na escola quanto em casa.

Para as entrevistadas, as práticas que estimulam o desenvolvimento integral envolvem habilidades motoras (finas e grossas), cognitivas, sociais e afetivas, numa percepção global do aluno. Nos discursos, foi possível apreender a prática de atividades que reforçem o aprendizado relacionado a esses aspectos como, por exemplo, cortar, colar e desenvolver os próprios brinquedos em interação com os colegas, como visto no trecho: “[...] eles aprendem brincando, então, eles que fazem as próprias lembrancinhas, as letrinhas, eles que recortam, são eles que colam. Tudo isso vai desenvolver a coordenação motora fina, motora grossa e manuseio de instrumentos” (Professora 2, 22, privada).

Nesse contexto, com base nos estudos de Alexandrino e Braz-Aquino (2018) e Santos, Ramos e Salomão (2015), reconhece-se o papel fundamental do trabalho docente no desenvolvimento das habilidades criativas, no lúdico e no convívio social de seus alunos, trabalhando-os de diversas formas como brincadeiras, pinturas, jogos, música e atividades grupais. Para os autores, essas atividades não só contribuem para um desenvolvimento sociocognitivo infantil, mas também na construção de habilidades sociais e culturais dos indivíduos, ou seja,

colabora com o desenvolvimento integral do sujeito. Além destes, a importância do trabalho com músicas, os aspectos emocionais, e de habilidades motoras é encontrado na literatura como forma de compreensão e potencialização para o uso de diversas estratégias promotoras do desenvolvimento (Agliardi; Bona, 2019; Carvalho *et al.*, 2023; Mandolini; Serrano, 2021; Souza; Malanchen, 2018; Tolocka *et al.*, 2019; Wiezzel, 2019).

Fatores relacionados ao desenvolvimento social e afetivo foram observados quando as professoras relataram a importância da interação social por meio das conversas e acolhimento como uma prática usada na sala que favorece o desenvolvimento do protagonismo dos alunos no seu processo de educação. A relação dos professores com os alunos é citada no trecho: “Eu acredito muito no acolhimento, já começo a minha rotina sempre com atividade de acolhimento. [...] A gente se senta, pergunta como foi o dia anterior, o que mais gostou da aula anterior e aí a gente já vai fazendo uma avaliação do próprio educar” (Professora 25, 33, pública). Carvalho *et al.* (2023), Rodrigues, Zibetti e Miranda (2023) e Wiezzel (2019) corroboram com a ideia das professoras entrevistadas, de que as práticas educacionais necessitam de espaço para a aprendizagem de habilidade psicomotoras, permitindo aprendizagem, interação, afetividade. Parte-se de uma compreensão que a educação deve ser direcionada com intencionalidade de promover o desenvolvimento. A interação entre professoras e crianças e entre as próprias crianças estimula a aprendizagem e, consequentemente, amplia seu desenvolvimento.

Por fim, o planejamento das aulas foi citado como uma prática promotora de desenvolvimento que as docentes já realizam na rotina escolar. Para entrevistadas, o planejamento prévio das atividades e o estabelecimento de uma rotina de aula faz com que o funcionamento das aulas flua de maneira mais produtiva, quando as crianças já sabem quais passos seguir, e como vai se dar o dia delas, como pode ser visto em: “Eu costumo me preocupar é em fazer um bom plano de aula para que eu consiga atingir o máximo, a maioria dos alunos.[...] A gente tenta direcionar a aula para que todos consigam absorver da melhor forma possível” (Professora 1, 19, pública).

As professoras foram instigadas a relatar que práticas poderiam fazer de forma diferente para promover o desenvolvimento infantil. Entre as práticas mais citadas estão: variar a rotina de sala de aula, aspectos ligados ao socioemocional/afetivo, atividades lúdicas, considerar as diferenças das crianças e atualização. As dez professoras que se referiram à rotina denotam a necessidade de trazer inovações no planejamento diário para tornar a aula mais atrativa, para além dos conteúdos ministrados e dos espaços da sala, como visto no discurso: “Trago coisas diferentes para interagir com eles [...] banho de mangueira, para eles interagirem mais um com outro” (Professora 13, 56, pública) ou ainda: “[...] Estimular eles, tirar um pouquinho de sala de aula, levar mais para espaço livre, brincar de trocar os ambientes” (Professora 18, 43, privada).

No tocante aos aspectos ligados ao socioemocional/afetivo, seis professoras indicam que é importante trabalhar os aspectos emocionais em sala de aula, práticas como escutar, conversar e acolher a criança foram citadas. Quanto ao uso de atividades lúdicas, as participantes afirmam que podem buscar mais jogos, músicas, brincadeiras, para aderir ao que já executam, promovendo um bom desenvolvimento. Sobre considerar as diferenças das crianças, cinco professoras citaram a importância de entender que cada criança tem um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento e cabe a elas estimularem-nas a partir das suas necessidades específicas, como visto no relato:

A gente tem que ter um olhar diferente [...] tem aquela criança sempre mais rápida, com o cognitivo mais rápido e a gente tem que ter um olhar para aquela que não é tão rápida, a gente tem que envolver e fazer com que ela se motive também para aprender (Professora 15, 48, pública).

De fato, se repete a importância do trabalhar com músicas, aspectos emocionais, e de habilidades motoras/cognitivas das crianças, tais aspectos são encontrados na literatura como forma de compreensão e potencialização para o uso de diversas estratégias promotoras do desenvolvimento (Agliardi; Bona, 2019; Carvalho *et al.*, 2023; Mandolini; Serrano, 2021; Tolocka *et al.*, 2019; Wiezzel, 2019). Ressalta-se a importância de olhar para cada aluno de forma única e atenta às necessidades individuais, conforme citado pelas professoras.

Por fim, quatro entrevistadas citaram a necessidade de atualização constante. Para elas é preciso se especializar, pesquisar e acompanhar as mudanças para conseguir melhorar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma das professoras faz alusão à importância de se atualizar sobre as necessidades educativas especiais de seus alunos.

Quanto às concepções sobre práticas parentais que promovem o desenvolvimento infantil, as entrevistadas foram questionadas sobre o que os pais e mães dos seus alunos podem fazer para melhorar o desenvolvimento dos filhos, e 56% delas acreditam que um trabalho em conjunto entre a família e escola é um fator promotor do desenvolvimento infantil.

A relação mesossistêmica mencionada pelas professoras envolve desde a participação da família em atividades escolares como também a presença no dia a dia da criança na escola. Entre as falas que denotam essa análise, destacam-se: “A gente já vem falando dessa parceria que a gente não tem, porque são poucas mães que estão ali comprometidas com o ensino. A gente manda uma atividade para casa aí de dez, só duas ou três fazem” (Professora 9, 32, Privada). Outro trecho é: “Para que a criança seja bem desenvolvida, acredito que um dos pontos mais importantes é o apoio da família. E aí tendo isso, ela consegue desenvolver bem melhor todos os aspectos escolares” (Professora 6, 32, privada).

Percebe-se a partir desses relatos uma percepção das docentes sobre a fragilidade na parceria família-escola, como um dano no processo de aprendizagem, desenvolvimento da criança e execução de habilidades básicas. Reforça-se, assim como proposto por Voltarelli e Monteiro (2017), que a creche é uma instituição que deve compartilhar seu trabalho com a família e a comunidade na qual as crianças estão imersas.

As professoras ressaltam ainda a importância da afetividade dos pais e mães como um fator que pode promover o desenvolvimento infantil. Foram observadas palavras como: carinho, amor, atenção e tempo de qualidade, como pode ser visto nesta fala: “Eu acho que o amor, se praticassem bem isso do amor familiar, as crianças também passariam isso para os adultos... infelizmente a gente não vê muito isso” (Professora 21, 48, Pública).

Outro ponto a ser destacado é a importância do tempo de qualidade com a criança, apesar de as entrevistadas ressaltaram que entendem a dificuldade dos pais devido à dedicação ao trabalho e à falta de tempo, as mesmas compreendem o impacto que essa carência pode apresentar no desenvolvimento infantil, salientando a importância de uma boa gestão de tempo em falas como: “A maioria dos pais hoje em dia, eles não têm tempo, mas eles tiveram filhos, aí vai fazer o quê com os filhos?” (Professora 8, 27, Privada).

Quanto à categoria fatores que prejudicam o desenvolvimento infantil, a análise dos relatos resultou nas seguintes subcategorias: família como um fator de risco e acesso exacerbado a telas. A maioria das entrevistadas (72%) pontuaram a família como um fator de risco relevante. Desde o formato, clima familiar, estrutura e relação intrafamiliar, como a disposição da rotina, suporte devido para as necessidades básicas, participação e interação nas atividades do filho de maneira saudável.

Não se pode deixar de ressaltar outras observações, ainda na esfera do microssistema familiar, presentes nas respostas das educadoras, cujo impacto merece ser considerado, como negligência, violência, violação de direitos e vulnerabilidade social, relatos esses mais frequentes nas falas das docentes de escola pública, tal como: "Acho que a violência doméstica está muito presente na vida das crianças e, se tratando da casa, da família e na escola, tem muitas coisas que ainda não está favorecendo o desenvolvimento da criança" (Professora 7, 55, pública). Em segundo lugar, outro prejuízo considerado, presente em 28% dos relatos, é o acesso exacerbado a telas (celular, computador, tablet, televisão, jogos eletrônicos, entre outros). As entrevistadas discorreram acerca das consequências dessa exposição sem necessariamente associar ao fator desencadeador. "A criança hoje não lê, ela não escreve, ela só digita, é somente estímulo de internet. A criança não tem o costume de pegar um livro. Acho que é tentar tirar um pouco ela desse mundo virtual" (Professora 1, 39, pública). As professoras creditam este fato como um propulsor de declínios e estagnação do desenvolvimento funcional, fragilizando a aquisição de habilidades como escrita e leitura, as quais são as principais afetadas, desencadeando prejuízos significativos na função motora e estimulação cognitiva.

Diante dessa realidade, é lícito supor a fragilização no exercício da sociabilidade, no convívio comunitário e fortalecimento de vínculos. Essas crianças que cada vez mais estão voltadas para o uso da tecnologia têm contato e partilha entre pares reduzidos, acarretando atrasos de fala, introspecção e outras dificuldades. Como destacado na fala da professora 4: "Como o mundo hoje é muito tecnológico, é bom eles terem contato com tecnologia, mas não o tempo todo, acaba prejudicando o contato com outras crianças" (Professora 4, 32, privada).

A categoria impactos da pandemia no desenvolvimento infantil ressalta a percepção das docentes quanto aos prejuízos impostos pelo distanciamento social. 48% das professoras entrevistadas acreditam que aspectos sociais foram os mais afetados nas crianças, circunstância que refletiu em diversos déficits na volta às aulas, entre eles a relação social com os colegas de classe, evidenciados na dificuldade em compartilhar itens e na resolução de conflitos, como destacado nos relatos a seguir: "É mais a questão de interação, de saber compartilhar. A questão emocional [...] que eles não entendem, querem resolver tudo batendo ou empurrando. Então essa questão do comportamento, de não fazer com os colegas, ter regras" (Professora 18, 43, Privada), e ainda: "A sociabilidade é um pouco mais diferente, a divisão, ou partilha, isso se perdeu pela falta de socialização deles" (Professora 23, 47, pública).

Para além das dificuldades já pontuadas, a falta de interação social durante esse período também refletiu em atrasos na aquisição da linguagem, segundo as docentes entrevistadas. Os resultados evidenciam também uma percepção das professoras sobre déficits em aspectos acadêmicos como atraso ou regressão na leitura e escrita, sejam eles por questões motoras ou cognitivas. Esses dados corroboram com estudos realizados ainda durante a pandemia, que já

alertavam para consequências de atrasos de fala devido a diversos fatores, entre eles o fechamento de escolas e a baixa interação social (Rocha, 2021).

Portela *et al.* (2022) por sua vez, relaciona esses déficits com falta de interação social, tendo em vista que as habilidades linguísticas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento acadêmico, apresentando também uma correlação entre o isolamento social, atrasos acadêmicos e na fala. A partir da teoria bioecológica, é possível relacionar esses déficits com os processos proximais que deixam de ocorrer durante esse período de isolamento impactando diretamente em algumas habilidades que não foram adquiridas.

DISCUSSÃO DOS CONCEITOS BIOECOLÓGICOS

O presente estudo parte do pressuposto que é fundamental identificar e compreender os fatores de riscos e de proteção que podem comprometer o bom funcionamento dos contextos que mais produzem influência no desenvolvimento infantil, quais sejam, a família e a escola. Para tal, este estudo evidencia a concepção de professoras da educação infantil a partir das lentes da teoria bioecológica do desenvolvimento humano (TBDH) (Bronfenbrenner, 1996, 2011) e de estudos sobre a educação infantil. Para tanto, foram apresentadas reflexões conceituais e evidências empíricas que auxiliam na compreensão das interações diárias dentro desses ambientes que atravessam o processo de desenvolvimento infantil.

Para Bronfenbrenner (1996) o processo é a principal variável responsável pelo desenvolvimento e se relaciona com as interações recíprocas que ocorrem gradualmente entre os seres humanos, objetos e símbolos do ambiente imediato do sujeito. As formas particulares de interação entre o homem e o contexto são primordiais para a produção do desenvolvimento. Tal conceito foi frequentemente encontrado nos relatos docentes, na interação professor-aluno, aluno-aluno, família-aluno e família-escola. Por meio de tarefas e interações, o indivíduo em desenvolvimento é capaz de compreender o mundo e aprender novas habilidades.

A respeito disso, Martins e Szymanski (2004) afirmam que pessoas mais experientes, como professores, parentes e pares, desempenham importante função nos processos proximais. Para eles, as atividades de interação contribuem para que as práticas educativas resultem em elementos que podem favorecer o desenvolvimento da criança e diminuir os riscos, ou seja, podem produzir efeitos de competência e diminuir os efeitos de disfunção.

Cecconello e Koller (2016) chamam a atenção para dificuldades que podem prejudicar a qualidade dos processos proximais nas famílias e podem levar à disfunção. Entre elas, foram citadas pelas entrevistadas, ao se referirem ao ambiente familiar, a ausência e indisponibilidade dos pais para serem responsivos às necessidades emocionais e físicas de seus filhos. Isso pode estar relacionado ao nível socioeconômico das famílias, ao nível de estresse enfrentado pelos pais e aos desafios presentes em seu ambiente de vida, que podem prejudicar os processos proximais e consequentemente o desenvolvimento.

A seguir destaca-se a dimensão pessoa, que aparece nos discursos docentes abrangendo as características individuais dos envolvidos nos processos proximais, em especial professor-aluno, mãe-filho, pai-filho. Tais características envolvem os atributos pessoais dos professores

necessários para as situações sociais vivenciadas no ambiente escolar, entre elas estão os processos psicológicos, cognitivos, sociais, afetivos e motivacionais. Aqui destacam-se os relatos docentes a respeito da afetividade dentro do ambiente escolar, como uma característica pessoal essencial promotora de desenvolvimento.

Os recursos biopsicológicos que operam no desenvolvimento do componente pessoa envolvem as experiências, as habilidades, as competências, a inteligência, assim como, as deficiências dos indivíduos e foram encontrados nas falas das entrevistadas ao se referirem às competências necessárias para atuação de seu papel docente. Há também os recursos sociais e materiais promotores de processos proximais, tais como: o acesso à boa comida, moradia, cuidado parental, oportunidades educacionais adequadas, que também foram encontrados nos relatos das docentes como uma preocupação, inclusive no período pandêmico. Destaca-se que esses componentes biopsicológicos influenciam a capacidade de um organismo para se engajar verdadeiramente nos processos proximais (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner, 2011; Collodel-Benetti *et al.*, 2013).

O conceito de contexto, por sua vez, é visto por Bronfenbrenner (1996) como uma sucessão de esferas/dimensões que se relacionam e se influenciam, exercendo uma ação combinada sobre o desenvolvimento. Cada uma dessas dimensões fornece um tipo e uma fonte de influências referente à pessoa em desenvolvimento. Ao iniciar com a esfera mais interna, o microssistema, que se apresenta neste estudo em diversas categorias, percebe-se que as concepções das docentes entrevistadas constantemente consideram os microssistemas familiar e escolar como promotores ou prejudiciais ao desenvolvimento.

No microssistema escolar, destacam-se que as interações face a face, com os professores e pares, e o uso de símbolos e instrumentos desempenham um papel importante no desenvolvimento acadêmico e social da criança. Aqui destaca-se que o uso da ludicidade, abundantemente citado pelas professoras, é um recurso potencializador de desenvolvimento neste ambiente.

O microssistema família, por sua vez, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança, fornecendo apoio emocional, orientação, segurança e oportunidades de aprendizado, o que pode ser visto nas concepções das professoras como cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem. É importante notar que as influências nos microssistemas são bidirecionais, as crianças também afetam as pessoas e instituições em seu ambiente imediato por meio de suas ações, comportamentos e necessidades (Cecconello; Koller, 2016; Martins; Szymanski, 2004, Nonato; Yunes; Nascimento, 2021).

O mesossistema aparece repetidamente nos relatos docentes, principalmente no que condiz à relação família-escola. Esse sistema se refere à interação e à influência mútua entre o sistema familiar de uma criança e o sistema escolar em que ela está inserida. Ele desempenha um papel crítico no desenvolvimento e no bem-estar das crianças, pois as experiências tanto em casa quanto na escola são elementos fundamentais de seu ambiente imediato, como foi citado pelas professoras.

O exossistema, por sua vez, se caracteriza pelo ambiente que a pessoa não participa diretamente, mas que influencia indiretamente seu desenvolvimento. Neste estudo ele pode ser representado pelo trabalho dos pais, citado pelas professoras como um problema que traz prejuízos

às crianças, como carência, falta de atenção, falta de envolvimento nas atividades escolares, e ainda, a própria estrutura, disponibilidade e qualidade do espaço escolar.

Por fim, o macrossistema é percebido neste estudo por meio da consideração das desigualdades sociais, econômicas e políticas. Desigualdades de classe, raça, gênero, acesso à tecnologia e outros fatores podem ter um impacto profundo nas oportunidades e experiências das pessoas em uma sociedade e foram citadas como um prejuízo ao desenvolvimento, pelas entrevistadas (Bronfenbrenner, 2011; Cecconello; Koller, 2016; Martins; Szymanski, 2004, Nonato; Yunes; Nascimento, 2021).

O último conceito da teoria de Bronfenbrenner (1996, 2011) aqui citado será o tempo ou cronossistema. As mudanças e transições que ocorrem na vida dos indivíduos diante dos eventos ambientais afetam o desenvolvimento das pessoas, ou seja, essa estrutura se refere ao impacto do tempo sobre outros sistemas, as características da pessoa, e aos processos proximais. Entre outros exemplos encontrados nos resultados, será dado destaque ao tempo da pandemia. É fato que para além dos transtornos causados pela infecção do vírus, esse evento histórico acarretou uma série de prejuízos em outras esferas.

Um dos pontos de atenção para desenvolvimento infantil foi o avanço da tecnologia proporcionado pela pandemia e o aumento da exposição a telas. As professoras citaram ainda aspectos relacionados ao período de isolamento social, as readaptações necessárias ao retorno presencial e as consequências desse processo para as crianças. O que também retorna à necessidade da participação ativa dos pais no processo de ensino dos seus filhos.

APLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL

A Psicologia Escolar Educacional desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento saudável e na melhoria da qualidade da educação infantil. A partir dos dados aqui apresentados ressaltam-se as possibilidades de atuação que esses profissionais podem realizar neste contexto, entre elas: mapeamentos institucionais para identificar necessidades individuais de crianças em áreas como cognição, emoção, comportamento e habilidades sociais. Com base nesse levantamento, eles podem desenvolver planos de intervenção personalizados para ajudar crianças e docentes.

Reconhece-se que a educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Os psicólogos escolares educacionais podem colaborar com professores e pais para promover a inteligência emocional, a resiliência e o bem-estar emocional das crianças, ajudando-as a lidar com questões como o estresse, a ansiedade e os desafios sociais, diminuindo os prejuízos encontrados no estudo.

Para além dessa contribuição, os psicólogos escolares educacionais também estão envolvidos na promoção de estratégias de aprendizagem eficazes e no apoio ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, incluindo leitura, escrita e matemática, fundamentais na educação infantil. Destaca-se ainda o papel importante na promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. Os psicólogos ajudam a adaptar o ambiente

e o currículo para atender às necessidades individuais das crianças, promovendo a igualdade de oportunidades.

Quanto ao mesossistema família-escola, os psicólogos escolares educacionais podem fornecer orientação aos educadores e aos pais sobre estratégias eficazes de ensino, disciplina positiva e envolvimento parental. Isso contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais eficaz e favorável ao desenvolvimento infantil.

Em resumo, a Psicologia Escolar Educacional desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, auxiliando na diminuição dos prejuízos, na promoção do desenvolvimento e na melhoria da qualidade geral do ambiente de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar concepções de professoras sobre fatores que promovem e impedem o desenvolvimento infantil e suas implicações para a psicologia escolar educacional. Parte-se do pressuposto que o desenvolvimento infantil envolve uma gama de habilidades como a interação social, a afetividade, as habilidades de cognição como raciocínio lógico, criatividade, as habilidades motoras, entre outros. Todos esses fatores carecem ser estimulados na intenção de trazer ganhos que possam ajudar essa criança além da fase da infância, mas com impactos em toda a vida adulta. Por isso, ressalta-se a importância de compreender a concepção de educadores da educação infantil.

A partir da aplicação e discussão dos conceitos das dimensões processo, pessoa, contexto e tempo, pode-se compreender a compreensão das professoras sobre o desenvolvimento e refletir sobre possíveis estratégias que possam diminuir os prejuízos e promover desenvolvimento. Reitera-se a relevância e aplicabilidade da teoria de Bronfenbrenner atualmente, em especial a sua contribuição para interpretação da realidade pandêmica e suas consequências.

Diante dessa realidade, foram observados alguns aspectos que podem ser apontados como fatores promotores, dificuldades ou prejuízos, como: a readaptação dos métodos de ensino; a necessidade do auxílio dos responsáveis para a realização das atividades educacionais; a falta ou precarização do suporte físico e recursos; declínio da aprendizagem e interferências na aquisição de habilidades específicas; instabilidade da rotina e falta de atenção para necessidades específicas; aumento da exposição à violência intrafamiliar e fatores de vulnerabilidades sociais. Muitos destes aspectos já existiam antes da pandemia, mas é inegável que este evento histórico potencializou tais problemas. A partir da reflexão sobre os impactos ocasionados por esses fatores, pode-se identificar possíveis pontos de atenção no desenvolvimento que podem atribuir interferências na evolução do indivíduo, sendo necessária uma intervenção.

Torna-se evidente, então, o papel do profissional de psicologia dentro da comunidade escolar, auxiliando todos a lidar com os desafios e impactos desconhecidos de um contexto histórico em curso.

Espera-se que o resultado deste estudo possa contribuir para intervenções que estimulem práticas parentais e profissionais (de educadores, gestores e psicólogos) de cuidado,

socioemocionais, de aprendizagem que resultem em aquisições de habilidades e sentimento de competência e adaptação ao papel parental e profissional, reduzindo os fatores de risco e favorecendo um ambiente promotor de desenvolvimento infantil. Sugere-se que futuros estudos possam contemplar diferentes realidades sociodemográficas e um número maior de participantes.

REFERÊNCIAS

- AGLIARDI, I. R. S.; BONA, A. S. A importância do trabalho com projetos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um relato a partir de experiências vivenciadas utilizando a contação de histórias. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 4, p. 948–955, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1349>>. Acesso em: 3 set. 2023.
- ALBANO, R. M.; SALOMÃO, N. M. R. Concepções de desenvolvimento infantil: um estudo com educadoras de creches públicas. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 53, p. 25-34, dez. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752021000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 set. 2023.
- ALEXANDRINO, V. C.; BRAZ-AQUINO, F. de S. 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**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 85–99, 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13756>>. Acesso em: 3 set. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, L. C.; VASCONCELOS, D. C.; SALOMÃO, N. M. R. Educação infantil em contexto não urbano: um estudo com educadoras. **Psico (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 47, n. 3, p. 238-247, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.3.22567>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712016000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Revista Horizontes**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 7–20, 2009.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. M. A. V. Veronese (Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Publicado originalmente em 1979)
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humano. Tradução: André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011. (Publicado originalmente em 2005).
- CARVALHO, M. M. D. *et al.* Desenvolvimento psicomotor na educação infantil: relato de experiência. **Fiep Bulletin - online**, [S. l.], v. 93, n. 1, p. 669 a 680, 2023. Disponível em: <<https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6669>>. Acesso em: 3 set. 2023.
- CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H.; MORAIS,

N.A.; PALUDO, S. dos S. (Org.). **Inserção Ecológica**: Um método de estudo do desenvolvimento humano. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

COLLODEL-BENETTI, I. *et al.* Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicología**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 89–99, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/620/585>>. Acesso em: 3 set. 2023.

COSTA, M. A. A.; SILVA, F. M. C.; SOUZA, D. S. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–14, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476>>. Acesso em: 3 set. 2023.

LEMOS, L. de M. D.; VASCONCELOS, D. C.; MACHADO, G. M. A. Desenvolvimento humano na pandemia da covid-19: um olhar a partir do modelo bioecológico. In: FONSECA, A. L. B.; VASCONCELOS, D. C.; SOUSA, L. C. B. (Org.). **O que a COVID-19 nos ensina?!**: estudos biopsicossociais. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 18-45.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 37, p. e200089, 2020.

MANDOLINI, S.; SERRANO, E. P. G. O papel da arte no desenvolvimento da criatividade em crianças da educação infantil: o que pensam e fazem os professores. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 110-135, 2021. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17220>>. Acesso em: 3 set. 2023.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H.. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2023.

NONATO, C.; YUNES, M. A. M.; NASCIMENTO, C. R. R. Relação escola-família: desafios da pandemia Covid-19 e o ensino remoto emergencial sob a ótica docente. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 17, p. e211101724632, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24632>>. Acesso em: 3 set. 2023.

POLETO, M.; KOLLER, S. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DycNK6BKd8jJmr5rmJk8P9D/?lang=pt>>. Acesso em: 3 set. 2023.

PORTELA, D. J. *et al.* Revisão da literatura: impactos da diminuição da socialização no desenvolvimento infantil. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 11, p. e413111133796, 2022.

ROCHA, P. M. B. A pandemia de Covid-19 e suas possíveis consequências para o desenvolvimento e atraso da linguagem e da fala em crianças: uma questão urgente. **Audiology-Communication Research**, v. 26, p. e2566, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2021-2566>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/acr/a/WSDZnpJ9Z3YBMz767RW7j3C/?lang=pt>>. Acesso em: 3 set. 2023.

RODRIGUES, T. M. S.; ZIBETTI, M. L. T.; MIRANDA, P. F. Educação Infantil e desenvolvimento: concepções de docentes de creches. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023004, 2023. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1365>>. Acesso em: 3 set. 2023.

SANTOS, E. R. F.; RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 189–209, 2015. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7738>>. Acesso em: 3 set. 2023.

SOUZA, S. K.T. de; MALANCHEN, J. Desenvolvimento infantil e ensino: concepções de professoras de educação infantil. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 76, p. 93-109, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38485>>. Acesso em 6 jul. 2023.

TOLOCKA, R. E.; FREIRE SIQUEIRA, K. C.; MENDES, R.; DE LIMA, M. M. Música e movimento no berçário: potencializando o desenvolvimento integral. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51622>>. Acesso em: 3 set. 2023.

VOLTARELLI, M. A.; MONTEIRO, M. I. Concepções de professoras de educação infantil sobre as práticas docentes para a primeira infância. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 119–138, 2017. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4537>>. Acesso em: 2 set. 2023

WIEZZEL, A. C. Repercussões do desenvolvimento emocional infantil aos processos socializadores na escola: contribuições à relação professor-aluno. **Nucleus**, Ituverava, v. 16, n. 2, p. 13-24, out. 2019. ISSN 1982-2278. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/3096>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Recebido em: 01 de julho de 2024

Aprovado em: 11 de junho de 2025