



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KETHELEN ROSSINI

AS RELAÇÕES DOS BEBÊS NO BERÇÁRIO:
Um olhar histórico-cultural

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

KETHELEN ROSSINI

AS RELAÇÕES DOS BEBÊS NO BERÇÁRIO:
Um olhar histórico-cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

ROSSINI, KETHELEN.

AS RELAÇÕES DOS BEBÊS NO BERÇÁRIO : um olhar histórico-cultural / KETHELEN ROSSINI. - Londrina, 2024.
156 f.

Orientador: CASSIANA MAGALHÃES.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Teoria Histórico-Cultural - Tese. 2. Educação Infantil - Tese. 3. Relações - Tese. 4. Bebês - Tese. I. MAGALHÃES, CASSIANA. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

KETHELEN ROSSINI

AS RELAÇÕES DOS BEBÊS NO BERÇÁRIO:
Um olhar histórico-cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Ana Artur
Universidade de Évora - Portugal

Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Lucinéia Maria Lazaretti
Universidade Estadual do Paraná - Unespar

Londrina, _____ de _____ de _____.

As professoras de bebês e crianças pequenas,
para que estas compreendam a importância de
seu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais e meu irmão que foram meu alicerce durante todo esse percurso. Obrigada por todo apoio, carinho e compreensão nesses longos meses, sem vocês não seria possível realizar este trabalho.

Agradeço ao meu namorado Douglas, que no meio desse caminho se tornou meu noivo. Obrigada pelo apoio incondicional, por acreditar em mim, pela escuta e respeito.

Agradeço a minha orientadora Cassiana, pela acolhida, pelas correções, pelas conversas, pelos almoços, pelas caronas... Não é possível mensurar o tamanho da sua importância nesse trabalho, e na minha vida enquanto professora e pessoa. Obrigada por contribuir, por me ajudar a crescer e por me escolher e orientar da forma mais humana e respeitosa possível nessa caminhada. Te agradeço por fazer parte da minha vida, e me sinto honrada em ser um pedacinho na sua.

Agradeço a minha grande amiga Jujuba, obrigada por ouvir minhas reclamações, minhas sugestões, por puxar minha orelha quando necessário, pelas trocas. Juliana, não consigo expressar o quanto sou grata a você meu bem. E com isso, digo e repito parte deste trabalho se deve por você incansavelmente acreditar em mim.

Agradeço as minhas amigas Luana e Thayene que desde a graduação me escolheram como parte da vida delas. Vocês foram meu refúgio em muitos momentos.

Agradeço a diretora e aos coordenadores do CMEI pela recepção e acolhimento durante a pesquisa.

Agradeço as professoras do CMEI, que me ouviram, apoiam e auxiliaram e contribuíram na constituição dessa pesquisa.

Agradeço também as professoras Ana Artur, Francis e Lucinéia, em primeiro lugar pelo aceite e pela leitura deste trabalho. Agradeço também pelo respeito, carinho e por todas as contribuições no momento da qualificação. Vocês foram parte essencial para a para a finalização e para minha construção enquanto

pesquisadora.

Agradeço a minhas colegas de Mestrado, especialmente à Isadora, Keitelinn e Lainy. Com vocês dividi muitas angústias, muitos momentos difíceis, muitas conversas (muitas fofocas). Obrigada por me ouvirem e acolherem, vocês também são parte desse processo.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância, pelas trocas e relações, pelos momentos de descontração. Agradeço também ao nosso ECO – Encontro com Orientandas pelas contribuições.

E por último, agradeço aos bebês que fizeram parte deste processo, e agradeço também aos bebês que nesses dois anos foram meus. Obrigada por me acolherem como professora, por me ensinarem tanto, e por involuntariamente contribuir para esta pesquisa.

ROSSINI, Kethelen. **As relações dos bebês no berçário**: um olhar histórico-cultural. 2024. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa tem como **objeto central** as relações que os bebês estabelecem com o meio no qual estão inseridos, o berçário, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano. **Justifica-se** a partir de dois indicativos: a) a necessidade teórica de ampliação das pesquisas neste período da educação infantil e b) vivências de caráter pessoal e profissional. Diante disto, elencou-se como questionamento central: **como são estabelecidas as relações sociais dos bebês no contexto do berçário?** Para responder esta problemática evidenciamos como **objetivo geral**: analisar, no âmbito do berçário, as relações estabelecidas entre os bebês com outros bebês, com os adultos e com os objetos da cultura no qual estes fazem parte. A análise dos dados aconteceu a partir de três **objetivos específicos** considerados à luz da Teoria Histórico-Cultural: **1)** compreender quem é o bebê no contexto do berçário a partir da caracterização da época da primeira infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, **2)** sistematizar os indicadores teóricos na perspectiva Histórico-Cultural, necessários para o desenvolvimento dos bebês nos períodos do primeiro ano de vida e da primeira infância; e **3)** analisar em uma instituição de educação infantil como se estabelecem as relações no berçário, derivando implicações pedagógicas para a prática com os bebês. A pesquisa se desenvolveu a partir de dois momentos distintos que se inter-relacionam: a sistematização de indicadores teóricos dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, articulados ao objeto do estudo, e a pesquisa de campo em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na cidade de Londrina/Paraná. Os dados indicaram que as relações estabelecidas no berçário acontecem intermediadas pela atividade guia do referido período do desenvolvimento. Ao se relacionar com as professoras durante o primeiro ano de vida, destaca-se a atividade de comunicação emocional direta; e pela atividade objetual manipulatória no período da primeira infância, ao se relacionar com os objetos da cultura. Quanto às relações estabelecidas entre os bebês, estas dependem da organização do espaço, dos objetos e do contexto. Em ambos os aspectos as relações são atravessadas e intermediadas pela linguagem. Neste sentido, destacamos como imprescindível ao desenvolvimento do bebê no berçário a ação intencional da professora, a partir da aquisição do conhecimento teórico, que por sua vez, se reflete em sua prática docente.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Relações. Bebês.

ROSSINI, Kethelen. **The relationships of babies in the nursery: an historical-cultural perspective**. 2024. 154pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The present research has as its **central object** the relationships that babies establish with the environment in which they are inserted, the nursery, based on the assumptions of the Cultural-Historical Theory of human development. **Justified on** two indicators: 1) the theoretical need to expand research in this period of early childhood education, and 2) personal and professional experiences. Given this, the central question was: **how are babies' social relationships established in the nursery context?** To respond we highlight the **general objective**: Analyze, within the nursery, the relationships established between babies with other babies, with adults, and with cultural objects, of which they are part. Data analysis took place relied on **three specific objectives** analyzed in light of the Historical-Cultural Theory, namely: **a)** Understanding who the baby is in the context of the nursery based on the characterization of the period of early childhood from the perspective of the Historical-Cultural Theory, **b)** Systematize the theoretical indicators from a Historical-Cultural perspective, necessary for the development of babies in the first year of life and early childhood; **c)** Analyze in an early childhood education institution how relationships are established in the nursery, deriving pedagogical implications for practice with babies. The research developed from two distinct interrelated moments: the systematization of theoretical indicators of the concepts of Historical-Cultural Theory articulated to the object of study, and field research in a Municipal Early Childhood Education Center located in Londrina - Paraná. The data indicates that the relationships established in the nursery mediated by the guiding activity of that period of development. When relating to teachers during the first year of life, the activity of direct emotional communication stands out, as well as manipulative object activity in the period of early childhood when associated with cultural objects. As for the relationships established between babies, these depend on the organization of space, objects, and context. In both aspects, relationships are crossed and mediated by language. In this sense, we highlight the intentional action of the teacher as essential to the development of the baby in the nursery, based on the acquisition of theoretical knowledge, which in turn, is reflected in her teaching practice.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Early Childhood Education. Relationships. Babies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A especificidade do desenvolvimento.	26
Figura 2 - O processo de observação.	30
Figura 3 - Registro de observações e dos episódios extraídos.	33
Figura 4 - Os processos das relações no contexto escolar.	44
Figura 5 - O meio e suas características.	50
Figura 6 - Esquema da estrutura da periodização do desenvolvimento psíquico.	87
Figura 7 - Os períodos do primeiro ano de vida.	1033

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos episódios no texto.....	34
Quadro 2 - Episódio 1: Onde estão as bolas?	39
Quadro 3 - Episódio 2: O problema da bolsa no berçário.....	58
Quadro 4 - Continuação do Episódio 2: o problema da bolsa no berçário: a reação da professora	59
Quadro 5 - Episódio 3: Que meleca!	71
Quadro 6 - Episódio 4: O quão diferentes nós somos	81
Quadro 7 - Episódio 5: E a banana?	95
Quadro 8 - Episódio 6: Quem veio hoje?.....	107
Quadro 9 - Episódio 7: Onde estão os outros?.....	107
Quadro 10 - Episódio 8: As relações dos bebês no berçário: como são construídas?	111
Quadro 11 - Episódio 9: Toc! Toc!.....	115
Quadro 12 - Episódio 10: A meia e sua função social	118
Quadro 13 - Episódio 11: A hora do banho	119
Quadro 14 - Episódio 12: O entrecruzamento entre os balbucios e os gestos.....	123
Quadro 15 - Episódio 13: O dia de hoje	127
Quadro 16 - Continuação episódio 13: O dia de hoje.....	129
Quadro 17 - Episódio 14: Pega, pega!	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CB - Creche Bebê

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PSS - Processo de Seleção Simplificado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O contexto da educação infantil.....	19
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	26
2 AS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E AS RELAÇÕES DOS BEBÊS	38
2.1 A Teoria Histórico-Cultural.....	38
2.2 A questão do meio para a Teoria Histórico-Cultural	45
2.3 Apropriação como processo ativo, educativo e desenvolvente	53
2.3.1 Processo de apropriação: por que é considerado ativo?	54
2.3.2 Processo de apropriação: como pode ser educativo?.....	55
2.3.3 Processo de apropriação: como pode se tornar desenvolvente?.....	56
2.4 As leis gerais do desenvolvimento e o surgimento do novo no psiquismo	60
2.5 O desenvolvimento das funções psíquicas.....	64
2.5.1 As funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores.....	66
2.6 Sensação, percepção, afeto e a neoformação da linguagem	70
2.6.1 As funções psíquicas superiores: sensação, percepção e afeto	70
1.6.2 A linguagem como neoformação essencial à primeira infância.....	77
3 OS BEBÊS NO CONTEXTO DO BERÇÁRIO	81
3.1 A periodização do desenvolvimento	83
3.2 Atividade guia	88
3.3 O primeiro ano de vida.....	94
3.3.1 O período pós-natal.....	97
3.3.2 O período do interesse receptivo	102
3.3.3 O período do interesse ativo	102
3.3.4 Os processos de desenvolvimento no primeiro ano de vida	103
3.3.5 A comunicação emocional direta.....	105
3.3.6 Os principais marcos de desenvolvimento no primeiro ano de vida.....	110
3.4 Primeira infância	113
3.4.1 O andar e suas possibilidades	114
3.4.2 A atividade objetal manipulatória	116
3.4.3 Os processos de aquisição da linguagem na primeira infância.....	121
4 QUAL O CARÁTER DA PRÁTICA DOCENTE NO BERÇÁRIO?	126
4.1 As ações docentes e práticas pedagógicas no berçário	127

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES	150
APÊNDICE A.....	151
APÊNDICE B.....	154

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem seu surgimento ainda durante os estágios na graduação de pedagogia, quando pela primeira vez questionei-me: o que é ser professora de bebês? E, de uma maneira mais ampla: o que é estar no berçário? Assim, a necessidade de pesquisar a respeito dos bebês e das suas relações surgiu a partir de duas situações presenciadas em contextos do berçário: a primeira, em 2017, se deu em uma instituição de educação infantil privada. Nessa ocasião, os bebês (com idade aproximada entre 6 e 15 meses) passavam o dia todo em berços, carrinhos e/ou bebês confortos. Havia uma limitação no espaço físico, no contato com objetos, nas possibilidades de interação tanto com as professoras da turma, quanto com os outros bebês. Decorrente disso, notava-se que as possibilidades de relações com o meio em que estavam inseridos eram escassas.

A segunda situação se deu no contexto do estágio supervisionado na educação infantil, em 2019. Nessa ocasião, as observações aconteceram em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no qual os bebês, aproximadamente da mesma faixa etária dos referenciados na situação anterior, experienciavam o oposto, isto é, engatinhavam e/ou caminhavam livremente pelo espaço, e assim possuíam possibilidades de estabelecerem relações com as professoras, com os outros bebês e com seu meio.

Pelo confronto das duas realidades observadas no contexto do berçário, com bebês da mesma faixa etária, porém com possibilidades infinitamente distintas, suscitou inquietações acerca do que é oferecido aos bebês nas instituições de educação infantil, e a maneira como se dá o desenvolvimento das relações nesse contexto. E levantou os questionamentos destacados no início desta pesquisa.

Contudo, é importante salientar que tais inquietações precisaram de um período temporal para se tornarem evidentes. Foi necessário adquirir uma certa maturidade teórica, a qual surgiu gradativamente a partir dos estudos, discussões e participações em projetos e grupo de pesquisa.¹ Com isso, por meio da apropriação teórica é que se tornou possível compreender os sentimentos conflitantes que apareceram após vivenciar cada uma das experiências. Além disso, foi possível também compreender quais as especificidades e necessidades desse período do

¹ As implicações da Teoria Histórico-Cultural para a organização das práticas pedagógicas na educação infantil; Travessias Luso-brasileiras na educação da infância.

desenvolvimento infantil. Aliada a essa necessidade pessoal, observou-se durante a realização de uma pesquisa de iniciação científica (Rossini; Magalhães, 2021) a ausência de pesquisas e estudos relacionados aos bebês, principalmente acerca de suas relações no ambiente do berçário.

Diante do exposto, esta pesquisa justifica-se em um primeiro momento devido à falta de trabalhos nessa temática e, aliado a isso, a pesquisa com os bebês apresenta uma relevância social, em especial para a educação infantil, ao atribuir não somente maior visibilidade à esta etapa, como também contribuir para a ampliação das possibilidades pedagógicas no contexto do berçário. E, por último, justifica-se a partir das vivências e relações pessoais e profissionais da própria pesquisadora².

A pesquisa foi realizada a partir das conceituações teóricas que englobam o arcabouço da Teoria Histórico-Cultural. Com isso em tela, assume-se como problemática central: **como são estabelecidas as relações sociais dos bebês no contexto do berçário?** E, para responder a esse questionamento, elencou-se como objetivo geral: analisar, no âmbito do berçário, as relações estabelecidas entre os bebês com outros bebês, com os adultos e com os objetos da cultura, no qual estes fazem parte. A análise dos dados aconteceu a partir de três objetivos específicos: 1) compreender quem é o bebê no contexto do berçário, a partir da caracterização da época da primeira infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; 2) sistematizar os indicadores teóricos na perspectiva Histórico-Cultural, necessários para o desenvolvimento dos bebês nos períodos do primeiro ano de vida e da primeira infância; e 3) verificar em uma instituição de educação infantil como se estabelecem as relações no berçário, derivando implicações pedagógicas para a prática com os bebês.

Com isso, essa pesquisa se orienta a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos presentes na Teoria Histórico-Cultural. O percurso que envolve o surgimento da referida teoria extrapola os objetivos previamente delimitados nesta pesquisa. Todavia, é necessário refletir acerca de seu processo de constituição, que se dá por volta da década de 1920, na antiga União Soviética. A assim denominada Escola de Vigotski tem como representantes e fundadores o trio qualificado como Troika, composta por: L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev

² A qual também atua enquanto professora da educação infantil, em turmas de berçário.

(1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977). Para além desses autores, alguns outros se fizeram importantes para a referida teoria. Para efeito da presente pesquisa destacamos D. B. Elkonin (1904-1984).

Ademais, em relação à constituição da Teoria Histórico-Cultural, Tuleski (2010, p. 3) compreende que Vigotski tinha como objetivo “[...] abordar o estudo da mente utilizando-se do método de Marx, opondo-se frontalmente à utilização de citações e junções ecléticas entre os clássicos marxistas e as teorias psicológicas ocidentais [...]”. É então a partir dessas considerações que destacamos que a teoria aqui referenciada possui suas ramificações e seu alicerce teórico no materialismo histórico-dialético, que por sua vez tem sua origem a partir da teoria marxista desenvolvida essencialmente por Marx e Engels

Antes de adentrarmos especificamente nos conceitos teóricos, consideramos necessário compreender alguns elementos chave, que devem perpassar e interligar todos os aspectos desta pesquisa: cultura, relação e desenvolvimento.

Ao nos referirmos sobre o conceito de cultura à luz da Teoria Histórico-Cultural, estamos diante daquilo que foi acumulado de maneira material ou não, pelas gerações anteriores. Neste sentido, tudo de cultural tem sua origem no social. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 151, tradução nossa): “[...] a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; portanto, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao nível social do desenvolvimento”. Na mesma perspectiva, Barros e Pequeno (2017, p. 77) sintetizam o conceito de cultural como “[...] a síntese do acúmulo histórico que nos precede”.

O primeiro degrau para a constituição da cultura se deu no processo de transformação da natureza. A cultura se objetiva como resultado do trabalho humano e se objetiva nos signos e instrumentos. Neste sentido, a cultura é produto da vida e da atividade social (Martins; Rabatini, 2011). Assim, destaca-se a cultura como o

[...] produto das leis históricas, da atividade prática do conjunto dos homens, conseqüentemente, substrato de suas condições concretas de existência. O indivíduo nessa perspectiva é o produtor da cultura e ao mesmo tempo o produto de suas internalizações. Por conseguinte, os processos de internalização balizam a qualidade de seu desenvolvimento (Martins; Rabatini, 2011, p. 356).

A partir disto, a cultura se configura enquanto a fonte primária do desenvolvimento do psiquismo humano. No que tange ao surgimento do homem e da sociedade humana tal qual conhecemos, Leontiev (2014, p. 46) afirma que ambos se tornaram “[...] mediadas pela cultura se desenvolvendo sobre a base da produtividade material. Assim, a cultura aparece, para os indivíduos, na forma de significado transmitido pelo discurso sinais-símbolos”. Neste sentido, compreendemos que a transmissão da cultura se dá principalmente a partir das relações sociais e da linguagem, em suas diferentes manifestações e expressões.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, segundo Barros e Pequeno (2017), as palavras, os livros, os instrumentos e até mesmo a linguagem e os costumes se caracterizam como cultura. Deste modo, se todo o acúmulo histórico da sociedade corresponde à cultura, a mesma está presente nas relações sociais desde o momento em que nascemos. Assim, “o contato com a cultura condiciona o curso do crescimento de uma pessoa [...]” (Barros; Pequeno, 2017, p. 80).

Com isso, adentramos no conceito de relação, que se apresenta ao mesmo tempo como essencial para a realização desta pesquisa, mas também como o mais complexo. Segundo o dicionário *online* de português³, podemos compreender o termo relação como “ligação, vínculo ou conexão entre uma coisa e outra; correlação, associação; aquilo que expressa semelhança; correspondência; vínculo afetivo; relacionamento”.

Para Teixeira e Barca (2017, p. 31, grifo nosso)

[...] uma proposta de Educação Infantil que orienta o seu pensar e agir pela Teoria Histórico-Cultural tem como princípio explicativo para a formação da personalidade consciente da criança **as relações sociais concretas vividas por ela** e que são, na escola, organizadas por nós, professoras e professores.

Neste sentido, são as relações sociais vivenciadas pela criança durante seu processo de desenvolvimento, que se configuram enquanto as principais responsáveis pela sua constituição como sujeito, pelas suas características individuais e singulares.

Nos termos desta pesquisa, compreendemos relação como o ato de se relacionar com outro sujeito, de tal forma que isto o afete consideravelmente. Ao olharmos para o objeto desta pesquisa: **as relações dos bebês**, precisamos

³ <https://www.dicio.com.br/relacao/>.

considerar: o que possibilita a relação? Neste caso, temos dois sujeitos envolvidos: o adulto e o bebê, intermediados e atravessados pela linguagem, sendo este último o principal responsável por organizar e potencializar as relações humanas. Há também que se considerar durante a análise os objetos da cultura como parte deste meio, que a seu modo influem e conduzem a novas relações dos bebês.

Por último, o conceito de desenvolvimento para Elkonin (1978, p. 493, tradução nossa) “[...] se efetua a partir da influência determinante das condições de vida e de educação, em correspondência com o meio ambiente e pela influência direta dos adultos”. Pasqualini (2016, p. 70) complementa essa ideia ao afirmar que o desenvolvimento “[...] caracteriza-se pela formação de novas capacidades e funções psíquicas engendradas pela atividade social dos indivíduos. Trata-se, portanto, de um processo marcado por sucessivas mudanças no psiquismo individual”.

Na mesma direção, Teixeira e Barca (2017, p. 33) explicam o processo de desenvolvimento como “[...] uma possibilidade, pois depende das experiências – das vivências, das aprendizagens – que as gerações mais velhas propõem para as novas gerações”. No contexto desta pesquisa, ao nos referirmos sobre o desenvolvimento, estamos compreendendo este como um processo de origem quase que integralmente derivado do meio e contexto social, a partir dos outros sujeitos. E é então a partir deste processo que novas funções e capacidades são desenvolvidas e relacionadas no psiquismo humano.

É necessário enfatizar que o desenvolvimento de cada criança é dependente, isto é, o que difere não é a criança, mas as condições de acesso e as circunstâncias. “Assim, ‘ser criança’ varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 17, grifo do autor).

Na cultura estão contidas todos os traços, características e aquisições constituídas pela humanidade ao longo dos séculos e é por meio destas, e da relação estabelecida entre homem-homem, que o desenvolvimento acontece. É diante desta constatação que a cultura, mediada pelas relações, afeta e promove o processo de desenvolvimento humano.

Para responder o questionamento central proposto na pesquisa, precisamos compreender algumas questões essenciais, tais como: uma breve retrospectiva histórica da educação infantil, as características do berçário, bem como os bebês que frequentam o espaço nos centros de educação infantil.

Inicialmente é necessário compreender o histórico da educação infantil⁴ e do que de fato se trata essa etapa da educação básica. Didonet (2001, p. 11, grifo nosso) considera que “falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. **É falar da criança**”. É necessário ter em mente que o objeto central da educação infantil é a **criança** e o seu **processo de desenvolvimento** e, com isso, pensar o processo de desenvolvimento infantil e a forma de contribuir para tal no contexto escolar, torna-se fundamental.

A concepção de infância é relativamente nova. Sarmiento e Pinto (1997, p. 11) afirmam que “[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser, o humano e a infância como construção social [...] existem desde os séculos XVII e XVIII”. Isto é, se somente após muitos séculos a criança passou a ser reconhecida dentro de todas as suas especificidades, o conceito e a ideia de educação infantil o qual concebemos atualmente, de um espaço destinado especificamente à criança, com o objetivo indissociáveis de cuidar e educar, é ainda mais recente.

Assim, os processos que dão início à constituição da educação infantil se iniciam a partir do avanço da industrialização ao longo dos séculos XIX e XX. E, conseqüentemente com a inserção das mulheres no mercado de trabalho formal, se fez necessário a criação de espaços que cuidassem das crianças enquanto suas mães cumpriam a sua jornada. Fuly e Veiga (2012, p. 90) destacam que “a preocupação não era precisamente com a criança, mas com a liberação da mãe para o trabalho, pois as creches se caracterizavam como um serviço de atendimento às classes populares”.

O processo de industrialização deixou clara a necessidade da criação de lugares que deveriam cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. Contudo, Rizzo (2006) aponta que não somente lugares para atender

⁴ Parte deste texto foi publicado anteriormente em: ROSSINI, Kethelen; MAGALHÃES, Cassiana. A (In)visibilidade dos bebês nas políticas públicas e o seu lugar nas instituições educativas. *In*: ANDRADE, Karine Anyelle de; CARVALHAES, Flavia Fernandes de; SILVA, Rafael Bianchi (org.) **Infâncias e Adolescências nas Tramas das Políticas Públicas**: Olhares Interdisciplinares. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2023. p. 207-227.

essas famílias foram surgindo, mas a situação ocasionou também o surgimento das assim nomeadas pela autora de mães mercenárias.

As mães mercenárias podem ser denominadas principalmente como mulheres que vendiam o seu trabalho de abrigar e cuidar de crianças, enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas (Rizzo, 2006). A autora aponta ainda que aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, gerando um quadro caótico, no qual a negligência e o desprezo pela criança se fizeram continuamente presentes.

Para além da questão da inserção feminina no mercado de trabalho, outro ponto que influenciou diretamente na criação das creches tem relação com a alteração da composição familiar: de extensa, para a uma família com base nuclear. Assim, não era mais possível deixar o recém-nascido aos cuidados de outros familiares que moravam na mesma casa e esta situação expôs novamente a necessidade de um espaço que cuidasse dessas crianças durante o período em que os pais trabalhavam (Didonet, 2001).

As primeiras instituições destinadas às crianças pequenas foram criadas inicialmente em 1774 na cidade de Paris. Esta é a primeira instituição que se tem notícia, denominada como uma espécie de escola para crianças a partir dos dois anos. Todavia, a proposta não avançou, principalmente devido à falta de uma linha filosófica que a validasse enquanto instituição (Rizzo, 2006).

Mais tarde, em 1837, Friedrich Froebel cria o que chamou de Jardim de Infância. Diferente da experiência anterior, Froebel deixa como marca princípios que corroboram com a construção da filosofia da educação e com isso cria então um “[...] ambiente especialmente organizado para promover o desabrochar das potencialidades da criança e o cultivo da liberdade de expressão do pensamento e da criatividade” (Rizzo, 2006, p. 36).

A partir desse contexto geral, é necessário alhar mais atentamente para o contexto brasileiro, Fuly e Veiga (2012) indicam que junto com a necessidade de criar espaços que atendessem as crianças de mães trabalhadoras, surge também a necessidade de criar espaços que cuidassem de crianças abandonadas. Deste modo, tem início a instituição de amparo às crianças abandonadas conhecida como “roda dos expostos”, ou “roda dos enjeitados”, no qual as crianças, além de serem acolhidas, ainda recebiam alguma forma de educação.

É necessário ressaltar, conforme Rizzo (2006), que o cuidado e a preocupação com as crianças são recentes. De uma maneira geral, estas passaram

mais tempo, quando pensamos no período histórico da humanidade, sendo negligenciadas e sem a oportunidade de viver a etapa da infância propriamente dita, do que sendo cuidadas e respeitadas.

Rizzo (2006) chama a atenção para situações nas quais as crianças serviam como mão de obra, ou então eram castigadas e vítimas de violências como forma de punição para que assim fossem disciplinadas. De uma maneira geral “o menosprezo pela vida das crianças [...], especialmente aquelas das classes inferiores, esteve profundamente arraigado, da Antiguidade até meados do século XVIII” (Rizzo, 2006, p. 25).

Assim, é a partir deste contexto histórico descrito anteriormente, fortemente **marcado por um viés assistencialista, que se dá o surgimento das creches.**

Diante deste legado, apesar do reconhecimento por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), da educação infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, que deve atuar por meio do binômio indissociável do cuidar e do educar, tópico que será discutido a seguir. Ainda assim, é possível observar em instituições de educação infantil resquícios dessa concepção assistencial dos séculos anteriores, que visa somente o cuidado infantil, no sentido de atender às necessidades físicas e biológicas das crianças, em especial para aquelas entre 0 a 3 anos.

Compreendemos educação infantil enquanto a primeira etapa da educação escolar, que atende e acolhe inicialmente as crianças, desde os seus primeiros meses de vida até os 6 anos de idade, a depender do corte etário. É o que a configura como a porta de entrada da criança no mundo escolar, seja por meio da necessidade e vontade dos pais e responsáveis até os 3 anos, ou então de forma obrigatória por meio da pré-escola a partir dos 4 anos.

Diante do histórico descrito nos parágrafos anteriores, a criança tem então o seu reconhecimento legal no Brasil somente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na qual lhe é assegurado e garantido os direitos básicos, tal qual cita o Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar

e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

E, então, a partir da LDB (Brasil, 1996) as crianças passam a ter o direito à educação infantil assegurado por uma política nacional de educação, devidamente regulamentada. Assim, no artigo 30º da LDB, “a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996). Em consonância a isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12) compreendem a educação infantil como a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Partindo dessas considerações, compreendemos que antes mesmo que a criança complete o seu primeiro ano de vida ela possui o direito de frequentar instituições de educação infantil, sejam elas públicas, privadas ou filantrópicas, no período integral ou parcial. Dessa forma, se desde tão cedo a criança já possui esse direito, voltamos a nossa pesquisa para os documentos oficiais acerca das orientações destinadas especificamente aos bebês.

Consideramos importante pontuar ainda quem são as crianças atendidas pelo berçário. Entretanto, percebemos existir uma falta dessas informações nos principais documentos da política nacional de educação. Tanto a LDB (Brasil, 1996), quanto as DCNEI (Brasil, 2010) limitam a divisão das crianças em dois grandes grupos: de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos. Isto é, crianças de creche e crianças de pré-escola.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) realiza uma divisão em três grupos: bebês, que compreende a faixa etária de 0 até 1 ano e 6 meses; as crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses até os 3 anos e 11 meses; e, por fim, as crianças pequenas, de 4 anos até 5 anos e 11 meses.

Neste sentido, realizou-se uma busca por documentos municipais que apresentassem uma maior especificidade em relação ao berçário e sua faixa

etária. Deste modo, em Londrina, município em que a pesquisa em questão é desenvolvida, de acordo com a deliberação 003/2016 do Conselho Municipal de Educação de Londrina, o berçário, ou Creche Bebê (CB) como é denominado pelo município, atende às crianças nascidas no ano em curso e que completam um ano a partir do dia 31 de março (Londrina, 2015).

A partir disso é necessário destacar que os documentos em questão compreendem que a educação infantil abarca crianças de 0 a 5 anos. Contudo, quando se referem às crianças ou questões que as envolvem, elas são tratadas de maneira mais generalista, desconsiderando as especificidades de cada faixa etária, ou ainda a partir da Teoria Histórico-Cultural, dos períodos de desenvolvimento.

Em relação ao berçário, consideramos necessário compreender as características gerais desses espaços a partir da perspectiva documental do município em que a pesquisa será realizada. Segundo a deliberação proposta pelo município de Londrina, em seu art. 28, parágrafo VI, é necessário prover:

[...] espaço de berços individuais, área livre para movimentação das crianças, para atendimento de alunos até 01 ano de idade, camas empilháveis a partir de 06 meses e colchonetes com espaço livre para movimentação das crianças; lactário, locais para amamentação, fraldário e solário, respeitando a indicação da Vigilância Sanitária de 1,50 m² por crianças (Londrina, 2015, p. 6).

O espaço do berçário deve conter instalações que respeitem e possibilitem os cuidados e ações pertinentes à higiene e ao cuidado individual, mas também deve contemplar espaços que permitam a movimentação, o deslocamento, a exploração e a autonomia dos bebês. Também deve criar espaços e condições para que sejam desenvolvidas atividades, propostas, intervenções e ações pedagógicas. O berçário deve ser um espaço amplo e que possibilite o desenvolvimento infantil. Em relação aos profissionais deste espaço, o documento orienta que para cada seis bebês tenha um professor (Londrina, 2015).

Com as questões documentais e legais analisadas, iniciamos o processo de pesquisa. Para tal, foram realizadas observações em um berçário, com o intuito de evidenciar o objeto central: as relações dos bebês. Assim, no capítulo que segue apresentaremos o detalhamento desse processo que envolveu a observação, o registro fotográfico e em diário de campo, bem como a análise de episódios.

A partir disso a seguinte pesquisa é organizada em quatro capítulos:

O primeiro capítulo é intitulado de **os caminhos na pesquisa** e tem por objetivo apresentar os elementos de caráter metodológicos que respaldaram e orientaram a constituição desta pesquisa.

O segundo capítulo é denominado de **as implicações teóricas e as relações dos bebês**. Neste capítulo são apresentados os principais elementos teóricos que respaldam a pesquisa, como os conceitos de meio, o processo de apropriação, as leis gerais do desenvolvimento e as funções psíquicas superiores, em especial aquelas que apresentam maior relação com a época da primeira infância.

Os bebês no contexto do berçário é o terceiro capítulo da presente pesquisa, e é integralmente voltado para os processos e as questões específicas do desenvolvimento dos bebês, a partir da caracterização dos períodos que compõe a época da primeira infância, e suas respectivas atividades guia.

Por fim, o último e quarto capítulo é intitulado como: **Qual o caráter da prática docente no berçário?** Neste capítulo a análise se dá a partir de um único episódio extraído integralmente de um dos dias de observação, no qual buscou-se derivar a contextualizar a prática e ação docente no berçário a partir dos acontecimentos relatados no episódio.

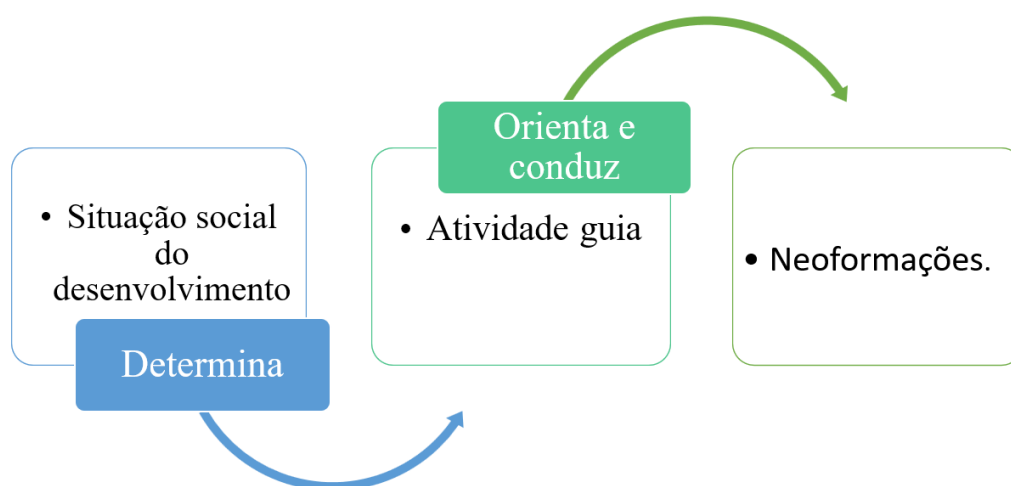
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A partir da delimitação do objeto central da presente pesquisa, foram realizadas observações em uma turma de berçário em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), pertencente à rede pública de ensino da cidade de Londrina, no Estado do Paraná. O CMEI em questão atende crianças de seis meses a cinco anos, em períodos parciais ou integrais.

Ao adentrarmos nas questões teóricas e direcionais da constituição da pesquisa, se faz necessário evidenciar o percurso metodológico de maneira detalhada, a fim de corroborar com o desenvolvimento e as discussões aqui referenciadas.

Epistemologicamente, a pesquisa se orienta a partir do percurso trilhado por Lazaretti (2013), a qual se amparou em autores basilares à Teoria Histórico-Cultural, tais como Vigotski, Davidov e Elkonin. Para a autora, o processo de desenvolvimento humano se orienta a partir da situação social do desenvolvimento⁵, que determina uma atividade guia e esta, por sua vez, orienta e conduz as neoformações do referido período, como é possível observar na figura que se segue.

Figura 1 - A especificidade do desenvolvimento.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), a partir de Lazaretti (2013).

⁵ “[...] é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produz no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual” (VYGOTSKI, 2006, p. 264, tradução nossa).

Cada situação social de desenvolvimento determina o período, o período orienta atividade guia e cada uma dessas atividades guia proporciona novas formações no psiquismo. Assim, nesta pesquisa nos voltaremos à situação social do desenvolvimento dos períodos do desenvolvimento previamente delimitados. Com isso, consideramos as atividades guia dos períodos: a comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória e, assim, a depender das condições, se estabelecem as novas formações de cada período.

A partir desta construção metodológica, a pesquisa se divide em dois momentos: o primeiro tem por objetivo sistematizar os principais indicadores teóricos presentes na Teoria Histórico-Cultural; o segundo busca compreender quem é o bebê no contexto do berçário, a partir da caracterização da época da primeira infância na referida teoria, entrelaçando apontamentos teóricos, vivências e observações no berçário, relacionando esses dois momentos com o objeto central desta pesquisa: as relações dos bebês.

A pesquisa se orienta pelo princípio de que o bebê não como um ser passivo, descontextualizado ou completamente dependente da ação humana, mas sim como um sujeito social, ativo, com inúmeras possibilidades e capacidades de desenvolvimento. Neste contexto, todo o processo aqui delimitado tem como objetivo conhecer os bebês e suas formas específicas de relações a partir do meio do berçário.

Em relação aos aspectos teóricos metodológicos, para Mukhina (1995, p. 13) “as maneiras pelas quais os fatos são obtidos ou descobertos, são chamados de métodos científicos”. Assim, os métodos dependem de seu objeto de estudo. Na psicologia infantil existem dois métodos fundamentais: a observação e a experimentação (Mukhina, 1995). No caso desta pesquisa, utilizou-se como método a observação.

Na observação, o pesquisador acompanha a conduta da criança em condições naturais e anota fielmente o que observa. O êxito da observação depende da precisão com que foi definido o objeto de estudo. Se o pesquisador não definir exatamente, antes de começar a observação, quais os aspectos da conduta da criança que lhe interessam, obterão impressões difusas e imprecisas (Mukhina, 1995, p. 14).

Tendo isso em tela, antes de iniciar o processo de observação foi

necessário delimitar o **objeto de estudo**, ou seja, as relações dos bebês no berçário. Inclui-se nesse objeto as relações estabelecidas com os objetos, com os outros bebês e com as professoras. Foram definidos também **os aspectos e critérios** a ser analisados durante as observações: 1) chegada dos bebês; 2) alimentação; 3) Troca de fraldas; 4) banho; 5) sono; 6) utilização do espaço interno do berçário; 7) utilização do espaço externo; 8) organização do espaço e 9) organização dos objetos. Os aspectos foram escolhidos levando em consideração principalmente a rotina da turma e os apontamentos das professoras regentes. Neste sentido, ao final da coleta de dados todos esses aspectos foram utilizados para melhor organização dos dados e posterior análise.

Em relação à escolha do objeto de pesquisa, o qual considera a observação das relações entre as professoras⁶ com os bebês, os bebês com os outros bebês e os bebês com os objetos, nos orientamos de acordo com Mello (2010, p. 730) que reconhece que “nem o meio, nem o professor ou a professora, e nem a criança são considerados isoladamente, mas a unidade indivisível da relação que se estabelece entre eles e que se constitui na vivência”. Assim, as observações e os relatos consideram essa unidade indivisível nos processos de relações.

Após a geração de dados, a análise se deu no confronto das observações com o arcabouço teórico aqui empregado: a Teoria Histórico-Cultural. Assim, esta é uma pesquisa que buscou entrelaçar o que há muito já é defendido por outros autores: a indissociabilidade entre teoria e prática.

Para Mukhina (1995) existem alguns pontos importantes para o processo de observação: 1) A criança não deve saber que está sendo observada, uma vez que isto pode comprometer a naturalidade do processo e conseqüentemente os resultados obtidos; 2) As observações devem ser realizadas preferencialmente por alguém que as crianças tenham certa familiaridade; 3) o pesquisador consegue acompanhar somente as manifestações exteriores das crianças. Assim, “o difícil nas observações não é apenas observar corretamente a conduta da criança, mas também interpretar adequadamente o que se vê” (Mukhina, 1995, p. 14).

Considerando os pontos destacados no parágrafo anterior, levando

⁶ Apesar de reconhecer a existência de professores do sexo masculino na educação infantil, trataremos os professores nesta pesquisa como professoras, reconhecendo assim sua prevalência e predominância nessa etapa da educação básica.

em conta a faixa etária da turma observada, realizamos o que denominamos observação participante. Isto é, a pesquisadora participou ativamente da maior parte dos momentos, auxiliando na realização das propostas e atividades, na organização dos brinquedos e materiais, na alimentação, na rotina do sono e nos momentos de choro e de acolhimento, a partir das orientações das professoras responsáveis pela turma, bem como das necessidades dos bebês.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 24) apontam ainda que o estudo com e a partir das crianças apresentam duas principais orientações metodológicas:

[...] primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão de sua acção e da respectiva monitorização reflexiva.

Mais adiante, os autores ainda afirmam que um princípio metodológico central ao se realizar pesquisas com crianças é que o pesquisador não projete o seu olhar de adulto sobre as crianças e suas ações (Sarmiento; Pinto, 1997). Neste sentido, o objeto central desta pesquisa são os bebês e suas relações. Somente a partir das suas ações e relações que as informações podem ser obtidas, revisadas e discutidas.

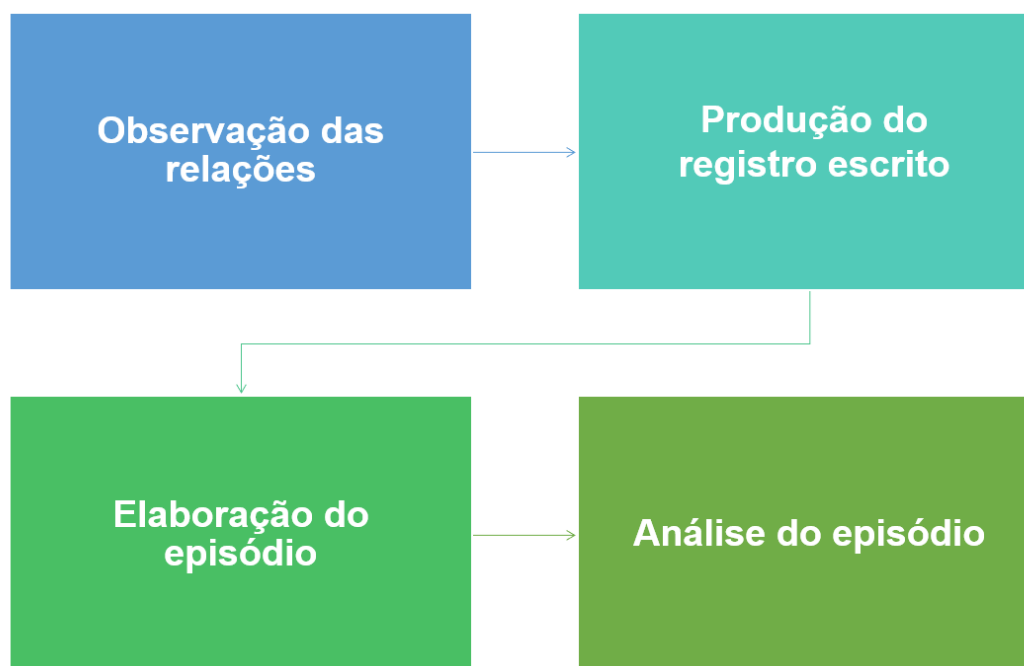
Existem, para Mukhina (1995), dois tipos de observação: universais ou seletivas. Neste caso, utilizou-se da observação universal, uma vez que estas “[...] abarcam simultaneamente muitos aspectos da conduta de uma ou mais crianças, durante longo tempo” (Mukhina, 1995, p. 15). A escolha da realização da observação universal se deu pelos aspectos próprios da turma, uma vez que se tratando de um berçário, com vários acontecimentos simultâneos, não era possível escolher somente um bebê ou um pequeno grupo separado dos demais.

É evidente que devido esta escolha não foi possível anotar cada movimento, ação ou reação dos bebês durante o dia. Contudo, Mukhina (1995, p. 15) ilustra que: “as observações universais sempre são mais ou menos seletivas: anota-se somente aquilo que, na opinião do observador, tem importância ou significado, sobretudo aquilo que ele considera como novas qualidades ou possibilidades da criança”.

Neste sentido, considerando o papel da pesquisadora como participante na turma, os relatos foram escritos e organizados ao final de cada dia de

observação, seguindo os aspectos pré-estabelecidos, destacamentos, os elementos da rotina e os principais acontecimentos, bem como as impressões. Assim, o processo de observação, escrita e análise dos dados se deu da seguinte forma:

Figura 2 - O processo de observação.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao observarmos a figura 2 (o processo de observação), podemos também destacar os eventos e ações que culminaram para a construção da pesquisa. Assim, 1) inicialmente realizou-se as observações no CMEI a partir dos aspectos delimitados anteriormente; 2) após cada dia de observação, produziu-se um diário de campo, contendo os principais aspectos visualizados de maneira geral. O diário de campo foi realizado majoritariamente de maneira escrita, e complementado com alguns registros fotográficos realizados pela pesquisadora; 3) com a finalização das observações, houve um refinamento e sistematização do diário de campo, dos dados e imagens obtidas durante o processo e, com isso, elaborou-se os episódios com ênfase ao objeto de estudo; 4) por último, realizamos a análise de cada episódio à luz da base teórica aqui empregada, a Teoria Histórico-Cultural.

Em relação especificamente ao último ponto, as narrativas escolhidas foram organizadas no que denominamos de episódios, que é compreendido por Kinney e Wharton (2009, p. 37) como

[...] um interesse identificado às vezes por uma criança individualmente ou em grupo, não necessariamente mantido ou possível de ser mantido durante um longo período de tempo, mas que é importante tornar visível devido à sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento da(s) criança(s).

Por se tratar de bebês, o que as autoras chamam de “interesse identificado” neste caso não foi realizado pelas crianças, mas sim pelo olhar da pesquisadora. Os episódios previamente selecionados foram divididos em três **categorias de análise** de relações: bebê-adulto; bebê-bebê e bebê- objetos, que são a todo momento atravessadas por uma neoformação de extrema importância: a linguagem. A escolha dessas categorias de análise deriva do próprio objeto de estudo da pesquisa e, conseqüentemente, do objetivo geral e do problema de pesquisa.

É necessário destacar que durante a análise dos episódios mantivemos como foco uma das referidas categorias. Contudo, compreendendo a complexidade dos processos de relações humanas, é possível que uma ou até mesmo as outras duas categorias também sejam apontadas no processo e apareçam de maneira secundária.

Apesar de compreender que no berçário, majoritariamente durante o decorrer do ano letivo, os bebês possivelmente se encontrem no período do primeiro ano de vida, com a atividade guia⁷ da comunicação emocional direta, também compreendemos que o desenvolvimento é muito mais amplo e complexo do que a definição e limitação em períodos e, por esse motivo, também consideramos durante a análise o período da primeira infância, que possui como atividade guia a atividade objetual manipulatória.

A escolha dos dois períodos se deu devido à impossibilidade de separação dos acontecimentos, das situações e das vivências em apenas um período do desenvolvimento, ou então uma atividade guia. Assim teremos como base a época da primeira infância. Para Lazaretti (2013, p. 52),

Todas as aprendizagens em relação à conduta, características e capacidades psíquicas próprias do homem, como caminhar, manipular objetos, ver, escutar, observar, reconhecer, recordar, a criança adquire na primeira infância por meio do ensino.

É então na época da primeira infância que se constitui as primeiras e

⁷ Atividade principal; atividade dominante.

as principais características propriamente humanas. No campo ético existem padrões e orientações quanto à pesquisa com crianças (Sarmiento; Pinto, 1997). Para tanto, antes de iniciar o processo de observação, realizou-se uma reunião com a instituição de educação infantil na qual apresentamos o projeto de pesquisa. Em seguida, a instituição enviou para os pais e responsáveis um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual deveriam autorizar ou não a participação do bebê na pesquisa. Além dos bebês, o termo também foi enviado para todas as professoras da turma. Ao final do prazo, todos autorizaram a realização da pesquisa.

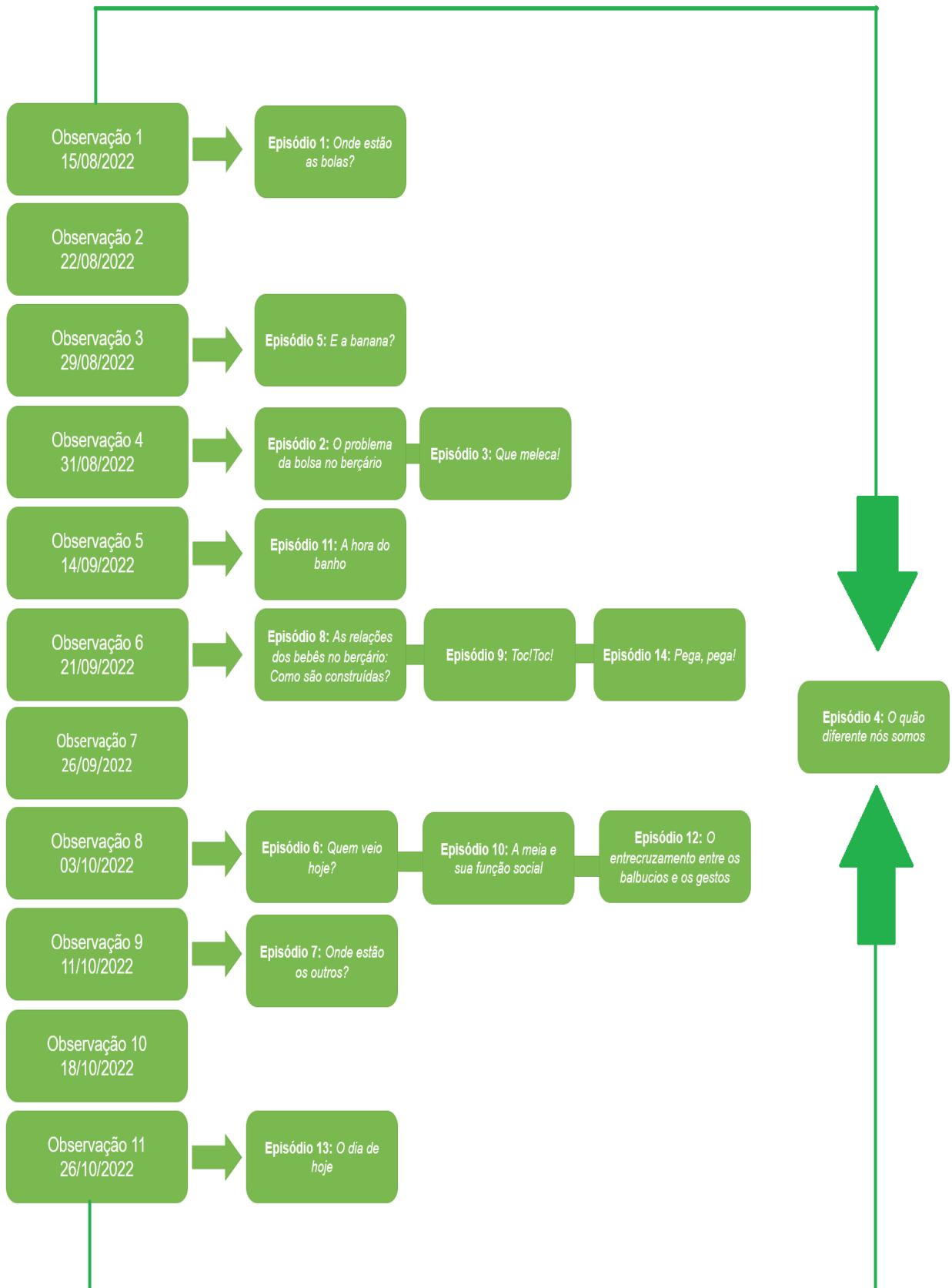
Com isso, as discussões realizadas acerca do processo de desenvolvimento infantil e dos principais indicadores da Teoria Histórico-Cultural foram entrelaçadas com as observações realizadas, conforme pesquisa aprovada no Comitê de Ética nº 51251321.0.0000.5231.

A partir dessas considerações, conforme pontuado em momentos anteriores, a pesquisa foi realizada por meio de observações que aconteceram em uma turma de berçário, a qual era composta por doze bebês, com idades entre sete meses a um ano e quatro meses. Os bebês ficavam no CMEI em período integral, isto é, chegavam por volta das 7h, 7h30m e podiam ir embora até às 17h, 18h.

Por se tratar de uma turma de período integral, a turma possuía quatro professoras regentes, sendo duas professoras no período matutino e outras duas professoras no período vespertino. Dessas quatro professoras, três eram funcionárias efetivas do município, e faziam parte do quadro de funcionários do CMEI há mais de um ano, e uma era funcionária contratada a partir do Processo de Seleção Simplificado (PSS). As quatro possuíam formação de nível superior.

Em média foram realizadas duas observações por semana, entre os meses de agosto a outubro de 2022. Com isso, totalizou-se onze momentos de observações, no qual dez deles aconteceram no período vespertino e um no período matutino, com o mesmo grupo de crianças. Para ilustrar o processo de observação e os registros obtidos durante a constituição da pesquisa, organizamos o seguinte modelo:

Figura 3 - Registro de observações e dos episódios extraídos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com base na figura apresentada (Figura 3) podemos destacar que dos onze momentos de observação no CMEI, extraímos quatorze episódios que foram utilizados durante a construção dessa pesquisa. Os episódios foram escolhidos a partir das situações observadas, em que não houve interferência direta da pesquisadora e foram analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural.

É importante ressaltar que, conforme apresenta a figura 3, nem todos os momentos resultaram na elaboração e análise de um episódio próprio, porém auxiliaram no processo de construção e compreensão da rotina, das características e especificidades de cada bebê e da turma como um todo. Neste sentido, também foram de fundamental importância à pesquisa.

Sobre os episódios, estes narram um acontecimento, representado por meio de uma cena específica e, como toda história, é possível destacar um protagonista, um coadjuvante, que pode ser a professora, os outros bebês ou até mesmo os objetos, sem perder de vista as relações estabelecidas. Como uma história, os episódios irão apresentar alguns fatos importantes para a caracterização dos acontecimentos, tais como nome, idade ou características da sala e/ou turma. Todavia, é necessário destacar que os nomes aqui identificados foram alterados pela pesquisadora. Desse modo, não se trata dos nomes reais dos bebês ou das professoras que participaram desta pesquisa.

Os episódios são analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, sendo possível visualizar a disposição de cada episódio no seguinte quadro:

Quadro 1 - Organização dos episódios no texto.

	Título	Aspecto teórico analisado
Episódio 1	Onde estão as bolas?	Relações sociais
Episódio 2	O problema da bolsa no berçário	Processo de apropriação
Episódio 3	Que meleca!	Funções psíquicas superiores
Episódio 4	O quão diferente nós somos	Características individuais de cada bebê
Episódio 5	E a banana?	Contradição central do desenvolvimento no primeiro ano
Episódio 6	Quem veio hoje?	Comunicação emocional direta
Episódio 7	Onde estão os outros?	Comunicação emocional direta
Episódio 8	As relações dos bebês no berçário: como são construídas?	Relações sociais entre bebê e adulto
Episódio 9	Toc! Toc!	O desenvolvimento do caminhar ereto
Episódio 10	A meia e sua função social	Atividade objetal manipulatória
Episódio 11	A hora do banho	Atividade objetal manipulatória

Episódio 12	O entrecruzamento entre os balbucios e os gestos	Linguagem oral
Episódio 13	O dia de hoje	A época da primeira infância
Episódio 14	Pega, pega!	As relações entre os bebês

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

No primeiro episódio – **onde estão as bolas?** – o processo de análise acontece principalmente a partir da complexidade das relações humanas. Neste episódio utilizou-se das três categorias de análises (bebê-adulto; bebê-objeto e bebê-bebê), evidenciando os seus encadeamentos.

No episódio 2 – **o problema da bolsa no berçário** – a análise se deu a partir do processo de apropriação e seus aspectos ativo, educativo e desenvolvente. Para tal, são analisadas as questões que envolvem a relação estabelecida por um bebê com o objeto de seu meio. Apesar da maior concentração na relação estabelecida com os objetos, há nesse episódio importantes questões que envolvem a relação estabelecida entre bebê-adulto, em específico uma das professoras.

No episódio 3 – **Que meleca!** – os acontecimentos são analisados à luz dos conceitos das funções psíquicas superiores, especialmente a sensação e a percepção. Neste episódio, a categoria central de análise foi propriamente as relações entre bebê-objeto. Neste episódio também se evidenciou a importância do planejamento e das ações pedagógicas a partir dos períodos de desenvolvimento.

O quarto episódio – **O quão diferente nós somos** – busca apresentar de maneira sintética cada uma das conquistas e das características dos principais envolvidos na pesquisa, os bebês, a partir do olhar da pesquisadora.

O episódio de número 5 – **E a banana?** – tem como análise as relações estabelecidas pelos bebês com os objetos e com os adultos, a partir da contradição central do primeiro ano de vida, ou seja, a máxima sociabilidade do bebê, bem como sua dependência do adulto e suas mínimas possibilidades de comunicação.

As análises dos episódios 6 – **Quem veio hoje?** – e 7 – **Onde estão os outros** – acontecem principalmente a partir da categoria de análise bebê-adulto. Nestes episódios evidencia-se o papel essencial da atividade guia do primeiro ano de vida: a comunicação emocional direta para o desenvolvimento dos bebês, principalmente a partir das ações das professoras regentes.

No episódio 8 – **As relações dos bebês no berçário: como são construídas?** – a análise acontece a partir da discussão da atividade guia do primeiro ano de vida: a comunicação emocional direta. Após essa discussão teórica, o episódio é apresentado e analisado por meio da categoria bebê-adulto.

O nono episódio – **Toc! Toc!** – a análise se dá a partir da categoria bebê-objeto. Neste episódio destaca-se a importância da aquisição da capacidade locomotiva por meio do caminhar ereto pelo bebê, o qual conquista maior independência, ampliando suas possibilidades de contato e exploração do meio.

O episódio 10 – **A meia e sua função social** – e o episódio 11 – **A hora do banho** – são apresentados após as conceituações que envolvem o período da primeira infância, bem como sua atividade guia: a atividade objetal manipulatória. Sendo assim, sua análise acontece por meio da categoria bebê-objeto.

O episódio 12 – **O entrecruzamento entre os balbucios e os gestos** – é discorrido após as discussões que envolvem a neoformação e o processo de aquisição da linguagem na primeira infância. O episódio em questão foi analisado a partir da categoria bebê-objeto. Contudo, é necessário destacar que a relação estabelecida entre bebê-adulto não deve ser desconsiderada durante a análise, uma vez que as questões de comunicação estabelecidas durante o episódio contribuíram para sua continuidade.

O episódio 13 – **O dia de hoje** – é o relato de um período inteiro de observação, no qual são evidenciadas diversas questões que envolvem a época da primeira infância. A análise do episódio acontece a partir das três categorias de análise, levando em consideração outros três elementos: os aspectos teóricos, as relações e as práticas pedagógicas.

O episódio 14 – **Pega, pega!** – é o último episódio analisado. Nele se apresenta com maior intensidade as relações que são estabelecidas entre os bebês no berçário.

Diante dessas considerações, destacamos que no capítulo intitulado “As questões teóricas e as relações dos bebês” tivemos como objetivo apresentar e discutir os principais indicadores da Teoria Histórico-Cultural, à compreensão do desenvolvimento dos bebês, tais como o meio, o processo de apropriação, as leis gerais do desenvolvimento e as funções psíquicas. Em seguida, no capítulo denominado “Os bebês no contexto do berçário”, o objetivo se voltou para elucidar as questões específicas que envolvem os bebês na referida teoria, tais como:

periodização do desenvolvimento, atividade guia e os períodos do primeiro ano de vida e da primeira infância.

2 AS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E AS RELAÇÕES DOS BEBÊS

O presente capítulo assume como objetivo específico sistematizar os principais indicadores presentes na Teoria Histórico-Cultural, de forma a contextualizar e relacionar as questões de escopo teórico com o objeto central da pesquisa: as relações dos bebês.

Para tal, delimitamos inicialmente um caminho a seguir e, a partir disto, selecionamos conceitos centrais para a discussão: a) o processo histórico e a influência do materialismo histórico-dialético na construção da referida teoria; b) as questões e especificidades do meio frente ao desenvolvimento; c) o processo de apropriação e seus aspectos; d) as neoformações e, por último, e) as funções psíquicas e suas especificidades. E ainda incluímos a discussão de alguns episódios que se relacionam diretamente com as discussões de escopo teórico.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Antes de adentrar especificamente na questão da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, e como já sublinhado anteriormente, a Teoria Histórico-Cultural se caracteriza enquanto a base teórica do presente estudo. Nas questões que envolvem a construção dessa concepção teórica, Vigotski (1997) discute a ideia, ao tratar das demandas que circundam a psicologia e o psiquismo humano, de uma possível terceira via, que a seu modo superasse as concepções da psicologia empírica e do behaviorismo.

A referida teoria deriva epistemologicamente do Materialismo Histórico-Dialético e este, por sua vez, tem suas raízes fincadas no pensamento, nas obras e ideias desenvolvidas por Karl Marx (1818-1883)⁸.

Consideramos, deste modo, sem excluir as demais articulações e composições teóricas que auxiliaram na construção da Teoria Histórico-Cultural, o marxismo como seu principal alicerce teórico. Neste aspecto, ao tratar especialmente dessas questões que envolvem a indicação do marxismo como a via principal para a construção da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (1997, p. 391,

⁸ Filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político, jornalista e revolucionário socialista alemão.

tradução nossa, grifo nosso) afirma que “o que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão e nem sequer uma hipótese de trabalho (porque esta se obtém sobre a base da própria ciência), mas o **método de construção (da hipótese).**” Neste sentido, Vigotski busca no marxismo o método de investigação para construir seu próprio pensamento e, com isso, a sua ciência.

Para o autor, o método se trata, pois, de um caminho, um procedimento, “[...] o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” (Vigotski, 2018, p. 37). Ainda, para o autor, “[...] não existe ciência sem seu objeto, também não existe ciência sem seu método” (Vigotski, 2018, p. 37). Com isso posto, a Teoria Histórico-Cultural é o caminho escolhido com base no método marxista.

A finalidade de Vigotski, ao se fundamentar teoricamente no Materialismo Histórico-Dialético, era que esta concepção assumisse como função a de cooperar com a construção e elaboração do conhecimento acerca da psique humana (Vigotski, 1997).

Em Marx, Vigotski encontrou o que seria a culminância para a construção da Teoria Histórico-Cultural: A “[...] essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (Marx, 2007, p. 534). Vigotski (2000, p. 26, grifo nosso) afirma, então, que “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, **relações reais das pessoas**”.

Diante disso, podemos indicar e exemplificar algumas dessas questões que envolvem as relações sociais a partir do episódio que se segue:

Quadro 2 - Episódio 1: Onde estão as bolas?

Neste dia, após a realização de vários elementos da rotina (trocas, banhos e a atividade proposta pelas professoras regentes), os bebês se encontravam brincando com objetos variados no tatame da ala. Gabriel, por sua vez, brincava com uma bola vermelha. Davi observava o colega e demonstrava interesse pelo objeto. Como o colega não soltava o objeto, e Davi não havia obtido sucesso em tirá-lo da mão de Gabriel, Davi veio até a pesquisadora e apontou para a bola. Prontamente foi informado que não seria possível retirar o brinquedo da mão do colega e que buscasse outra bola para brincar. Davi olhou para a sala, porém não havia mais bolas disponíveis. Neste momento, se dirigiu ao armário no qual as bolas ficavam guardadas e retirou o saco onde continha várias bolas.

Uma das professoras (Amanda), percebendo a movimentação, sugeriu que primeiro eles guardassem os brinquedos que estavam disponíveis e organizassem a sala. E assim eles fizeram. A professora buscou incentivar os bebês a guardarem os objetos, cantando uma

música, dando exemplos e pedindo a colaboração de cada um. Com os brinquedos guardados, as bolas foram distribuídas, Davi pegou várias, chutou, lançou para o alto, jogou com alguns colegas.

Fernanda, que até o momento estava deitada em um canto da sala, ficou encantada com as bolas que eram jogadas. É necessário pontuar que Fernanda é a bebê mais nova da turma, havia começado a frequentar o CMEI há cerca de 1 mês, e possuía apenas 7 meses. Ainda não andava e nem engatinhava, contudo, era bem ativa, buscava meios de participar das brincadeiras a seu modo. Assim, enquanto as bolas eram jogadas, ela dava risadas sonoras, tentava alcançar as bolas com os braços, mexia os braços e as pernas, se arrastava tentando pegar.

O episódio se encerra com a professora recolhendo as bolas e informando que iriam participar de uma outra atividade na área externa, a qual envolveria as outras turmas do CMEI.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Neste episódio, se o analisarmos pela ótica da categoria “bebê-objeto”, podemos pontuar os momentos em que a relação de Davi e Fernanda com as bolas foram estabelecidas. Davi, com sua sagacidade e vontade de usufruir daquele objeto, encontrou meios para que isso fosse possível. Fernanda, apesar de suas limitações de locomoção, conseguiu encontrar formas para participar da proposta. Se analisarmos pela ótica da categoria “bebê-bebê”, podemos inferir uma relação que se estabeleceu entre Gabriel e Davi quando tentam encontrar uma forma (frustrada) de compartilhar o objeto em disputa, no caso, a bola. Se observarmos pela ótica da categoria “bebê-adulto”, podemos destacar a ação da professora, que em primeiro lugar percebeu as vontades e desejos do bebê (brincar com as bolas), chamou todos para que participassem daquele momento (guardando os objetos) e, então, após esses movimentos, disponibilizou as bolas para a turma. Com isso, podemos destacar acima de tudo a complexidade das relações humanas, e suas múltiplas contextualizações.

Deste modo, as relações sociais entre os sujeitos se caracterizam enquanto o ponto central da referida teoria. Todavia, se apresentam também como o ponto central de análise do objeto de estudo: as relações dos bebês no berçário. Referenciando ao nosso objeto, é por meio das relações sociais estabelecidas neste contexto social analisado (berçário) que as principais funções superiores encontram suas possibilidades de desenvolvimento.

Assim, as relações sociais são a força motriz que embasa a teoria. Somos, portanto, uma composição de outras partes de cada outro sujeito mais experiente com o qual estabelecemos uma relação. Metaforicamente, somos uma

colcha de retalhos, na qual, assim como cada retalho é único, cada pessoa também é única em suas especificidades.

Um ponto a se considerar acerca da teoria é que mesmo reconhecendo a relevância do desenvolvimento de ordem social, no qual estão contidas as premissas do desenvolvimento por intermédio dos meios culturais, não se deve desconsiderar o processo de ordem biológica, no qual fazem parte os processos orgânicos (Vigotski, 2021). Este último é uma condição, porém não suficiente para garantir o desenvolvimento humano. Assim, como pontua Vigotski (2000, p. 35),

No desenvolvimento da criança, estão presentes (não repetidos) ambos os tipos de desenvolvimento psíquico que, de um modo separado, falamos na filogênese: o desenvolvimento do comportamento biológico e o histórico, o natural e o cultural. Na ontogênese, ambos processos têm seus análogos (mas não paralelos). Este é o eixo central e básico, é o ponto de partida do nosso estudo: a diferença entre as linhas de desenvolvimento psíquico da criança, que corresponde às linhas do desenvolvimento filogenético da conduta.

Pode-se destacar que biologicamente o homem é capaz de se desenvolver até certo ponto. Contudo, esgotadas as possibilidades de desenvolvimento por meio das linhas biológicas e hereditárias, o que predomina é a contínua capacidade de desenvolvimento propiciadas pelo meio social, cultural e histórico.

Neste sentido, ao tratar acerca desses processos de desenvolvimento, Vigotski (2021, p. 79) conclui: “normalmente, as duas linhas de desenvolvimento psicológico, a natural e a cultural, se fundem de tal modo que é difícil distinguir e acompanhar cada uma separada”. Na mesma direção, Vigotski (1997, p. 79, tradução nossa) afirma que “a evolução biológica do homem já havia sido finalizada antes que iniciasse o seu desenvolvimento histórico”. Assim, compreende-se a importância das duas linhas ao desenvolvimento infantil, bem como a sua indissociabilidade no processo, revelando, deste modo, a sua característica exclusivamente humana.

Todavia, não somente o outro mais experiente que faz parte do nosso presente é capaz de propiciar o desenvolvimento, mas também e principalmente as experiências acumuladas a partir das gerações anteriores, uma vez que “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de

fenômenos criados pelas gerações precedentes” (Leontiev, 2004, p. 284).

As relações sociais, as experiências vivenciadas e os objetos desenvolvidos pelas gerações anteriores são os principais condutores para o desenvolvimento humano. O homem pode ser compreendido, então, enquanto um ser essencialmente social. Isto é, para Leontiev (2004, p. 279), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Tornar-se humano é um processo e este não acontecerá a partir das características biológicas ou hereditárias herdadas (Leontiev, 2004).

No interior dessa constituição acerca das características sociais do sujeito, Vigotski (2018, p. 90) compreende o homem enquanto “[...] um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. Uma vez que as relações sociais são indispensáveis ao processo de desenvolvimento, para Magalhães (2011) é preciso que o homem se aproprie da cultura humana.

É necessário que se tenha claro que existem importantes e significativas diferenças entre o desenvolvimento do psiquismo animal e o psiquismo humano. Leontiev (2004) explica: o que irá diferenciar o homem dos outros animais é a atividade criadora e produtiva chamada de trabalho. O conceito de trabalho pode ser compreendido enquanto um processo entre o homem e a natureza, que se caracteriza como uma forma de transformação da natureza para atender às necessidades humanas (Marx, 2013). Assim, o trabalho é “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Marx, 2013, p. 118).

Em consonância ao exposto no parágrafo anterior, Leontiev (2004, p. 283) afirma que durante o processo de trabalho, os homens “criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas”. Assim, tanto o produto final, quanto os meios utilizados para se atingir tal feito são frutos do trabalho e, conseqüentemente, da cultura humana. Neste aspecto, “as gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho [...] e ‘passam o testemunho’ do

desenvolvimento da humanidade” (Leontiev, 2004, p. 285, grifo do autor).

Partindo, então, deste ponto, o trabalho pode ser compreendido enquanto uma atividade vital e exclusivamente humana, um intercâmbio entre o homem e a natureza e é, portanto, a maneira capaz de garantir a existência e sobrevivência do homem.

Ao exemplificar essa ideia do trabalho, enquanto atividade exclusivamente humana, Marx (2013) discorre acerca do processo de construção de uma colmeia. Diferente da abelha, somente o ser humano é capaz de idealizar em sua mente a construção. Ou seja, “no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente” (Marx, 2013, p. 216). Neste sentido, mesmo que a construção seja equivalente, o que distingue um do outro é o processo de idealização, que acontece antes da execução de fato do projeto e que se dá somente por intermédio da consciência humana.

De acordo com Leontiev (2014, p. 24), “[...] um indivíduo separado não existe como um homem fora da sociedade. Ele se torna um homem somente como resultado do processo de execução da atividade humana”. Em outros termos, o trabalho influi não somente na forma de prover os meios de existência e continuidade da vida humana, o trabalho também opera enquanto fonte de desenvolvimento humano. A consciência humana se desenvolve a partir do processo de trabalho, ou seja, ao manipular e transformar a natureza, o homem transforma a si próprio.

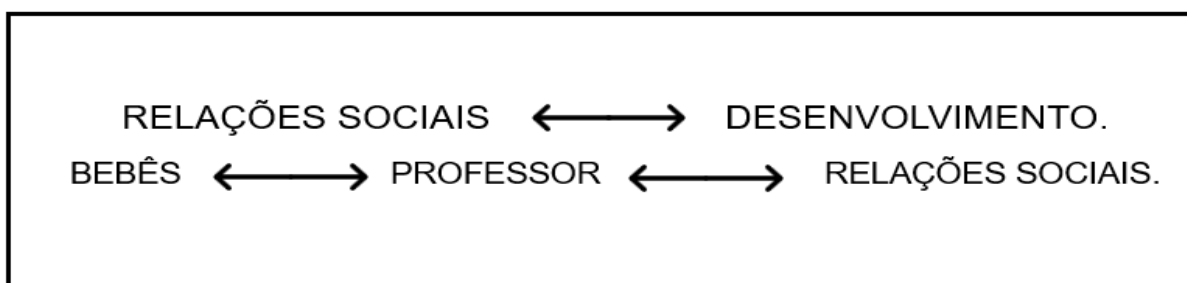
Outro ponto a ser considerado é a importância do processo de trabalho vinculado à teoria anunciada, uma vez que este é responsável pelos meios e produtos finais e, para além disso, o trabalho é peça fundamental para a construção da consciência humana. Isto é, o ser humano tal qual conhecemos e somos é resultado de múltiplos processos que são constituídos principalmente a partir da base social e dos fatores a ela relacionados. Assim, segundo afirma Leontiev (2004, p. 292), o homem nasce com uma aptidão específica que o difere do conjunto dos outros animais, “a aptidão para formar aptidões especialmente humanas”.

Assim, Masson (2015, p. 178) destaca que “[...] o desenvolvimento do trabalho pressupõe certo nível de consciência, denotando que o trabalho só existe no mundo dos homens”. Mais adiante, ainda segundo a autora, “o trabalho se

desenvolve tendo como foco a satisfação de uma necessidade e, no seu processo de desenvolvimento, há o espelhamento da realidade na consciência, a fim de que o planejamento da ação seja teleologicamente orientado” (Masson, 2015, p. 178). Ou seja, a reprodução da realidade de modo a alcançar determinada finalidade previamente planejada se dá somente a partir de o compreendemos como consciência humana.

A Teoria Histórico-Cultural tem como base o aspecto social e cultural para o desenvolvimento. Isto é, as relações com os outros e com os objetos da cultura humana são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos. Diante do exposto, e frente ao nosso objeto de pesquisa (as relações dos bebês), compreende-se que se são as relações sociais o ponto chave para o desenvolvimento, então, as relações que os bebês irão estabelecer e construir no espaço do berçário são fundamentais. Deste modo, o professor é o outro mais experiente desse processo e caberia a ele organizar a prática pedagógica, de tal forma que essas relações possam ser tecidas consciente e intencionalmente, a partir das interações, da organização dos espaços e dos objetos, dos diferentes momentos da rotina.

Figura 4 - Os processos das relações no contexto escolar.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Ao observar o esquema traçado na figura anterior, com o exposto no parágrafo que o antecede, consideramos que as relações sociais são o ponto fundamental para o desenvolvimento. Dito isso, o professor, nas instituições de educação infantil é o mediador entre os bebês e as relações.

Em relação ao conceito de mediação, este pode ser definido de acordo com Oliveira (2002, p. 26) como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Isto é, trata-se de um elemento que se relaciona e intervém mutuamente com ambos os elementos de um determinado processo.

Diante dessas considerações, somente com a mediação realizada de forma intencional e consciente será possível proporcionar ao bebê as condições para o desenvolvimento que resulte em saltos qualitativos, como foi ressaltado durante a apresentação e análise do episódio 1, na qual a ação da professora foi essencial à continuidade dos eventos.

2.2 A QUESTÃO DO MEIO PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No tópico anterior discutimos as demandas que envolvem a construção da Teoria Histórico-Cultural, bem como a sua principal base epistemológica, o Marxismo, e a sua via de desenvolvimento, as relações sociais. No entanto, não somente estes aspectos são as peças fundamentais da referida teoria, mas também o meio. Assim, deste ponto em diante discutiremos a questão do meio e a sua importância para o desenvolvimento infantil, especificamente dos bebês.

Nesse sentido, o meio ao qual nos referimos de maneira específica é o berçário. Compreendemos que para analisar as relações do bebê é preciso observar a forma como este se posiciona, interage, explora e vivencia as experiências no berçário. Assim, todos os aspectos que envolvem este meio são condicionantes das relações que se estabelecem entre os bebês, entre os bebês e as professoras ou adulto cuidador e entre os bebês e os objetos.

Vigotski (2018, p. 73) sinaliza que o objeto de estudo da pedologia⁹, em relação ao meio, se refere ao “[...] seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança”. Assim, orientadas pelo pensamento de Vigotski, temos como objetivo apresentar as implicações do meio ao desenvolvimento infantil.

O meio para Vigotski (2018, p. 87) “[...] desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento”. Nesta direção, o meio é, então, “[...] a fonte de todas as características especificamente humanas da criança” (Vigotski, 2018, p. 87). Compreendemos, portanto, que o papel primordial do meio é o de atuar enquanto fonte para o desenvolvimento humano.

A partir desse contexto, é preciso que algumas especificidades

⁹ Se trata da ciência que tem como objeto central o estudo do desenvolvimento da criança (Vygotski, 2018).

importantes acerca de como o meio atua enquanto fonte de desenvolvimento sejam discutidas. Em primeiro lugar, destacamos a relatividade do meio, isto é, é preciso que o olhar voltado para o meio seja “[...] não com parâmetros absolutos, mas relativos [...]” (Vigotski, 2018, p. 74).

A relatividade do meio pode ser contextualizada em duas situações que se interligam durante o processo: a) relação que a criança estabelece a partir de alguns fatores, tais como a idade cronológica e o seu grau de desenvolvimento; e b) pelo que lhe é apresentado nos outros meios em que ela tem acesso. Conforme destaca Vigotski (2018, p. 74), ao tratar sobre o meio “é sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento”.

Tendo isso em tela, adentramos no primeiro ponto a se considerar – o conceito de vivência –, que para Vigotski (2018, p. 78) trata-se de “[...] uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso”. A vivência possui então uma relação direta com meio, a partir **do que** se vivencia e **como** se vivencia, levando em consideração as particularidades de cada sujeito. Deste modo, “[...] as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência” (Vigotski, 2018, p. 78). E assim como cada sujeito é único, cada vivência também tende a ser individual.

A análise do conceito de vivência parte da concepção de “[...] uma unidade de momentos do meio e da personalidade” (Vigotski, 2018, p. 79). Com base nos estudos de Vigotski, Mello (2010) compreende o papel da vivência como mediador da relação entre a criança e a cultura, e entre a cultura e a consciência. Para além disso, a autora destaca a vivência enquanto uma unidade de relação entre o sujeito e o meio.

Nas palavras de Vigotski (2018, p. 75) “a vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio, define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança”. Com isso, entendemos que vivências distintas provocam relações diferentes com o meio. Assim, vivências divergentes viabilizam diferentes reações e diferentes características.

Em relação a isto, Vigotski (2021, p. 87) assinala esse entendimento acerca da necessidade de desenvolvimento biológico para a compreensão de certos acontecimentos sociais, como também a necessidade dos aspectos culturais frente

ao desenvolvimento. Deste modo,

Apenas num determinado degrau de desenvolvimento interno do organismo torna-se possível a assimilação de certo meio cultural e o organismo, internamente preparado, precisa necessariamente de uma determinada influência do ambiente para que esse desenvolvimento possa ocorrer (Vigotski, 2021, p. 87).

Para exemplificar essa ideia, o autor discorre sobre a maneira de falar dos sujeitos em um determinado meio. A fala, as palavras, as pessoas, até mesmo o ambiente pode ser o mesmo, mas a compreensão de cada uma dessas palavras, ou até mesmo do contexto em que elas se encontram será diferente para um bebê de seis meses, uma criança de um ano, outra de três anos e até mesmo outra de dez anos (Vigotski, 2018). Com isso, a partir do exemplo exposto, o desenvolvimento da fala é condicionado aos aspectos sociais e biológicos, em uma relação mútua.

Nesta direção, para Vigotski (2018, p. 75)

Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica. Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudanças da criança. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou.

Com isso, entende-se que as afetações¹⁰ e relações estabelecidas com o meio são diferentes para a criança a depender da sua idade¹¹ e do seu desenvolvimento social, cultural e histórico. Conforme a idade, condições de vida e de educação se alteram, a criança muda e, conseqüentemente, sua relação com o meio também muda. Assim, novas observações e vivências passam a acontecer, a serem incorporadas, significadas e, com isso, se tornam determinantes.

O segundo ponto tem relação com os diferentes meios que a criança convive, adentrando novamente para o objeto deste trabalho, de maneira específica no meio em que as instituições educativas (berçário) oferecem para cada bebê. Assim, são oferecidas as mesmas condições materiais (mesmos objetos, mesmo espaço físico e os mesmos professores). Contudo, as experiências que estes vivenciam em casa ou em outros locais são diferentes, até mesmo as afetações proporcionadas nas próprias instituições são diferentes, afinal existem diferentes

¹⁰ O termo nesta pesquisa será utilizado a partir da classe de palavras verbo. Assim, afetar se trata de uma ação, isto é, aquilo que afeta, que atinge.

¹¹ Mesmo que faça parte do processo de desenvolvimento humano, a idade cronológica não pode ser considerada como fator determinante na referida teoria.

necessidades em cada bebê, existe a subjetividade de cada sujeito. O repertório cultural e social que passa a ser constituído será diferente para cada bebê. Nesta direção, “podemos concordar com o fato de que é importante estudar a relação como meio: se ela é diferente, então, a influência dele é diferente” (Vigotski, 2018, p. 83).

No que tange a questão discutida anteriormente, Vigotski apresenta o exemplo do caso que envolvem três irmãos, em que “o mesmo ambiente apresentava quadros completamente diferentes nas três crianças” (Vigotski, 2018, p. 75).

A situação começa a ser exemplificada expondo a realidade da mãe, alcoólatra e com transtornos nervosos e psíquicos. Devido a isso, “[...] as crianças viviam num ambiente de pavor e terror” (Vigotski, 2018, p. 75). Para o irmão mais velho a situação inspirava uma reação de cuidado e responsabilidade, assumindo a posição de chefe de família, zelando pelos demais irmãos. O irmão do meio vivia uma relação extremamente conflituosa com a mãe e com seus sentimentos: enquanto por um lado ele nutria uma relação afetiva pela mãe, por outro lado, a mãe era também fonte de medo e receio. Por último, o irmão mais novo reagia à situação de maneira defensiva, em completo desespero (Vigotski, 2018).

Com isso, compreendemos que, em especial nesse caso, apesar de a mãe ser a mesma e a circunstância exposta ser a mesma, cada um vivenciava e lidava com aquela realidade de maneira ímpar. Isso deriva de vários fatores, uma vez que: a) as idades eram diferentes; b) os outros meios (com exceção do ambiente familiar) eram divergentes; c) as experiências e vivências eram díspares e, com isso, d) estabeleciam relações diferenciadas com a conjuntura delineada. Isto é, “a influência que a situação exerceu no desenvolvimento das três crianças foi diferente em função do aparecimento, nas mesmas, de três vivências distintas acerca da mesma situação” (Vigotski, 2018, p. 77).

Retomando ao episódio 1 (Onde estão as bolas?), podemos exemplificar a situação descrita anteriormente, uma vez que Davi e Fernanda ocupam o mesmo espaço físico e tinham acesso aos mesmos objetos. Contudo, devido à idade cronológica, as limitações motoras e o processo de desenvolvimento que derivam deste, as experiências, vivências e relações estabelecidas foram diferentes para cada um dos bebês. Para além destas questões, há também os eventos e meios externos, que para cada um será diferente, afinal o único meio em

comum que Davi e Fernanda possuem é o berçário, por si só esse contexto bastaria para que as experiências com a proposta fossem diferentes.

Somando os contextos externos, a disparidade de idades, a compreensão dos objetos e da situação, as diferenças entre cada processo de desenvolvimento, resulta-se em uma vivência única e singular para cada um dos bebês.

Em consonância a isto, Pino (2010, p. 746) afirma: “[...] as condições biológicas e culturais que constituem o meio humano, aquele onde nasce e vive cada criança, não são exatamente as mesmas [...]”. Isto significa que se as condições biológicas e sociais não são iguais para todos, logo não é possível que as vivências, significações e sentidos sejam os mesmos.

Ainda em relação às diferentes influências do meio, Vigotski (2018, p. 80) afirma que “[...] uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança compreende ou lhe atribui sentido”. Isto é, quanto mais a criança compreende determinada situação, com maior intensidade ela é afetada e, com isso, melhor atribuirá sentido.

Nesta direção, é importante destacar que

De forma breve e simples, poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas (Vigotski, 2018, p. 79).

A partir deste momento, chegamos em outro ponto fundamental para o meio, a sua instabilidade. Isto é, o meio não é fixo, imutável e inflexível, mas se apresenta como uma construção, um processo, que se altera com e durante o decorrer do percurso, que aqui compreendemos como desenvolvimento. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 83), o meio é “[...] mutável e dinâmico [...]”. Assim, as alterações no meio são também sinais do desenvolvimento da criança. Nesta direção, para Vigotski (2018, p. 83) “o meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação”.

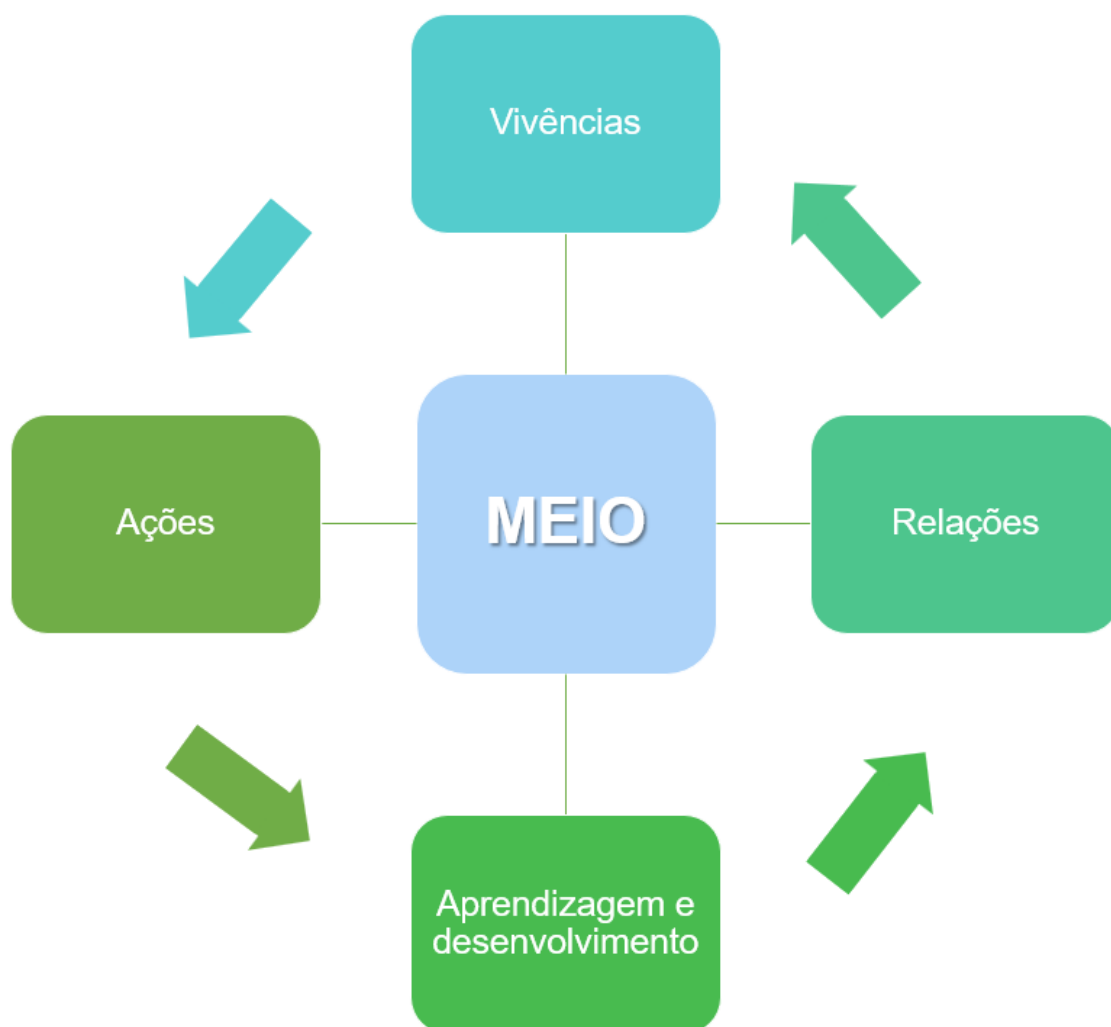
Com isso exposto, destacamos que o meio não é estável, pelo contrário. Como já mencionado anteriormente, ele é dinâmico e se altera

constantemente. O meio, ao mesmo tempo que afeta, é também afetado. Contudo, é importante nos questionarmos de que maneira o meio sofre alterações.

Na busca de responder a este questionamento, destacamos que as alterações que acontecem no meio se dão baseadas nas ações que realizamos a partir da influência do meio. Neste sentido, o meio se altera diante de circunstâncias histórico-sociais. Por conseguinte, da mesma forma que o meio influencia as ações, as relações e a experiências, estas também são capazes de alterar e modificar o meio.

Para exemplificar essa idealização exposta no parágrafo anterior, acerca da influência do meio, organizamos a figura a seguir:

Figura 5 - O meio e suas características¹².



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), a partir de Vigotski (2018).

Estamos, portanto, diante de um conceito no qual o meio se

¹² O termo ações utilizado na figura deriva do verbo 'ação', com o sentido de agir sobre.

apresenta como a estrutura central, e os demais conceitos estão articulados e influenciados pelo meio. Neste sentido, podemos representar uma relação horizontal e não hierarquizada, em constante movimentação, em que um aspecto possui relação direta com o outro, interferindo-se mutuamente, mas sem expressar superioridade entre as partes que o compõem.

A partir desse contexto, entendemos que a influência do meio está presente na vivência e durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento, e estes influenciam as ações e relações que o sujeito estabelece com o meio e, com isso, o sujeito é capaz de alterar seu meio.

Conforme Vigotski (2018, p. 83), “não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira”. Assim, a criança é afetada pelo meio e o significa, mas também o afeta, e o ressignifica, em um processo contínuo e subjetivo.

Há ainda, na discussão que envolve o meio, o conceito de forma final, o qual para Vigotski (2018) se refere ao ponto de chegada ao final do processo. No contexto do desenvolvimento infantil, aquilo que se espera que a criança consiga fazer com exatidão em algum momento de sua vida, precisa estar presente desde o início do seu desenvolvimento.

Para elucidar essa ideia, Vigotski (2018, p. 85) exemplifica o processo de aquisição de linguagem: “a criança fala frases simples, mas a mãe se dirige a ela com uma fala gramatical e sintaticamente formulada, com um vocabulário grande, circunscrito à criança, mas de qualquer modo com uma forma desenvolvida de fala”. Dessa maneira, a fala da mãe, mais complexa e mais elaborada, é a forma final, que se espera que a criança consiga dominar posteriormente no processo de aquisição da linguagem.

A forma final só será alcançada pela criança se a ela forem apresentadas as formas mais elaboradas da comunicação e da linguagem. Neste sentido, só é possível se apropriar culturalmente daquilo que lhe é possibilitado o acesso. Se não é ofertado, logo, as possibilidades de conhecer são mínimas e, sem conhecer, não há o desenvolvimento.

Ao refletirmos acerca do processo de desenvolvimento infantil e da forma final, Bozhovich (2023, p. 614), apoiada nas ideias de Vigotski, acentua que não se trata de “[...] uma questão de simples aumento quantitativo do que a criança já tinha, mas uma transformação qualitativa de uma forma para outra”. Isto é,

durante todo o percurso de desenvolvimento da criança, o que deve ser conquistado ao final deste processo, já precisa estar presente desde o início (Vigotski, 2018). Portanto, “[...] a forma final, que deverá surgir como resultado de todo o desenvolvimento infantil, está presente desde o início” (Vigotski, 2018, p. 86).

O processo da evolução humana, de acordo com Mello (2010), é também influenciado pela forma final. Deste modo, pode-se dizer que para constituir o processo de desenvolvimento é preciso que a forma final, portanto, mais elaborada, se faça presente desde o princípio. Se a forma final não se faz presente no meio, o desenvolvimento se apresentará de maneira empobrecida. De acordo com Vigotski (2018, p. 87), uma vez que

Se no meio não existe forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.

Com relação ao nosso objeto de pesquisa, as relações dos bebês, é importante compreender o papel fundamental da comunicação emocional direta, a atividade guia¹³ do bebê no período do primeiro ano de vida. Para que a atividade se estabeleça é necessário que a comunicação entre adulto e bebê aconteça de forma constante, clara, intencional e consciente em todos os momentos.

Assim, destacamos que

O **meio é a fonte de desenvolvimento** dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as **características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem** por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser **membro de um grupo social**, ser uma **unidade histórica** que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. Consequentemente, no desenvolvimento da criança, as características e qualidades especificamente humanas surgem por um caminho um pouco diferente daquele das que são diretamente determinadas pelo curso do desenvolvimento histórico precedente do homem. No meio existem as **formas ideais** desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas **formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial**. No seu processo de desenvolvimento ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno (Vigotski, 2018, p. 90-91, grifos nosso).

¹³ Esse será um conceito abordado mais adiante nessa pesquisa.

O meio afeta e é afetado constantemente, isto é, na mesma medida em que alteramos o meio, ele nos altera, em um processo cíclico. Além disso, pontuamos também o seu caráter particular, com isso diferentes idades e vivências, irão resultar em experiências e relações diferentes com o meio. Tendo isto em tela, chegamos à conclusão, já mencionada no início desse tópico, que o **meio é fonte de desenvolvimento**.

No contexto desta pesquisa, a instituição de educação infantil se apresenta como o espaço da cultura mais elaborada, que aqui é entendida como o encontro da criança com diferentes músicas, com obras artísticas, literatura, com aquilo que culturalmente extrapola as experiências cotidianas da criança. Para Mello e Farias (2010), a convivência das crianças com as formas mais elaboradas da cultura é condição necessária à formação das máximas possibilidades de desenvolvimento na criança. Sendo assim,

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil (Mello; Farias, 2010, p. 65).

Ao considerar da mesma maneira o objeto de pesquisa, as relações dos bebês, o meio que se estabelece dentro das instituições educativas é, em especial, o berçário¹⁴. Logo, é o espaço no qual tem-se como a fonte do desenvolvimento dos bebês. Assim, é imprescindível que este espaço seja organizado de tal maneira que a forma final, a cultura mais elaborada, se faça presente constantemente. Articular com o próximo item.

2.3 APROPRIAÇÃO COMO PROCESSO ATIVO, EDUCATIVO E DESENVOLVENTE

O processo de apropriação das funções especificamente humanas pode ser compreendido a partir da sua característica primordial: a capacidade de criar no homem novas aptidões e, com isso, novas funções psíquicas (Leontiev, 2004). Assim, pois, trata-se de um processo que é “[...] resultado de uma atividade

¹⁴ Berçário é a sala de referência dos bebês dentro das instituições de Educação Infantil, entretanto, defendemos que este não pode ser o único espaço em que eles tenham acesso.

efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (Leontiev, 2004, p. 290). Sublinhamos, portanto, que de acordo com Leontiev (2004), as aptidões humanas não são dadas por vias hereditárias, mas são apropriadas pelos sujeitos por meio das relações sociais com outros homens.

A apropriação é um processo que se dá a partir de três fundamentais propriedades. Trata-se de um **processo ativo, educativo e desenvolvente**. Estas aqui pontuadas serão trabalhadas no decorrer desse tópico, ressaltando a sua importância e necessidade para o desenvolvimento.

Para Leontiev (2004), essas três propriedades são compreendidas como forma de descrever a maneira em que se dá o processo de apropriação dos sujeitos, das aquisições e aprendizagens da sociedade. É importante pontuar que apesar da sua organização de maneira sequencial nesta pesquisa, não existe uma hierarquia de conceitos e/ou de acontecimentos, mas estes se dão de maneira interdependes ao longo do desenvolvimento humano.

2.3.1 Processo de apropriação: por que é considerado ativo?

Trata-se de um processo ativo, pois, conforme afirma Leontiev (2004, p. 286),

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Pasqualini e Eidt (2019, p. 65), na mesma direção, afirmam que o processo de apropriação é ativo, pois “[...] precisa ocorrer na e pela atividade”. Ainda segundo as autoras, “não basta, portanto, que a criança seja colocada diante dos objetos, é preciso que ela realize uma atividade adequada em relação a tais objetos” (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 65).

Para exemplificar essa ideia, Leontiev (2004) aponta para o processo de aquisição de novo objeto ou ferramenta, uma vez que no mesmo estão contidas todas as operações de trabalho realizadas historicamente pelos sujeitos. Assim sendo, “a aquisição de um instrumento consiste, portanto, para o homem, em

se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas” (Leontiev, 2004, p. 287).

É, então, durante a apropriação ou a aquisição de novas aprendizagens que se destaca a principal característica desse processo, a de “[...] criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia o processo de aprendizagem dos animais” (Leontiev, 2004, p. 288).

O processo de apropriação é ativo, pois se constitui e concretiza a partir da ação e movimento, do manuseio dos objetos e ferramentas da cultura humana. Trata-se de se apropriar de aptidões humanas por intermédio das aquisições da cultura humana. Neste sentido, esse é um aspecto do desenvolvimento que se dá por meio da concreta e efetiva realização das atividades.

Ao relacionarmos esses apontamentos com o objeto central deste trabalho, as relações dos bebês, compreendemos que a professora tem como papel “[...] orientar, organizar e guiar a atividade da criança, para que nela se reconstitua a atividade cultural e histórica incorporada nas objetivações da cultural [...]” (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 65). Neste sentido, trata-se de um compromisso que deve ser realizado de maneira intencional e consciente durante todo o processo.

2.3.2 Processo de apropriação: como pode ser educativo?

A segunda propriedade do processo de apropriação aqui discutida é que esta é também um processo educativo. “A apropriação nada mais é do que a reprodução, na atividade de cada criança singular, da atividade historicamente acumulada e armazenada na cultura” (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 66).

Trata-se de um processo educativo, pois é mediado pelas relações sociais e que, portanto, possui como base a linguagem. Em vista disso, “a comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (Leontiev, 2004, p. 290).

Conforme já sublinhado, Pasqualini e Eidt (2019) destacam que não basta que a criança entre em contato com as produções culturais de maneira isolada ou mecânica, é preciso que esse processo aconteça com o auxílio de uma ação

mediada. Estamos diante, portanto, de uma aprendizagem com um caráter essencialmente social.

Isto é, “[...] não é a experiência individual em si mesma que proporciona avanços no desenvolvimento da criança, mas a experiência social” (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 68). Mais adiante, as autoras ainda pontuam que “[...] a criança não se desenvolve a partir de si mesma (ou de sua experiência individual): em verdade, sua atividade psíquica complexa se forma como resultado da possibilidade de apropriação das objetivações histórico-sociais da cultura” (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 68).

Com isso em tela, destacamos a importância das relações sociais ao processo educativo e conseqüentemente para o desenvolvimento humano. Sem a transmissão de conhecimentos e resultados, o desenvolvimento não aconteceria de tal forma e, com isso, conseqüentemente a continuidade do processo histórico humano estaria comprometida (Leontiev, 2004). Assim, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 2004, p. 291).

Neste sentido, para Leontiev (2004, p. 291-292) “esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente”. Na mesma direção, Castro e Galvão (2021) pontuam que a apropriação se trata de um processo educativo, pois este se apresenta enquanto resultado da mediação realizada por outros sujeitos, que transmitem às novas gerações os elementos que compõem e fazem parte da cultura humana. Deste modo, delimitamos a importância do processo educativo frente ao desenvolvimento infantil e da sociedade como um todo.

2.3.3 Processo de apropriação: como pode se tornar desenvolvente?

A terceira propriedade que destacamos do processo de apropriação é o seu aspecto desenvolvente. É denominada desta forma, pois tem-se como resultado desse processo a formação, no sujeito, de novas aptidões humanas.

Para Leontiev (2004, p. 292) “são os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resultam de todo o

intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico”. Assim, enquanto a criança se apropria de toda atividade cultural e histórica produzida pela humanidade, o seu psiquismo se transforma (Pasqualini; Eidt, 2019).

Deste modo, voltamos à ideia discutida anteriormente: a de que o sujeito nasce amparado pelos processos e objetos desenvolvidos pelas gerações anteriores e, com isso, se apropria cultural e historicamente destes, o que contribui para o seu desenvolvimento.

Contudo, é válido ressaltar que para Leontiev (2004, p. 293)

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer traços exteriores, mas sim das enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais.

Neste sentido, é possível delimitar que os diferentes modos e condições de vida influenciam no desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais dos sujeitos. Assim, para que o desenvolvimento aconteça, é preciso que existam condições concretas e objetivas para tal.

Ao adentrarmos nessas condições concretas e objetivas ao desenvolvimento, esbarramos nas desigualdades sociais entre os sujeitos. Diferentes realidades sociais e econômicas influem diretamente na aquisição e no acesso aos bens culturais produzidos nos séculos de história.

Tendo em mente que as relações dos bebês se apresentam enquanto o objeto central dessa pesquisa, podemos exemplificar essa ideia de desigualdade social a partir da linguagem, aos níveis mais ou menos elaborados da fala. Tomemos como exemplo a seguinte representação: se a linguagem que é apresentada ao bebê é empobrecida, baseada em palavras infantilizadas e no diminutivo, então o processo de apropriação desses bebês acontecerá a partir dessa linguagem, uma aquisição possivelmente empobrecida, com pouco repertório e desconexa.

Pasqualini e Eidt (2019, p. 70) destacam, ao refletir acerca das funções e do processo de apropriação como desenvolvente, que “[...] as funções se desenvolvem ‘funcionando’, e o que as coloca para funcionar é justamente a atividade”. Neste ponto, retomamos o exemplo apresentado no parágrafo anterior,

evidenciamos a partir da atividade do período a comunicação emocional direta, a responsabilidade do professor e, mais uma vez, a importância do planejamento, das propostas, dos ambientes, frente às das condições que apresentamos aos bebês e crianças pequenas na Educação Infantil.

A partir dessas considerações, Pasqualini e Eidt (2019) sintetizam a ideia de Leontiev (2004) desenvolvida nesse processo de apropriação, por meio das três propriedades delimitadas no presente trabalho. Com isso,

[...] 1) trata-se um processo *ativo*, o que significa dizer que ele se realiza na e pela atividade; 2) trata-se de um processo *educativo*, mediado pelas relações com outras pessoas; e 3) trata-se de um processo *desenvolvente*, gerador de novas funções e aptidões, funções e aptidões não naturais (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 65, grifo das autoras).

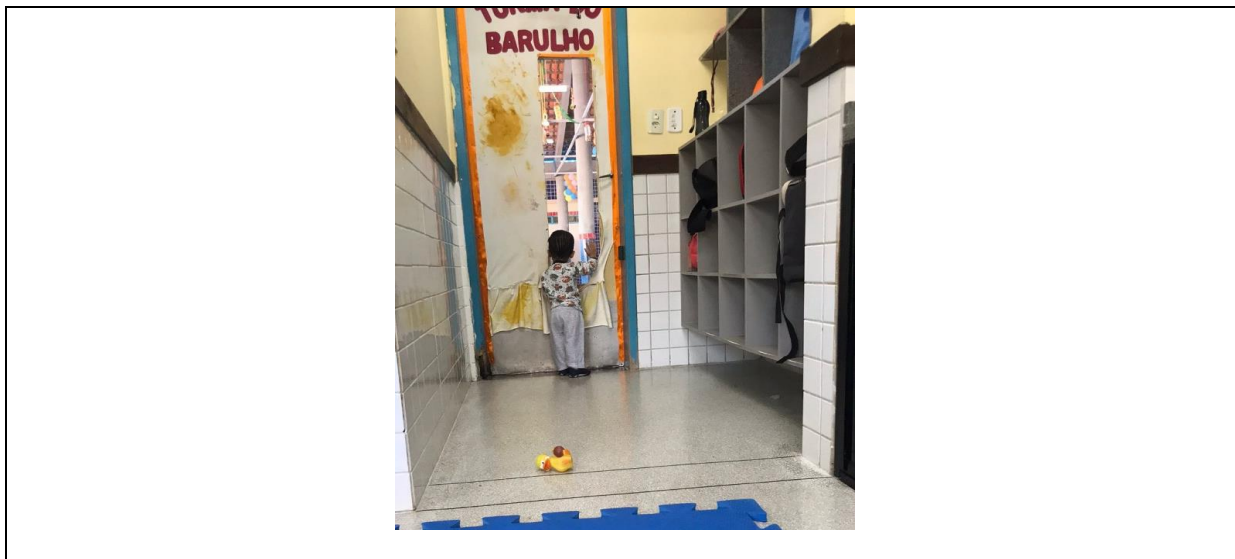
Diante desse contexto e fundamentadas principalmente na presente característica do processo de apropriação, o seu aspecto desenvolvente, realizamos o movimento proposto nessa pesquisa de alinhar as considerações teóricas com os acontecimentos que permeiam a prática docente. A seguir apresentaremos um episódio em que é possível observar as propriedades do processo de apropriação.

Quadro 3 - Episódio 2: O problema da bolsa no berçário¹⁵

Em uma das primeiras semanas de observação no CMEI, um acontecimento nos chamou bastante atenção. Após o jantar, que se dá por volta das quinze horas e trinta minutos, um dos bebês precisou ter a sua fralda trocada. Como de costume, a professora se dirigiu ao local onde as bolsas de todos os bebês são guardadas¹⁶, pegou uma bolsa e chamou Davi pelo nome para que fosse trocado. Entretanto, a professora havia pegado a bolsa errada. No mesmo momento, Davi, que costumava atender de imediato o chamado, ficou parado observando a professora levar a bolsa ao banheiro. A professora dentro do banheiro o chamou novamente e, desta vez, ele teve uma reação: se dirigiu ao local onde as bolsas estavam guardadas e então pegou a sua bolsa, e a levou até o banheiro, e foi somente neste momento que a professora percebeu que havia pego a bolsa de outra criança.

¹⁵ O título escolhido para este episódio foi baseado na obra: O problema do meio na pedagogia. Disponível em: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski**. Sobre os fundamentos da pedagogia. Zoia Prestes; Elizabeth Tunes [trad. org.]: Claudia da Costa Guimarães Santana [trad.]. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.

¹⁶ As bolsas são guardadas em armário do tipo colmeia, com várias subdivisões, próximo à porta da sala. Apesar de próximo ao chão, devido a sua altura, os bebês conseguem alcançar somente algumas de suas prateleiras.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Ao analisarmos esse episódio a partir da categoria bebê-objeto, é possível focalizar, na relação que se estabelece entre Davi e sua bolsa, aos seus pertences de uso pessoal. Assim, relacionando os acontecimentos do episódio 2 com as discussões acerca do processo de apropriação, sublinhamos que se trata de um processo ativo, uma vez que podemos inferir que o colocou em atividade – realizando ação de procurar, encontrar e levar sua bolsa até a professora.

É um processo desenvolvendo, pois novas funções psíquicas precisaram funcionar durante a atividade – o bebê reconheceu seus objetos pessoais e, desde o momento em que foi levado pela professora, demonstrou tal ação, e ainda conseguiu localizar a sua bolsa em meio a tantas outras.

Destacamos no episódio as ações realizadas pelo bebê, mas o episódio prossegue. As ações e reações da professora também são importantes ao processo de análise.

Quadro 4 - Continuação do Episódio 2: o problema da bolsa no berçário: a reação da professora

Com a chegada de Davi no banheiro, a professora percebeu o equívoco da troca de bolsas. Nesse momento, ela pegou a bolsa que estava na mão de Davi, o agradeceu por levar a bolsa correta e o parabenizou por tal ação.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

A partir da continuação do episódio 2, também precisamos levar em consideração a categoria bebê-adulto, uma vez que é necessário remeter a relação que se estabeleceu entre Davi e a professora durante os acontecimentos. Assim, o

episódio é também um processo educativo, pois foi mediado pela comunicação e pela relação estabelecida entre os envolvidos – a professora, além de chamá-lo pelo nome, ainda informou para onde e o que fariam. Somente a partir dessas informações é que Davi conseguiu realizar a ação.

Com base na reação da professora, ao refletir acerca da educação infantil e desse processo de incluir o bebê nas ações realizadas, destacamos dois eventos: a atividade e a relação estabelecida naquele momento entre a professora e o bebê e, referente a isto, Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 52) destacam que

Ocorre que a atividade efetiva que permite à criança conquistar novas ações e operações não se forma nela a partir dela mesma, mas na relação com o outro, a partir de modelos, orientações e instruções concebidas por aqueles que já percorreram o percurso de apropriação daquela atividade cultural.

O que foi evidenciado no episódio em destaque: o bebê conquista novas ações ao reconhecer seus pertences e entender que para aquele momento de troca de fraldas, faz-se necessário levar a bolsa ao banheiro e, especialmente, não é qualquer bolsa, é aquela que contém os seus pertences. A relação estabelecida com o objeto é também uma relação de constituição de si, de identificação.

2.4 AS LEIS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO E O SURGIMENTO DO NOVO NO PSQUIISMO

Vigotski, durante os seus estudos, se propôs a apresentar e discutir o que chamou de Leis Gerais do Desenvolvimento. Se trata, portanto, da compreensão da dinâmica e relações que abrangem o desenvolvimento infantil. O autor afirma que

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categorial intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (Vygotski, 2000, p. 150).

O processo de desenvolvimento não pode ser disposto de maneira simplificada, a partir de um esquema temporal, mas sim organizado por intermédio da ideia de desenvolvimento a partir de ciclos distintos (Vigotski, 2018). Desta forma, este processo não é igual, cronológico, linear ou ascendente, mas cíclico, repleto de

altos e baixos, momentos de crises e saltos qualitativos. Estamos diante da concepção espiral de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, e nas palavras de Leontiev (2014, p. 55, grifo nosso),

[...] os processos psicológicos superiores, especificamente humanos, podem originar somente na interação do homem com o homem, isto é, como ações intrapsicológicas e somente subsequentemente eles começam a ser terminados pelo indivíduo independentemente; neste processo, certos deles continuam a perder sua forma externa original e se transformam em processos interpsicológicos.

Compreendemos então que o desenvolvimento acontece em dois momentos distintos, porém que se interligam. Em um primeiro momento, estamos diante da seguinte situação: é preciso que as relações entre as pessoas no âmbito social aconteçam e, somente após esse momento, que se dá o desenvolvimento entre as funções psicológicas superiores. Assim, as relações externas e sociais (interpsíquicas) afetam e se tornam do sujeito (intrapsíquicas). É então o aspecto social, para a Teoria Histórico-Cultural, o fio condutor para o processo de desenvolvimento.

Neste sentido, para Vigotsky (2006) o desenvolvimento é um processo contínuo e se caracteriza pela sucessiva aparição do novo, que nos períodos anteriores ainda não se fazia presente. Nesta direção, o conceito de neoformação é entendido como um

[...] novo tipo de estrutura da personalidade e da sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do seu desenvolvimento em um dado período (Vigotski, 2006, p. 254-255, tradução nossa).

Ainda segundo o autor “[...] o desenvolvimento não se esgota no esquema <<mais-menos>>. Caracteriza-se, antes de tudo, por formações qualitativamente novas, com ritmo próprio que exigem medidas especiais” (Vigotsky, 2006, p. 254, grifos do autor, tradução nossa). Ou seja, o processo de desenvolvimento humano é caracterizado e amparado pelas novas formações, pelo surgimento do novo no psiquismo.

Pasqualini e Eidt (2016) apontam que as neoformações produzem mudanças de ordem qualitativas e marcam o processo de desenvolvimento de um

novo período. As neoformações são produzidas pela primeira vez e superam (por incorporação) as formações existentes nos períodos anteriores. Assim, conforme as autoras, “[...] a cada novo período, as novas conquistas que estão sendo engendradas no psiquismo infantil já lançam, ao mesmo tempo, as bases ou premissas para o desenvolvimento no período subsequente” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 105-106).

Vigotski (2006; 2018) assegura ainda que apesar de se tratar de novas formações, estas não surgem do nada. Existe, portanto, uma relação entre o novo e o que o precede. Se trata, por conseguinte, de um processo contínuo e dialético. Em vista disto, em relação às novas formações, elas “[...] não são acrescentados de fora, de modo inesperado e independente da criança; não caem do céu, [...] seu surgimento é necessária e historicamente preparado pela etapa precedente” (Vigotski, 2018, p. 36).

Subsidiadas por esse conceito e pela regularidade do desenvolvimento infantil, o objeto da presente pesquisa – as relações dos bebês – se entrelaça entre dois períodos: o primeiro ano de vida e a primeira infância. Essa interligação entre os períodos de desenvolvimento se faz presente na teoria e, partindo do princípio da sua indissociabilidade da prática, também foi possível perceber durante os momentos de observação que balizam esta pesquisa.

Destarte, apresentamos quatro leis fundamentais ao desenvolvimento psíquico humano, cada qual com sua característica específica. Contudo, cada uma indiscutivelmente ligada à outra e sem apresentarem relações hierarquizadas.

Inicialmente é preciso compreender o processo de desenvolvimento. Vigotski (2018) afirma que este é um processo diferenciado, complexo e que não se dá de maneira homogênea em todos os seus âmbitos. Para o autor, o que irá caracterizar as leis do desenvolvimento é a reestruturação das relações entre o organismo.

Deste ponto em diante apresentaremos as características de cada uma das leis de desenvolvimento formuladas por Vigotski. **A primeira lei**, chamada pelo autor de desproporcionalidade ou irregularidade, é marcada pela ideia de que “[...] nunca há desenvolvimento regular da função” (Vigotski, 2018, p. 101). Assim, “em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas pela consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus”

(Vigotski, 2018, p. 101). A consciência então se organiza de tal forma que, em cada momento da vida da criança, uma das funções assume o destaque no processo, “[...] a consciência se estrutura hierarquicamente” (Vigotski, 2018, p. 102).

A segunda lei do desenvolvimento tem relação direta com a anterior e para o autor pode ser compreendida a partir da ideia de que

A função que se diferencia nessa idade não adquire simplesmente uma independência relativa da consciência como um todo, mas ocupa um lugar central em todo o seu sistema, se apresenta na qualidade de função dominante que determina, em certa medida, a atividade de toda consciência (Vigotski, 2018, p. 102).

De acordo com essa lei, uma determinada função assume o papel predominante no psiquismo da criança. Isso significa que naquele período, as demais funções psíquicas estão subordinadas à esta em destaque. Existe, de acordo com a dinâmica interna no percurso do desenvolvimento, uma alteração da atividade da consciência e, a partir dessa função que assumiu uma posição de destaque, surge uma estrutura nova (Vigotski, 2018), estrutura essa que já evidenciamos nesse trabalho, a chamada neoformação.

Com isso, podemos destacar até o momento que em cada uma das etapas etárias existe um sistema específico de relações. Assim, “para uma determinada idade, diferentes funções estão em distintas relações umas com as outras” (Vigotski, 2018, p. 103).

A terceira lei geral do desenvolvimento proposta por Vigotski (2018) tem relação com as máximas condições de desenvolvimento naquele determinado período. O autor afirma que “[...] cada função, sistema e aspecto do desenvolvimento tem o seu período ideal e mais intenso” (Vigotski, 2018, p. 104). Isso, contudo, não significa que não acontecerá desenvolvimento em outros momentos, somente aponta que em determinado período a criança domina de forma mais determinada e precisa certos conhecimentos. Ademais, “no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente” (Vigotski, 2018, p. 25).

De modo geral, apreende-se que não existe um desenvolvimento linear e regular das funções. Por isso, em cada momento da vida uma função assumirá o papel de destaque e, assim, conseguirá proporcionar as máximas condições para o desenvolvimento naquele período.

A quarta Lei Geral parte do princípio de que nada acontece espontaneamente, ou então que “nada surge do nada”. Assim, para Vigotski (2018, p. 108), “em todas as idades posteriores, uma nova função se desenvolve e começa a ocupar uma situação dominante por meio da função anterior”.

Destaca-se, assim, a partir da compreensão das leis gerais do desenvolvimento, que o surgimento das funções psíquicas depende completamente das funções anteriormente desenvolvidas. Em outras palavras, uma função psíquica se engendra a partir e no interior de outra.

Para além das leis discutidas nesse tópico, Vigotski (2018) apresenta uma outra característica fundamental acerca da compressão do psiquismo humano, a sua interfuncionalidade. As relações interfuncionais são reestruturadas ao longo do processo de desenvolvimento humano, isto é, “[...] na medida em que há a passagem de uma idade para outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente” (Vigotski, 2018, p. 108). No mesmo cenário, Martins (2015, p. 70) argumenta que “[...] o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento”.

O psiquismo humano, a partir do referencial teórico aqui empregado, se constitui como um sistema funcional e complexo que depende integralmente dos processos e das relações sociais estabelecidas pelo sujeito para o seu desenvolvimento. Nas palavras de Magalhães (2011, p. 46), “o psiquismo apresenta-se como inter-relações das funções psicológicas superiores que se manifestam conforme a história de vida de cada um, ou seja, a história de vida”. Desta forma, tal qual exposto no parágrafo anterior por Martins (2015), o psiquismo é movimento e, assim, não pode ser compreendido como algo rígido ou inflexível, mas considerando a sua capacidade de organização e reorganização com o auxílio dos processos psíquicos.

2.5 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS

Existem importantes e qualitativas diferenças entre o processo de desenvolvimento do psiquismo animal e da psique humana. Referindo-se às questões do desenvolvimento dos animais, Leontiev (2004) irá destacar que o

mesmo é dependente de uma evolução de ordem biológica, isto é, obedece às leis genéticas e hereditárias.

A atividade do animal é, portanto, de caráter orgânico e instintivo e a necessidade de se adaptarem ao meio possibilitou o surgimento do que o autor chamou de psiquismo sensorial elementar. Deste modo, “[...] a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal” (Leontiev, 2004, p. 67).

Ao se pensar no processo de desenvolvimento humano, é preciso expor intrinsecamente o que o envolve. Sendo assim, “[...] apenas a análise das conexões e relações interfuncionais poderia contemplar a complexidade do psiquismo humano [...]” (Martins, 2015, p. 60). Nesta direção, ao tratar de processos psíquicos, estes são processos que envolvem o todo, não se limitando a áreas específicas do organismo.

O psiquismo humano é, deste modo, uma estrutura orgânica, que correlaciona os fenômenos de ordem psíquica, mas também as peculiaridades da realidade concreta do sujeito. Com isso, compreendemos que o psiquismo e as suas subjetividades não surgem naturalmente ou de maneira instintiva, mas sim a partir dos fatos sociais (Martins, 2015).

O desenvolvimento humano, portanto, se baseia principalmente a partir dos aspectos sociais e culturais. Assim, “as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações, dependem delas” (Leontiev, 2004, p. 97). Isto é, o desenvolvimento humano tem relação direta e se faz dependente das relações sociais estabelecidas, tendo como principal aporte o intercâmbio do homem com a natureza, ou seja, o trabalho. Em vista disso, Tuleski e Eidt (2016, p. 36) sustentam que “trata-se de reconhecer que entre o animal e o ser humano ocorreu um ‘salto ontológico’ representado pelo trabalho”.

O papel do trabalho é, conforme já discutido, um meio de formação de novas propriedades exclusivamente humanas, no qual estão presentes o dinamismo de transmissão de conhecimentos de uma geração para outra, transformando, com isso, a forma de se viver. Deste modo,

O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem, provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo (Martins, 2015, p. 39).

Podemos afirmar, então, que “no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*” (Leontiev, 2004, p. 73, grifos do autor).

Na mesma direção, Martins (2015, p. 30, grifos da autora) destaca que

[...] a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real*.

Retomamos uma questão central e já discutida anteriormente, o desenvolvimento humano, e no caso desse tópico em especial, acerca das funções psíquicas superiores, acontece a partir e por meio das relações sociais. São, portanto, segundo Martins (2015), os meios de existência social que criam as formas para o funcionamento psíquico, baseados na relação entre organismo-meio e homem-sociedade.

2.5.1 As funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores

A discussão que envolve as questões referentes às funções psíquicas parte inicialmente da premissa discutida anteriormente: o desenvolvimento humano, a partir da Teoria Histórico-Cultural, se dá por meio de duas linhas – a de ordem biológica e de ordem social. É, então, por meio dessa interpretação e dos estudos da estrutura funcional dessas linhas, que deriva o que chamamos de funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores (Martins, 2015).

Magalhães (2019b) chama atenção acerca dessa questão envolvendo o desenvolvimento biológico e o social. Para a autora (2019b, p. 51), “se não compreendermos o processo dialético entre o organismo biológico e a cultura historicamente determinada, não podemos compreender o desenvolvimento dos comportamentos complexos, tipicamente humanos [...]”. Assim, reiteramos que a

base biológica não se caracteriza como suficiente para garantir o desenvolvimento humano em todas as dimensões e potencialidades e, para além da importância, destacamos a necessidade dos aspectos sociais, históricos e culturais para o desenvolvimento humano.

A partir desse ponto e dos conceitos discutidos anteriormente, nos debruçaremos nas questões que envolvem os conceitos de funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores. Em relação às diferenças que compõem a concepção dos referidos conceitos, para Vigotski (2000, p. 121, tradução nossa)

Chamaremos de [elementares] as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, na medida em que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Com isso, podemos considerar que ao nos referirmos às funções psíquicas elementares, estamos lidando com funções que se desenvolvem por intermédio de processos de ordem biológica. Já em relação às funções psíquicas superiores, estas são compreendidas por meio da internalização das relações sociais e dos processos culturais.

As funções psíquicas superiores são, desse modo, capacidades exclusivamente humanas e são apreendidas e desenvolvidas a partir do meio social em que a criança está inserida, podendo estes serem: as instituições educacionais, a família, parques, museus ou o trabalho. Assim, conforme já pontuado, cada sujeito é resultado de vários meios sociais e, com isso, irá apresentar uma composição singular, o que também é possível de se estabelecer relações com o desenvolvimento das funções psíquicas, uma vez que estas estão interligadas com o meio.

Nesta direção, Martins (2015, p. 3) afirma que “[...] o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos [...]”.

Para Vigotski (2000, p. 124, tradução nossa) as principais diferenças entre as funções superiores e as funções elementares se dão pelo seu papel frente à constituição do desenvolvimento psíquico humano. Assim,

Como se sabe, a natureza orgânica está intimamente vinculada à função. Constituem um todo e uma explica a outra. Os fenômenos morfológicos e fisiológicos. A forma e a função se condicionam reciprocamente. De um modo mais geral, poderíamos indicar em que direção se modifica a estrutura: se modifica no sentido de uma maior diferença das partes. A estrutura superior se distingue da inferior pelo fato, sobretudo, de ser um todo diferenciado no qual cada uma das partes isoladas cumpre diversas funções e a unificação dessas partes em um processo global se produz a base de conexões funcionais duplas e relações recíprocas entre as funções.

Compreendemos que nas funções psíquicas humanas não há uma relação de poder entre uma e outra, ou uma dicotomização, mas uma organização heterogênea, que surge a partir das premissas biológicas e se complexifica à medida que o desenvolvimento humano prossegue. Trata-se de reconhecer que o aspecto social é capaz de engendrar determinadas propriedades no psiquismo (Martins, 2015). “Portanto, não há entre elas uma estratificação, mas a contínua contradição que move o desenvolvimento psíquico” (Martins, 2015, p. 91).

Vigotski (2000, p. 33, tradução nossa) assegura ainda que

Durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psíquicas elementares dificilmente se modificaram, enquanto as funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, etc.) experimentaram profundas mudanças em todos os pontos de vista.

Nesta direção, em certo momento do desenvolvimento histórico do homem, as questões biológicas não responderam de maneira suficiente para o desenvolvimento humano, esgotando-se as suas possibilidades. Todavia, o processo de desenvolvimento social continuou a prosseguir, alterando-se e complexificando-se e, com isso, passou a transformar as questões que permeiam o desenvolvimento humano.

Em específico, em relação às funções psíquicas, Vigotski (2000, p. 29, tradução nossa) assegura que

O conceito de ‘desenvolvimento das funções psíquicas superiores’ e o objeto do nosso estudo abrangem dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de perto são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das funções superiores de comportamento que jamais se fundem entre si, embora estejam indissolivelmente ligados. Se trata, em primeiro lugar, dos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não delimitadas e não

determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional são denominadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto um, como o outro, tomadas em um conjunto, formam o que, condicionalmente, chamamos de processo de desenvolvimento das formas superiores do comportamento da criança.

Novamente nos vemos diante das duas linhas de desenvolvimento humano: a linha de ordem biológica e a linha de ordem social, que se fazem presente em conjunto na forma de desenvolvimento. Reiteramos, portanto, a natureza biológica, histórica, cultural e social do processo de desenvolvimento das funções psíquicas humanas.

O psiquismo humano é uma estrutura complexa, repleta de ligações e relações. É formado por partes de um todo, que se conectam de forma dependente uma das outras. Podemos destacar que as funções psíquicas elementares podem ser compreendidas como as funções que são comuns tanto para os homens, quanto para os animais. Já em relação às funções psíquicas superiores, estas são de caráter especificamente humano e se caracterizam pela relação mediada entre o meio e o sujeito, sendo o signo o fator operante dessa relação.

Em relação ao signo, para Vigotski (2000, p. 84, tradução nossa) este é “o que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais, do ponto de vista psicológico é a significação, ou seja, a criação e o uso de signos”. Vigotski (2000, p. 146, tradução nossa) afirma que “o signo, a princípio é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais, e somente depois se transforma em um meio de influência sobre si mesmo”. Ainda para o autor,

Se é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, é evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral de comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa (Vigotski, 2000, p. 147, tradução nossa).

Os signos são para Martins (2015, p. 45) “[...] meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural [...]”. Na mesma direção, para Pasqualini e Eidt (2016, p. 73) o signo “orienta a conduta humana por comunicar um significado determinado, ou seja, ele representa algo”. Neste sentido, os signos são

criações humanas, portanto, instrumentos artificiais, que atuam sobre as funções psíquicas e permitem a complexificação do psiquismo.

Sendo os signos e os instrumentos criados pelo homem, aqueles podem ser de origem física e/ou simbólica, e possuem consigo duas importantes características: 1) a agir sobre as funções psíquicas; e 2) orientar e dirigir o comportamento humano. Um dos principais exemplos de signos é a linguagem. Nesta constatação, a palavra se caracteriza como signo substancial. Para Pétrovski (1980) é o signo que direciona a atividade humana de origem teórica e intelectual, bem como as funções psíquicas superiores.

Desta maneira, a seguir discutiremos as funções psíquicas superiores que estão diretamente relacionadas ao nosso objeto de pesquisa: a sensação, a percepção, o afeto e a neoformação da linguagem.

2.6 SENSACÃO, PERCEPÇÃO, AFETO E A NEOFORMAÇÃO DA LINGUAGEM

Neste tópico buscamos dar destaque à discussão das especificidades de cada uma das funções superiores que destacamos anteriormente: sensação, percepção, afeto e a neoformação linguagem. A escolha de tais funções não ocorreu de forma aleatória, mas por intermédio de uma análise acerca das funções superiores, as quais apresentam maior significância nos períodos de desenvolvimento escolhido para a pesquisa: o primeiro ano de vida e a primeira infância.

2.6.1 As funções psíquicas superiores: sensação, percepção e afeto

Tomamos como base o princípio materialista dialético, no qual, não há exclusão entre as funções. Diante dessa constatação, sensação, percepção e afeto serão aqui abordadas em conjunto, levando em conta a sua correlação no interior do processo de desenvolvimento infantil. Com isto, ao considerar as relações dos bebês como objeto desta pesquisa, destacamos a indiferenciação presente na consciência do bebê, assim, as funções estão interligadas. É por este motivo que serão abordadas de maneira indissociável. Martins (2015, p. 5) justifica essa concepção ao destacar que “sensação é sensação e percepção é percepção,

correto! Entretanto, a sensação é meio para a percepção e esta, por sua vez, o condicionante daquela”.

Nesta direção, discutiremos com as funções em conjunto, compreendendo que aquilo que a criança sente a partir da sensação é percebido pela percepção e, com isso, lhe afeta, e conforme discutido anteriormente, afeta também a sua relação com o meio.

Sensação e percepção se apresentam com tal grau de importância no processo de desenvolvimento dos bebês, que inúmeras propostas e ações desenvolvidas nos berçários as concentram como objetivo central da prática pedagógica. Assim, apresentaremos o episódio a seguir que retrata esse ponto. Em seguida, esmiuçaremos as temáticas que envolvem essas funções psíquicas superiores.

Quadro 5 - Episódio 3: Que meleca!

Após seguirem a rotina da tarde (trocas, banhos e alimentação), as professoras se dividiram. Enquanto Daniela ficava com os bebês na sala de referência, Amanda organizava o espaço do solário para a realização da proposta do dia. Finalizando a organização do espaço, Amanda retornou para a sala e explicou para os bebês qual seria a proposta do dia: eles fariam uma meleca de fubá! Antes de realizar tal proposta, Amanda mostrou quais seriam os ingredientes, molhando as mãos dos bebês com água e passando o fubá pelos braços. Em seguida, toda a turma se dirigiu ao solário. Lá havia três sacolas plásticas no chão abertas, grudadas com fita adesiva. Daniela colocou um pouco de água em cada uma das sacolas. Em seguida, Amanda acrescentou um pouco de fubá. As professoras em conjunto convidaram os bebês para explorarem. Alguns mostraram interesse em pegar com as mãos, outros usaram os pés, alguns levaram a mistura até a boca, já alguns bebês não quiseram contato com a mistura e foram respeitados pelas professoras.

O episódio se encerra com a recolha dos materiais e limpeza do espaço realizada pela professora Amanda, enquanto Daniela retornava na sala para buscar alguns brinquedos para que os bebês aproveitassem o solário naquele dia.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Neste episódio, podemos analisar as relações que se estabeleceram entre bebê-objeto essencialmente a partir dos órgãos dos sentidos, no qual as ações dos bebês foram guiadas por meio da experimentação da textura causada pela mistura de fubá e água de diferentes formas, usando diferentes partes do corpo. De uma maneira geral, cabe ressaltar a ação e o planejamento pedagógico em questão, orientado de acordo com o período e as características do desenvolvimento infantil, uma vez que para Pasqualini, Alves e Magalhães (2020, p. 94) “a exposição a distintos estímulos sensoriais nos anos iniciais de vida é decisiva

para a formação do sistema nervoso”.

Para além disso, outro aspecto que aponta para o conhecimento da professora acerca do desenvolvimento de acordo com a base teórica aqui respaldada tem ligação com a apresentação de maneira nominal dos ingredientes da atividade, e, em seguida, a apresentação desses mesmos ingredientes de forma física, considerando a sensação e a percepção dos bebês durante a apresentação.

Diante disto, podemos definir as sensações, segundo Luria (1979, p. 1), como

[...] A fonte básica dos nossos conhecimentos atinentes ao mundo exterior e ao nosso próprio corpo. Elas representam os principais canais por onde a informação relativa aos fenômenos do mundo exterior e ao estado do organismo chega ao cérebro, permitindo ao homem compreender o meio ambiente e o seu próprio corpo.

As sensações são, portanto, a principal fonte e forma de contato e conexão, entre o corpo do sujeito, com o ambiente e as suas características específicas. Martins (2015) as caracteriza ainda como a porta de entrada para a consciência humana. Isto significa que “não deveríamos surpreender-nos, portanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança comece pelo desenvolvimento da percepção” (Vigotski, 2006, p. 345, tradução nossa). Assim, na mesma perspectiva Martins (2015, p. 122, grifo nosso) ressalta que “na relação entre sujeito e objeto reside, portanto, o aspecto fundante da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e, para tanto, **a captação sensorial do mundo desponta como requisito primário**”.

As sensações podem ser compreendidas enquanto a ligação do homem com o mundo exterior. É com o auxílio destas que este consegue perceber os sinais e as propriedades e individualidades dos objetos (Luria, 1979). Assim, é mediante as diferentes formas de sensação que os órgãos dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) inicialmente entram em contato com o mundo material.

Luria (1979) realiza uma classificação sistemática das sensações, que busca ir além dos cinco sentidos. Assim, o autor divide as sensações em três grupos básicos principais: 1) as sensações interoceptivas; 2) as sensações proprioceptivas e 3) as sensações extraceptivas.

Em relação às sensações interoceptivas, estas são consideradas o mais antigo e elementar grupo. São responsáveis por reunir os sinais que chegam

ao psiquismo e, assim, garantir a regulação das inclinações elementares e dos processos internos do metabolismo (Luria, 1979). Nesta direção, estas sensações, conforme Luria (1979, p. 9-10), “[...] estão entre as formas menos conscientes e mais difusas e sempre conservam sua semelhança com os estados emocionais”.

As sensações proprioceptivas correspondem para Luria (1979) ao grupo responsável pela regulação dos movimentos humanos, pelo corpo e o espaço, tendo uma modalidade específica de sensibilidade, designada de sensação, de equilíbrio ou sensação estática. “Elas representam a base aferente dos movimentos do homem e desempenham papel decisivo na regulação destes” (Luria, 1979, p. 11).

As sensações extraceptivas, por sua vez, são o terceiro e também o maior grupo, e se referem, de uma maneira geral, à recepção dos sinais do mundo exterior. Logo, são também a base do comportamento consciente (Luria, 1979). “É justamente entre esse grupo que se situa o olfato, o paladar, o tato, a visão e a audição” (Luria, 1979, p. 13).

Esse grupo pode ser subdividido em outros dois grupos menores: as sensações de contato e de distância. Em relação ao primeiro, essas sensações acontecem de forma imediata em relação ao contato e ao órgão perceptivo, como o tato e o paladar. Já as sensações de distância atuam sobre os órgãos a partir de uma determinada distância, como o olfato, a audição e principalmente a visão (Luria, 1979).

Ainda dentro desse terceiro grupo de sensações, temos as sensações intermediárias ou intermodais e os tipos não específicos de sensação. As primeiras são, para Martins (2015, p. 125), “[...] resultantes dos limiares entre distintas modalidades”. No que se refere à segunda, como o próprio termo indica, diz respeito a qual ainda não existem conhecimentos suficientemente elaborados para a compreensão (Luria, 1979).

Luria (1979) esclarece que as sensações podem se influenciar mutuamente, podendo estimular ou reprimir o funcionamento de algum dos órgãos dos sentidos, ou então realizar o que o autor denominou de sinestesia, quando se referiu à interação dos órgãos dos sentidos, ao trabalho em conjunto destes. Deste modo,

[...] Sabemos que, às vezes, quase não percebemos as irritações táteis, visuais e auditivas isoladamente: ao percebermos os objetos do mundo exterior, nós os vemos com os olhos, sentimos pelo contato, às vezes lhes percebemos o cheiro e o som, etc. É natural

que isso exige a interação dos órgãos dos sentidos (ou analisadores) e é determinado pelo trabalho sintético deles. Esse trabalho sintético dos órgãos dos sentidos ocorre com a participação imediata do córtex cerebral e antes de tudo das zonas “terciárias” ou (“zonas de cobertura”) nas quais estão representados os neurônios pertencentes a várias modalidades. Essas “zonas de cobertura” (a elas já nos referimos) são as que asseguram as formas mais complexas de funcionamento conjunto dos analisadores, as quais servem de base à percepção dos objetos (Luria, 1979, p. 17-18, grifos do autor).

Diante de todas essas constatações acerca das sensações, não podemos considerá-las como um processo passivo. Todavia, apesar do seu aspecto de ordem biológica, os órgãos dos sentidos, possuem como condição direta os estímulos ambientais e culturais. Por esta razão, o desenvolvimento das sensações é subordinado à “[...] relação sujeito e objeto, ou seja, pelos diferentes aspectos de sua atividade e, sobretudo, por situações, nas quais o êxito da execução da ação depende das diferenciações das propriedades sensoriais do objeto” (Martins, 2015, p. 129).

Para Luria (1979) a passagem das sensações para a percepção é um processo complexo, pois o homem não está em contato com sensações isoladas, mas sim com a imagem real. Portanto, este é um processo que resulta da unificação das sensações isoladas. Ademais,

Esse processo requer que se discriminem do conjunto de indícios atuantes (cor, forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc.) os indícios básicos determinantes com a abstração simultânea de indícios inexistentes. Requer a unificação do grupo dos principais indícios e o cotejo do conjunto de indícios percebidos e despercebidos com os conhecimentos anteriores do objeto. Se no processo dessa comparação a hipótese do objeto proposto coincidir com a informação que chega, ocorrerá a identificação do objeto e o processo de percepção deste se concluirá; se como resultado dessa comparação não ocorrer a coincidência da hipótese com a informação que realmente chega ao sujeito, a procura da solução adequada continuará enquanto o sujeito não encontrá-la, noutros termos, enquanto ele não identificar o objeto ou não incluí-lo em determinada categoria (Luria, 1979, p. 39).

A percepção, assim como a sensação, é uma função vinculada à constituição da consciência humana. Com isso, reflete o conjunto de propriedades existentes entre os objetos e os fenômenos. Em síntese, ela representa as formas primárias de reflexos da realidade (Martins, 2015).

Para a autora, cabe à percepção a

[...] atribuição de significado às impressões sensoriais e, na unidade

que se forma entre estas, ela reside em um processo altamente complexo e estruturado, constituído pelas imbricadas relações que fazem das sensações os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade são percebidos (Martins, 2015, p. 131).

Com isso, a percepção se organiza a partir da sensação, e vice-versa, em um processo intimamente ligado, no qual ambas são capazes de construir e promover, por meio dos aspectos sociais presentes, as bases para o desenvolvimento da criança. A partir deste aspecto, podemos destacar que para Vigotski (2018) a percepção se caracteriza enquanto a função dominante do período da primeira infância. Nesta direção, “no centro estará a percepção diretamente ligada às emoções, e todas as outras atividades já começam a agir por meio da percepção” (Vigotski, 2018, p. 99).

Assim, a escolha da percepção como ponto inicial de discussão teve como justificativa, além da sua importância para o desenvolvimento, a partir da sua compreensão como a função dominante do período estudado. Neste sentido, para Magalhães (2019b, p. 73) “é a percepção que serve de fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos, os quais, por sua vez, retroagem sobre ela, requalificando-a”.

A percepção pode ser compreendida a partir da percepção tátil, percepção visual, percepção dos objetos e das sensações, percepção do espaço, percepção auditiva e percepção do tempo (Luria, 1979).

Em relação à percepção, é necessário destacar que apesar da sua dominância durante o período de desenvolvimento, ela não é a única função presente no psiquismo. Em determinado momento outra função assumirá a centralidade do processo, contudo, não significa que a percepção deixará de existir, pelo contrário, a mesma continua presente, atuando nos processos e sofrendo constantes complementações a partir das experiências e relações sociais do sujeito, todavia de uma forma secundária.

Martins (2015) destaca a percepção como uma função complexa e, por sua vez, uma atividade psíquica complexa que não se trata de um processo mecânico. Para autora, além de se produzir a partir dos receptores periféricos, como olhos e ouvidos, ela também é influenciada pelas questões motoras, como o movimento dos olhos e ao tatear objetos. Outro ponto diz respeito às experiências já vivenciadas pelo sujeito, isto é, a relação entre as novas informações que chegam

por meio dos sentidos e as que já existem e é a partir deste aspecto que as comparações entre as informações passam a ser possíveis.

Luria (1979) aponta alguns atributos específicos à percepção. Para o autor o primeiro deles é que a percepção é ativa e imediata; o segundo diz respeito ao seu caráter material e genérico; o terceiro tem relação com sua constância e correção; e o quarto se refere a sua característica móvel e dirigível. Neste sentido,

O processo de percepção é, assim, evidentemente, de natureza complexa. Este começa pela análise da estrutura percebida, ao ser recebida pelo cérebro, em um grande número de componentes ou pistas que são subseqüentemente codificados ou sintetizados e inseridos nos sistemas móveis correspondentes. Este processo de seleção e síntese de aspectos correspondentes é de natureza ativa e ocorre sob a influência direta das tarefas com que o indivíduo se defronta. Realiza-se com o auxílio de códigos já prontos (especialmente os códigos de linguagem) que servem para colocar o aspecto percebido no seu devido sistema e para conferir a ele um caráter geral ou categórico; por fim, incorpora sempre um processo de comparação do efeito com a hipótese original ou, em outras palavras, um processo de verificação da atividade perceptiva (Luria, 1981, p. 200).

Com isso, compreendemos que a percepção não se enquadra em um processo de origem natural, mas sim pela determinação de situação social que se apresenta frente ao sujeito.

Retomando as discussões realizadas anteriormente, consideremos o psiquismo como imagem do real, todavia, essa dinâmica do psiquismo corresponde à parte do processo. A primeira condição para que um objeto se institua como imagem no psiquismo é que este afete o sujeito. Para tanto, é preciso compreender a atividade humana a partir da unidade afetivo-cognitiva (Martins, 2015). Assim, “as emoções medeiam o desenvolvimento de todos os processos psíquicos e o seu próprio desenvolvimento subjugam-se às condições para sua vivência” (Martins, 2012, p. 107).

Alinhando as complementações teóricas e os eventos que culminaram na narrativa do episódio 3 (Que meleca!), podemos evidenciar as funções psíquicas da sensação e percepção como parte da constituição da consciência humana e, como tal, são essenciais ao processo de desenvolvimento dos bebês. Deste modo, as funções da sensação e da percepção se tornam mais determinantes e influentes no processo de desenvolvimento infantil a partir do momento em que afetam a criança. Assim, deve-se considerar também como parte

deste processo as questões de caráter funcional emocional e afetivo.

1.6.2 A linguagem como neoformação essencial à primeira infância

A linguagem condensa todo o acervo social e cultural da história do homem, bem como os principais saltos qualitativos de desenvolvimento na sua estrutura. A escolha da linguagem como uma das funções para a discussão se justifica a partir de duas questões essenciais: 1) a sua importância do processo de formação do bebê e de qualquer período do desenvolvimento humano; 2) a linguagem se mostra como a neoformação da primeira infância e, com isso, a maior conquista da criança no período.

Para Luria (1981, p. 270), podemos compreender a linguagem como “[...] um meio de comunicação, [que] se tornou ao mesmo tempo também um mecanismo de atividade intelectual – um método a ser usado em operações de abstração e de generalização e uma base para o pensamento categórico”. Na mesma perspectiva, “a linguagem é um meio de comunicação social, surge pela necessidade que tem os seres humanos de se comunicar” (Vigotski, 2006, p. 355, tradução nossa). De maneira sintética, Pétrovski (1980, p. 189, tradução nossa) define a linguagem como “[...] um sistema de signos verbais”. Ademais, Martins (2015) destaca a palavra como a unidade mínima da linguagem e parte essencial do processo.

Neste contexto, bem como dito anteriormente, a linguagem se configura enquanto um signo, elaborado e executado exclusivamente pelo homem, de natureza completamente social, e que conduz todas as suas formas de comunicação.

Vigotski (2000) afirma que a linguagem é uma das funções mais importantes para a constituição do comportamento infantil, uma vez que se configura enquanto a base de toda experiência cultural. Em consonância, Luria (1981, p. 269) compreende “a fala, baseada na palavra, a unidade básica da linguagem, e na frase (ou sintagma, ou combinação de palavras) como a unidade básica da expressão narrativa”.

Pensando a partir desse momento, no processo de desenvolvimento da linguagem que tem seu início ainda bebê, segundo Vigotski (2000), parte da

linguagem que se baseia no aspecto inato, hereditário. Para o autor, na base do processo de formação encontra-se o reflexo incondicionado, “[...] a base hereditária sobre a qual se edifica a linguagem do adulto” (Vigotski, 2000, p. 169, tradução nossa), que pode ser exemplificado a partir da reação vocal do bebê, como o choro, ou o grito nas primeiras semanas e/ou meses do nascimento.

Assim, em sua gênese por um lado as reações vocais se apresentam de maneira generalizada, isto é, não são a resposta a um signo específico, mas a vários signos complexos de caráter semelhantes. Por outro lado, as reações vocais são parte orgânica de toda a correspondência de reações (Vigotski, 2000).

Mais adiante, a partir do processo de desenvolvimento da criança, as reações vocais tendem a se diferenciar. Assim, para Vigotski (2000) é possível evidenciar duas funções bases. A primeira função tem caráter essencialmente instintiva, está ligada ao movimento expressivo, isto é, a expressão do estado emocional. Com isso, pode-se afirmar que “a primeira função de reação vocal é emocional” (Vigotski, 2000, p. 171).

Referindo-se à segunda função base, Vigotski (2000) concluiu que ela acontece quando as reações vocais se tornam um reflexo condicionado, assumindo então uma expressão social. Em outros termos, é a função de contato social. Em vista disso,

O reflexo vocal condicionado, educado, juntamente com a reação emocional ou no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel do contato social que ela estabelece com as pessoas de seu entorno. **A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares** (Vygotski, 2000, p. 171, tradução e grifo nosso).

Durante o primeiro ano de vida, a linguagem está concentrada em um sistema de reações instintivas e emocionais, que passam a se complexificar, até assumir certo aspecto social, que se configura como resultado da dinâmica interna do desenvolvimento, como forma de estabelecer uma determinada forma de contato social.

Vigotski (2000) irá ampliar sua argumentação, expondo, a princípio, que as respostas vocais dos bebês ainda não se apresentam enquanto a linguagem propriamente dita. Com isso, o autor conclui que inicialmente o desenvolvimento da

linguagem acontece de modo independente para com o desenvolvimento do pensamento. “Parece que o pensamento e a linguagem se desenvolvem por caminhos próprios e independentes” (Vigotski, 2000, p. 172, tradução nossa).

Na mesma perspectiva, Martins (2015) completa que durante esse processo de desenvolvimento não há uma relação entre o signo e o seu significado. “Isto significa que o significado de uma palavra é por sua vez um fenômeno verbal e intelectual” (Vigotski, 2001, p. 289, tradução nossa).

Contudo, essas duas linhas de desenvolvimento, do pensamento e da linguagem, não permanecem em caminhos distintos por um longo período de tempo.

Em um certo momento, essas linhas – o desenvolvimento da linguagem e do pensamento – que seguiam por caminhos diferentes, parece que se encontram e se cruzam, quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem (Vigotski, 2000, p. 172, tradução nossa).

Essa relação estabelecida entre pensamento e linguagem não se caracteriza como uma relação mecânica, mas é o resultado do desenvolvimento da consciência humana. E, como tal, é produto do processo de formação do sujeito (Vigotski, 2001). Ainda segundo o autor, o significado de uma palavra é a forma mais simples de refletir a união entre o pensamento e a linguagem.

A linguagem como função psíquica superior, portanto, a forma de conexão entre a criança com o mundo social e material e para além disto, é imprescindível para o desenvolvimento humano. É a partir dela que os elementos de origens históricas, culturais e socialmente são transmitidos, aprimorados, contextualizados e significados.

Ao relacionar as funções psíquicas aqui dimensionadas, sensação-percepção-afeto e linguagem, com o objeto central da referida pesquisa, as relações dos bebês, levantamos novamente a responsabilidade da professora frente ao desenvolvimento do bebê na educação infantil. As propostas previamente planejadas precisam estar de acordo com o sujeito, nesse caso, o bebê ali presente, e suas especificidades, mediadas quase que exclusivamente pelos elementos da linguagem.

É preciso que a professora convoque o bebê, o convide a participar das intervenções de maneira intencional, direta, a partir da comunicação

estabelecida entre eles, ou seja, considerando a atividade guia do período, a comunicação emocional direta, tema que será discutido no capítulo se segue. Esse movimento pode ser observado no episódio 3 (Que meleca!), no qual a professora antes de iniciar propriamente a atividade, convocou os bebês, os orientou e possibilitou conhecer nominalmente os elementos que iriam compor a ação. Houve então um processo de comunicação, uma tentativa de se estabelecer uma relação entre adulto-bebê.

3 OS BEBÊS NO CONTEXTO DO BERÇÁRIO

Este capítulo tem como objetivo compreender quem é o bebê no contexto do berçário a partir da caracterização da época da primeira infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Trataremos das questões mais específicas que permeiam o desenvolvimento dos bebês. Desta forma, as discussões trarão as particularidades que envolvem os tópicos: a) periodização do desenvolvimento e b) a atividade guia, quais sejam: a comunicação emocional direta, atividade guia do período do primeiro ano de vida, e a atividade objetal manipulatória, referente ao período da primeira infância.

Com isso, destacamos como nosso segundo objetivo específico: a possibilidade de compreender quem de fato, a partir do olhar da Teoria Histórico-Cultural, é o bebê, levando em consideração o seu contexto social no berçário, no interior das instituições e espaços de educação infantil.

É necessário salientar que as especificidades que envolvem o desenvolvimento do bebê aqui serão apresentadas desde o momento de seu nascimento. Compreendemos que a entrada do bebê no espaço do berçário ocorre [ou deveria] aproximadamente após os seis meses de idade. Consideramos importante apresentar todas as características que permeiam o seu processo, afinal o bebê antes de chegar aos seis meses, ou então ao berçário, passou por outros momentos importantes na sua recente vida. Isto é, são todos esses contextos e situações que também o caracterizam, assim como caracterizam sua relação com o meio.

Neste capítulo, conforme indicado no primeiro parágrafo, nos debruçamos em caracterizar quem é o bebê no contexto do berçário, mas antes disso precisamos compreender quem são os bebês no contexto desta pesquisa. Assim, apresentaremos o episódio a seguir, que é resultado do processo de observações como um todo, a partir de relatos, imagens de diversos momentos, que juntos caracterizam de maneira breve o nosso campo de observações.

Quadro 6 - Episódio 4: O quão diferentes nós somos

No início das observações nos deparamos com bebês diferentes, não só nas características físicas ou de aparência, mas também em ações, em atitudes e em idades. A turma era composta por doze bebês e cada um deles contribuiu direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa. Com isso, podemos descrevê-los brevemente, assim, a partir do olhar da pesquisadora:

Pedro teve um processo de inserção no CMEI conturbado. De início chorava muito, não aceitava acolhimento, se mantinha afastado dos demais. Com o tempo, passou a demonstrar maior interesse em realizar as propostas e a participar de algumas brincadeiras coletivas.

Davi era o mais velho da turma. Costumava andar e correr por toda a sala, procurava seus brinquedos, chamava por ajuda quando sentia que era necessário, gostava de comer sozinho e já até mesmo conhecia cada um de seus colegas pelo nome, afinal ele quem entregava os crachás da turma no momento da chamada.

Paulo precisava de uma atenção maior de suas professoras. O motivo? Apesar de andar há alguns meses, se desequilibrava com facilidade, o que resultava em quedas durante o dia.

Nicolas e Antonio adoravam um colo, não importava quem estava sentada ao tatame, pesquisadora ou professora, ambos disputavam fervorosamente aquele colo para sentar-se, aquele momento de acolhimento e aconchego.

Felipe e Gabriel aprenderam a andar durante o período de observação e, a cada novo dia, uma nova conquista, um novo passinho era celebrado. Ao final das observações, ambos já corriam e subiam nos espaços.

Beatriz gostava de se sentir incluída nas conversas, balbuciava, gesticulava e em certos momentos demonstrava irritação se não era correspondida.

Heloisa corria, brincava e pulava a todo momento. Era a primeira a correr para abraçar a pesquisadora todos os dias. Levava brinquedos.

Fernanda era a mais nova integrante da turma. Havia entrado no CMEI há pouco tempo e possuía apenas seis meses e meio quando as observações começaram. Ainda não andava ou engatinhava, mas nem por isso deixava de participar de todos os momentos da rotina. Antes de finalizar as observações, já engatinhava com segurança.

Mariana ainda não havia completado seu primeiro ano, era sorridente e receptiva com todos. Por ter Síndrome de Down, exigia alguns cuidados a mais quanto a sua postura e interação com o espaço.

Rafael Frequentou pouco nos dias de observação. Em todas as que foram realizadas, só esteve presente em três delas.



Neste episódio, destacamos as características de cada um dos bebês que participaram do processo de observação, a partir do olhar da pesquisadora, ressaltando suas diferenças e em alguns casos até algumas semelhanças e, a partir disso, seguiremos com as discussões de corpo teórico.

3.1 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

As premissas que envolvem a constituição dos alicerces da periodização do desenvolvimento derivam epistemologicamente da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo desta se traduz na ideia de apresentar os processos que permeiam o desenvolvimento humano.

Ao refletirmos acerca da periodização do desenvolvimento, é necessário que se tenha em mente que a separação das etapas e anos escolares realizadas pelas instituições de educação no Brasil, a partir do chamado corte etário¹⁷, em nada tem relação com o conceito teórico aqui empregado. Neste sentido, a periodização do desenvolvimento infantil, aqui caracterizada, tem como objetivo orientar o pensamento voltado ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Magalhães (2011, p. 53) “[...] a psicologia histórico-cultural analisa a periodização a partir dos conteúdos sociais da atividade, descartando os critérios cronológicos que naturalizam tal processo”. Assim, como já ressaltado em momentos anteriores, a idade cronológica pode ser tida como um parâmetro. Contudo, de forma alguma pode ser considerada como determinante ao desenvolvimento psíquico. Nesta direção, são as mudanças qualitativas na relação estabelecida entre a criança e o meio que proporcionam o desenvolvimento (Pasqualini; Eidt, 2016).

Ao nos voltarmos às questões de escopo histórico, Vigotski (2006) apresenta, quando se refere à periodização do desenvolvimento infantil, três grupos distintos acerca da questão. Para o primeiro grupo, o desenvolvimento aconteceria a

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6285-pceb012-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 jun. 2023.

partir do princípio biogenético. Assim, se dividiria a infância em períodos isolados seguindo as etapas históricas da humanidade.

Para o segundo grupo, a divisão do desenvolvimento infantil se daria a partir da dentição das crianças, isto é, a partir da erupção dos dentes, uma vez que estes estariam relacionados com as peculiaridades da constituição do organismo ainda em desenvolvimento. Para Vigotski (2006) existiam alguns problemas nessa construção teórica. De modo geral, é possível destacar o seu subjetivismo, o seu critério único ao desenvolvimento e a valorização dos indícios externos, mas não a essência interna.

O terceiro grupo apresentado por Vigotski (2006) tem como características alguns princípios descritivos e sintomáticos, quando se referem à descrição das especificidades essenciais ao desenvolvimento psíquico. E para o autor, a teoria encontra o seu entrave nas questões metodológicas e na concepção antidialética e dualista do desenvolvimento.

A partir desses destaques do autor, para a elaboração de uma concepção de periodização do desenvolvimento é preciso considerar a sua dinâmica e o processo de transição de uma idade à outra. Na mesma direção, Pasqualini (2016) aponta para um princípio fundamental: a negação de fases naturais e universais para o desenvolvimento infantil.

Com isso, Vigotski (2006) assegura o processo de desenvolvimento em dois momentos: os momentos estáveis e os momentos de crise. Em relação aos estáveis, estes se caracterizam a partir de um curso lento, de caráter evolutivo, sem provocar mudanças bruscas na personalidade da criança. Já os momentos críticos, são caracterizados por mudanças bruscas na personalidade, pelas modificações e rupturas (Vigotski, 2006). Assim,

Em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade (Vigotski, 2006, p. 255, tradução nossa).

Deste modo, até determinado momento as mudanças psíquicas, que caminhavam de forma vagarosa, se acumulam, e com isso alteram de maneira significativa o processo de desenvolvimento da criança. Desse ponto em diante, dá-se início a um novo período, uma nova atividade guia, que se desenvolve a partir de novas necessidades e motivos.

Pasqualini (2016), na mesma direção, explica a alternância dos momentos estáveis e críticos a partir da transição de períodos de desenvolvimento, que acontece por meio dos saltos qualitativos. Isto é “[...] o acúmulo (quantitativo) de mudanças graduais no interior de cada período estável do desenvolvimento” (Pasqualini, 2016, p. 71). Com isto, estamos diante do conceito de crise apontado por Vigotski (2006) e discutido por Pasqualini (2016).

Diante desse contexto, Elkonin (2017) sistematizou, a partir dos estudos realizados previamente por Vigotski e Leontiev, os conceitos primordiais para a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico na infância, que é para o referido autor um problema fundamental da psicologia infantil. A definição de períodos de desenvolvimento, bem como as leis de transição entre os períodos, permitiu elucidar as questões das forças motrizes que conduzem ao desenvolvimento psíquico (Elkonin, 2017).

Acerca disto, Elkonin (2017) apresenta alguns aspectos pertinentes à periodização. Em primeiro lugar, para o autor é possível observar o seu enfoque e caráter histórico, como também se destaca a conceituação de que cada período irá ocupar um lugar no desenvolvimento da criança. Mais adiante, Elkonin (2017) aponta o seu fator dialeticamente contraditório, uma vez que se trata de um processo repleto de interrupções e continuidades.

Outros dois aspectos são ainda pontuados por Elkonin (2017), às crises, sendo estas “[...] importantes indicadores objetivos das transições de um período a outro” (Elkonin, 2017, p. 153). As crises estão, portanto, associadas a uma mudança, ao surgimento de uma nova necessidade própria (Leontiev, 2010). O segundo aspecto apontado pelo autor está na concepção das épocas e estágios no desenvolvimento infantil.

Um conceito fundamental apresentado pelo autor é o conceito de atividade. Este alterou as noções que se tinham até o momento sobre os pilares do desenvolvimento quanto a sua divisão. Existe, portanto, uma dependência, entre os processos psíquicos e a atividade (Elkonin, 2017).

Neste sentido, ao refletirmos acerca do desenvolvimento psíquico em conjunto com a atividade, este

[...] não pode ser compreendido sem uma profunda pesquisa do aspecto objetual de conteúdo da atividade, isto é, sem esclarecer com que aspecto da realidade interage a criança em uma e outra atividade, e em consequência, na direção de quais aspectos da

realidade orienta-se (Elkonin, 2017, p. 154-155).

O conceito de atividade guia será amplamente discutido no tópico que se segue. Contudo, é importante destacar de antemão que se trata de uma atividade que, tal como o nome revela, assume a função de guiar o processo de desenvolvimento. É nessa, e por meio desta atividade, que estarão presentes as mais importantes e significativas conquistas da criança em seu período de desenvolvimento.

Elkonin (2017) apresenta e discorre acerca de algumas dessas atividades guia: a Comunicação Emocional Direta, Atividade Objetal Manipulatória, Brincadeira de Papéis Sociais, Atividade de Estudo, Comunicação Íntima e Pessoal e Atividade Profissional/de Estudo.

Em relação à divisão e transição na periodização do desenvolvimento, o autor aponta para o que chama de época e que consiste em “[...] dois períodos regularmente ligados entre si” (Elkonin, 2017, p. 169). Com isso, a transição de uma à outra época é marcada pela falta de correspondência entre as possibilidades da criança e os motivos da sua atividade (Elkonin, 2017).

Na mesma direção, em relação especificamente aos períodos, Pasqualini (2016, p. 78-79) ressalta que

[...] o termo período é mais adequado que a ideia de etapa: uma etapa se inicia quando a anterior se encerra, ao passo que [...] um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente e em seu próprio interior gesta as premissas do próximo período [...].

O próximo conceito analisado por Elkonin (2017, p. 155) se refere ao “[...] desenvolvimento dos afetos e intelecto em unidade dinâmica”. Isto é, se refere ao que mais adiante chamou de sistema criança/adulto social¹⁸ e criança/objeto social¹⁹. Para o autor, cada uma dessas esferas se relacionará diretamente com o período de desenvolvimento da criança. Existe, assim, uma estreita conexão entre as ações das crianças e as esferas no seu desenvolvimento (Elkonin, 2017).

Em relação às especificidades de cada uma dessas esferas, ao tratar da relação criança-adulto social, tem relação com os aspectos sociais, nas relações com as outras pessoas, isto é, “[...] atividades voltadas para a orientação predominantemente nos sentidos fundamentais da atividade humana e a

¹⁸ Esfera afetivo-emocional.

¹⁹ Esfera Intelectual-Cognitivo.

assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas” (Elkonin, 2017, p. 167).

No que tange à esfera criança-objeto social, o autor aponta para um sistema também de caráter social, com procedimentos e técnicas socialmente elaboradas. Trata-se assim, para Elkonin (2017, p. 168), de “[...] atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns ou outros aspectos daquelas”

A relação que surge e se estabelece entre as duas esferas, criança-adulto social e criança - objeto social, se caracteriza como um processo singular e se torna responsável e essencial, a seu modo, pela formação da personalidade (Elkonin, 2017). Os estudos subsidiam a busca para responder o problema eleito: como são estabelecidas as relações sociais dos bebês no contexto do berçário?

Dito isto, elaboramos um o esquema geral que corresponde à periodização do desenvolvimento, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 6 - Esquema da estrutura da periodização do desenvolvimento psíquico.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), a partir de Abrantes (2012) e Elkonin (2017).

Ao observar a figura 6, e considerando as discussões até o presente momento, compreendemos que a periodização do desenvolvimento é dividida em épocas e períodos, tendo cada época dois períodos e, com isso, duas atividades guia, cada qual voltada para um sistema de relação, ora criança-adulto social, ora criança-objeto social. Ainda, há momentos de crises mais acentuadas durante as mudanças de épocas e crises mais brandas na transição entre os períodos do

desenvolvimento. Por fim, cada um desses períodos e atividades guia, se relaciona diretamente com as esferas afetiva (criança-adulto social) e intelectual (criança-objeto social), objeto do nosso estudo.

Importante destacar que ao olharmos para a estrutura da periodização representada no esquema da figura 6, temos a ideia de movimento, tal qual o desenvolvimento humano, e não de estaticidade. Consideramos, assim, que uma etapa, período e atividade, depende e é condicionada ao período anterior.

3.2 ATIVIDADE GUIA

Antes de se adentrar especificamente nas questões que envolvem o conceito de atividade guia, é importante destacar alguns indicadores e características do conceito de atividade, a partir do enfoque teórico histórico-cultural. Sabe-se, e como já mencionado em momentos anteriores nesta pesquisa, que o trabalho se caracteriza enquanto a atividade vital do ser humano, como também é determinante ao desenvolvimento psíquico humano (Leontiev, 2004; Marx, 2013).

Neste aspecto, segundo Leontiev (2014) a atividade se configura como uma unidade molar e de vida, um sistema com estrutura, transições e transformações, cuja função é orientar o sujeito no mundo objetivo, assim “[...] a atividade aparece como um processo no qual mútuas transferências entre os polos “sujeito-objeto” são alcançadas” (Leontiev, 2014, p. 48, grifos do autor). Ainda para o autor, a atividade humana “[...] representa um sistema incluído no sistema de relacionamentos da sociedade. Fora desses relacionamentos, a atividade humana não existe” (Leontiev, 2014, p. 48). Com isso, destacamos a circunstância essencialmente social da atividade, além da sua correlação para com as relações e processos sociais.

Uma característica primordial da atividade é a sua objetividade, e é também o que a distingue (Leontiev, 2014). Assim,

O objeto da atividade é duplo: primeiro, em sua existência independente como subordinado a si mesmo e transformando a atividade do sujeito; segundo, como uma imagem do objeto, como um produto de sua propriedade do reflexo psicológico que é realizado como uma atividade do sujeito e não pode existir de outro modo (Leontiev, 2014, p. 49).

Tal como o desenvolvimento infantil de maneira geral, o desenvolvimento da atividade depende e é condicionado pelas condições reais e concretas da vida da criança. Ao discutir-se essencialmente a atividade, considera-se que toda atividade humana tem sua origem a partir de uma necessidade, com a finalidade de satisfação (Leontiev, 2010; 2017). Para tanto, nas palavras do autor, “a atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades” (Leontiev, 2017, p. 39).

Não somente a necessidade se caracteriza enquanto vital para a atividade, mas também o motivo. Assim, “denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (Leontiev, 2017, p. 39). Diante disto, iniciamos as discussões apresentando algumas especificidades das necessidades e motivos que envolvem o conceito de atividade.

As necessidades humanas, para Leontiev (2017) não estão relacionadas somente às questões de sobrevivência, como alimentação ou a manutenção da temperatura corporal, mas também aos aspectos sociais, transcendendo assim as necessidades animais. As necessidades humanas dependem, portanto, das condições sociais. Para além disto, elas se complexificam e variam, à medida em que a estrutura interna se modifica. Dito isto, as necessidades possuem objetivo e conteúdo, que se determina a partir do meio exterior. “[...] Toda necessidade é uma das formas particulares de refletir-se a realidade” (Leontiev, 2017, p. 42). A necessidade desperta a atividade e é capaz de direcionar o sujeito em um primeiro momento (Leontiev, 2014).

Ao se referir sobre os motivos que conduzem à atividade humana, Leontiev (2017) destaca a variação de motivos, isto é, podem existir vários motivos em uma única atividade, contudo, entre os motivos há um que se enquadra como um motivo principal. Mais adiante, o autor pontua que “a atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza” (Leontiev, 2017, p. 50).

De uma maneira geral, podemos compreender que por trás de toda atividade existe uma necessidade a ser satisfeita e, na mesma medida, sem a existência de um motivo, não há atividade (Leontiev, 2014). A atividade humana é, então, sempre orientada por um objetivo.

Com isso, podemos refletir inicialmente que nem tudo que o sujeito

realiza irá se caracterizar enquanto atividade. Concebemos como atividade os processos que envolvem a relação do homem com o mundo (Leontiev, 2010). Para tal, é preciso que se tenha uma necessidade e, sobretudo, um motivo engendrado socialmente. Nas palavras do autor: “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (**seu objeto**), coincidindo sempre com o **objetivo** que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2010, p. 68, grifos nosso).

A estrutura da atividade é ainda composta por outras ramificações, imprescindíveis para a sua compreensão, como os conceitos de ação e operação da atividade e o de funções psíquicas. Este último, já discutido em outro momento, e que sem estas, nenhuma atividade psíquica poderia ser executada.

Leontiev (2014, p. 58) compreende o processo de ação a partir da seguinte ideia: “chamamos de processo uma ação se ela está subordinada à representação do resultado que deve ser atingido, isto é, se está subordinada a um propósito consciente”. Trata-se de um processo que se propõe a atingir um objetivo definido. Para o autor, a ação direciona a objetividade da atividade humana, assim, “a atividade humana não existe exceto na forma de ação ou uma cadeia de ações” (Leontiev, 2014, p. 59). Complementando essa ideia, realizar uma atividade, exige, portanto, segundo Tuleski e Eidt (2016, p. 45) “[...] a mobilização de inúmeros processos internos e externos”. Estar em atividade implica em realizar uma cadeia de ações.

Para Leontiev (2010), ainda, ato ou ação corresponde ao processo no qual o motivo não coincide necessariamente com o objetivo, mas está presente na atividade, podendo inclusive, a partir disto, a ação vir a se tornar atividade. Deste modo, “dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico. Esta é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações” (Leontiev, 2010, p. 72). Em relação às operações, estas possuem um caráter mais produtivo e estão ligadas ao modo de execução de uma ação (Leontiev, 2010).

As ações possuem um caráter intencional, enquanto as operações um caráter operacional. Assim, conforme Leontiev (2014, p. 60), “ações, [...] são relacionadas a objetivos, operações a condições”. Contudo, é incluída na ação uma outra ação, que tem por si uma composição operacional. Assim, cada operação é o resultado da transformação de uma ação (Leontiev, 2014). Na mesma direção, Tuleski e Eidt (2016, p. 48) também afirmam que “[...] uma ação pode converter-se

em operação e uma operação transformar-se em uma ação”. Descreve-se assim o caráter conjunto e indivisível nos processos de ação e operação.

Uma das asserções fundamentais da Teoria Histórico-Cultural é a existência de uma unidade entre consciência e atividade. Assim, outro ponto a se discutir em relação à atividade humana, se refere ao conceito de consciência. Antes de tudo, esta “[...] representa uma qualidade de uma forma específica de psique” (Leontiev, 2014, p. 20). Novamente estamos diante de uma característica essencialmente humana e de aspecto subjetivo.

O surgimento da consciência no homem se dá a partir do processo de organização do trabalho e das relações e mediações sociais que vão se cristalizando ao longo do desenvolvimento humano e da sociedade como um todo. A consciência é, deste modo, um produto social e, tal qual a atividade, fora desses sistemas de relações sociais, “[...] a existência da mentalidade individual, a psique, na forma de consciência é impossível [...]” (Leontiev, 2014, p. 146).

A unidade apresentada por Leontiev entre atividade e consciência, pode ser expressa partindo do seguindo princípio: “[...] a atividade do homem é regulada por imagens da realidade” (Leontiev, 2014, p. 144). Da mesma forma, que a consciência “[...] em sua imediaticidade é o retrato do mundo que se desdobra para ele [...]” (Leontiev, 2014, p. 144). Neste sentido, se a atividade do homem é regulada por intermédio do contexto social, a consciência regula os processos sociais que se materializam na atividade. Assim, nas palavras de Leontiev (2014, p. 146) “[...] a consciência pode aparecer como sendo a base da atividade”.

Consciência e atividade se apresentam novamente como uma unidade. A partir da compreensão de Leontiev, a consciência é “o movimento interno de seus ‘elementos formativos’ orientados a um movimento geral da atividade que afeta a vida *real* do indivíduo na sociedade. A atividade do homem é a substância de sua consciência” (Leontiev, 2014, p. 156-157, grifo do autor).

Na mesma perspectiva, Martins (2001, p. 65) expõe que ao “afirmar unidade entre consciência e atividade, implica conceber o próprio psiquismo enquanto um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e, esta, por sua vez a regula”. Magalhães (2011, p. 44), na mesma dinâmica, expõe que “se a consciência opera pela linguagem e a atividade humana orienta o desenvolvimento da linguagem, então também a atividade humana orienta o

desenvolvimento da consciência”.

Entendemos dessa maneira a interdependência desses dois conceitos: atividade e consciência, no qual a primeira participa ativamente da constituição da segunda e esta, por sua vez, intercede e medeia o processo da atividade humana.

Conforme explana Leontiev (2014), é por meio do produto da atividade que se materializam as relações sociais do sujeito, da mesma forma que a consciência retrata um elemento real da atividade. A consciência desempenha uma função que se materializa na atividade humana. Neste sentido, a consciência se apresenta como uma imagem mental e a atividade como prática e externa e, deste ponto de vista, a atividade se torna objeto da consciência (Leontiev, 2014).

É válido pontuar que a estrutura da atividade, discutida até o presente momento, de acordo com Leontiev (2014) não se altera com o passar da idade do sujeito. O que se altera são as especificidades e características dos relacionamentos e relações sociais que conectam os objetos e os motivos presentes na atividade humana.

Até aqui a discussão se configurou seguindo as bases que compõem o processo de atividade em geral. Contudo, determinados tipos de atividade, em certos momentos do desenvolvimento, assumem uma maior importância. Atribui-se assim, a esta atividade, um papel principal no desenvolvimento infantil. Para Leontiev (2010, p. 64) “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. Assim, o desenvolvimento da criança é vinculado ao tipo de atividade guia em cada período.

Para Leontiev (2010) a atividade guia não possui caráter quantitativo, isto é, não pode ser determinada a partir da frequência de vezes que é observada no desenvolvimento da criança. Deste modo, o conteúdo da atividade depende das condições de vida. Com isso, compreende-se que a idade não é o fator determinante de uma atividade, mas sim as condições históricas e sociais da criança.

A atividade guia é, portanto, “[...] a atividade cujo o desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu

desenvolvimento” (Leontiev, 2010, p. 65). Juntamente com a definição de atividade guia, Leontiev (2010) também aponta três principais características: 1) é nela e a partir dela que surgem outras atividades; 2) acontece a reorganização dos processos psíquicos; e 3) ocorrem as “principais mudanças psicológicas na personalidade infantil” (Leontiev, 2010, p. 64).

É importante ressaltar que apesar de uma determinada atividade assumir o papel de guia no desenvolvimento, Leontiev (2010) destaca ainda que existem outras atividades, de caráter subsidiário ou acessório e que assumem um papel secundário, mas ainda necessário, no processo de desenvolvimento infantil.

Como brevemente apontado no tópico a respeito da periodização do desenvolvimento, muda-se a atividade guia, muda-se também o período do desenvolvimento. Contudo, de que forma isso acontece? Para Leontiev (2010, p. 66) a resposta pode ser expressa na seguinte constatação:

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

Pasqualini (2016, p. 78) complementa essa afirmação, ao apontar que “a atividade dominante vai esgotando-se como fonte de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e uma nova atividade desponta como guia na transição de um novo período”. Assim, a alteração da atividade guia, aliada à transição a um novo período, é resultado de uma nova necessidade.

A mudança da atividade guia é também a base para que aconteçam outras alterações que caracterizam o desenvolvimento psíquico da criança. E, neste momento, a atividade que costumava ter como função o papel principal no desenvolvimento, assume um papel secundário e a nova atividade que desponta, gestada internamente na atividade anterior, assume o papel principal (Leontiev, 2010).

Ao retornarmos ao nosso objeto central, as relações dos bebês, elencamos a existência de duas atividades guia que compõem o período da primeira infância: a comunicação emocional direta e a atividade objetual manipulatória. Cada uma delas possui suas especificidades próprias, que serão discutidas nos tópicos que se seguem.

3.3 O PRIMEIRO ANO DE VIDA

O primeiro ano de vida é o período que dá início às discussões acerca da periodização do desenvolvimento. Este é um período marcado pelos acontecimentos que antecedem o nascimento, isto é, o período uterino, e os acontecimentos que marcam o primeiro ano de vida do recém-chegado ao mundo exterior, o bebê. Se caracteriza de maneira geral por grandes mudanças, novas e importantes descobertas. É de fato o primeiro contato do bebê com o ambiente e com o outro. A atividade guia do referido período, destacada por Elkonin (2017), é a comunicação emocional direta.

Diante dessas considerações iniciais, dialogaremos neste tópico com as características que marcam os eventos e acontecimentos do primeiro ano de vida, bem como da sua atividade guia, tendo como foco o objeto central desta pesquisa, os bebês e as suas relações.

No primeiro ano de vida existe uma sociabilidade específica, devido à própria situação social de desenvolvimento que o bebê se encontra. Isto é, o bebê sozinho não é capaz de atender às suas necessidades biológicas e fisiológicas. Para isso, precisa do intermédio de um adulto. Com isso, o adulto se apresenta enquanto a via principal de atividade do bebê. Todo o contato que porventura o bebê terá com o mundo exterior é mediado pelo adulto (Vigotski, 2006). Mais adiante o autor afirma ainda que “as relações do bebê com o adulto estão tão conectadas com as suas principais funções vitais, tão vinculadas a elas, que não podem ser consideradas como reações diferenciadas” (Vigotski, 2006, p. 302, tradução nossa).

Nas palavras do autor “essa dependência confere um caráter absolutamente peculiar à relação do bebê com a realidade (e consigo mesmo): são relações que se realizam por mediação de outros, se refletem sempre através do prisma das relações com outra pessoa” (Vigotski, 2006, p. 285, tradução nossa). Há, portanto, uma dependência do bebê para com o adulto.

Mukhina (1995) ressalta que o recém-nascido já nasce com um sistema capaz de lidar às novas condições que o nascimento impõe. Deste modo, “antes de nascer, o feto se desenvolve às custas do organismo materno [...] ao nascer, o organismo do bebê passa a se nutrir por via oral. Essa adaptação ocorre de modo reflexo” (Mukhina, 1995, p. 76). Todavia, mais adiante a autora ressalta que “essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas

não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico” (Mukhina, 1995, p. 76, grifo nosso). Assim, o organizador mais importante para a construção dos elementos que compõem a formação do recém-nascido é de fato o adulto.

Cheroglu e Magalhães (2016, p. 94) afirmam ainda que antes mesmo do nascimento propriamente dito do bebê, já existem condições que influenciam o seu desenvolvimento. Para as autoras “[...] é dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo”. Com isso, o desenvolvimento do bebê está atrelado ao desenvolvimento e das condições sociais da gestante.

Na mesma perspectiva, para Mello (2017b, p. 43),

[...] as crianças aprendem desde que nascem, à medida que vão vivendo e atribuindo um valor a cada nova experiência vivida (bom, ruim, gostoso, etc.). Nesse processo, vão formando um modo de ser e de estar nas relações, ou seja, vão formando sua personalidade e estabelecendo um sentido para as coisas, formando seu conhecimento sobre as coisas que veem e exploram.

Neste contexto, todo esse processo, os próprios reflexos e a organização interna e biológica garantem a sobrevivência do bebê, a satisfação de necessidades básicas (alimentação, respiração...), mas não garantem o desenvolvimento do seu psiquismo, o seu desenvolvimento como um ser social, pois “o comportamento humano, em todas suas expressões, é algo que precisa ser formado [...]” (Mukhina, 1995, p. 77).

A partir deste ponto duas características fundamentais do período do primeiro ano de vida devem ser elencadas: 1) o adulto é para o bebê a fonte de tudo, e como tal, 2) tudo é imerso no social. Assim, estamos diante da peculiaridade da situação social do bebê, o que o constitui “[...] como um ser maximamente social. Toda relação do bebê com o mundo exterior, incluindo as mais simples, é uma relação refratada da relação com a outra pessoa” (Vigotski, 2006, p. 285, tradução nossa).

A relação de dependência do bebê com o adulto e dos aspectos sociais dessa relação é possível ser exemplificada a partir do episódio que se segue.

Quadro 7 - Episódio 5: E a banana?

A alimentação dos bebês acontece dentro da sala de referência. São disponibilizados seis cadeirões de alimentação, e as professoras revezam os bebês no momento da colação²⁰ e

²⁰ Refeição rápida realizada entre as refeições principais.

do jantar.

Neste dia a fruta escolhida para colação era a banana. As professoras organizaram os bebês nos cadeirões. Nesse dia em questão, havia oito bebês. Deste modo, enquanto seis comiam a banana no cadeirão, dois precisavam aguardar no tatame. Um deles foi Beatriz.

Enquanto os colegas comiam, Beatriz se mostrou muito irritada, estirava os braços como quem pedia para ser levada ao cadeirão de alimentação, balbuciava, em alguns momentos também chorou. A professora, observando a reação dela enquanto os colegas comiam, descascou e entregou uma banana a ela e assim que um cadeirão desocupou a colocou sentada.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Antes do processo de análise, é necessário destacar que os aspectos organizacionais da prática pedagógica não são, diretamente o foco da análise. Além disso, neste episódio vale a pena destacar que mesmo que não seja essa organização ideal, afinal dois bebês esperavam, houve por parte da professora um elemento fundamental, a atenção em atender a necessidade do bebê que não é totalmente fisiológica, mas também social.

Neste episódio, ressaltamos essa dependência do bebê com o adulto, a partir da categoria bebê-adulto. Dito isto, podemos identificar que Beatriz queria ser alimentada, queria ter suas necessidades atendidas dentro daquele contexto, mas não conseguia meios de se expressar claramente.

Com isso, chegamos à contradição central do desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida. Para Vigotski (2006, p. 286, tradução nossa), “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”. Em outros termos, o bebê está por completo imerso em um todo social, é completamente dependente do adulto, contudo, ainda não possui as condições para estabelecer uma comunicação baseada na linguagem oral, tal qual a situação observada no episódio 5 (E a banana?).

Existe, assim, a necessidade de se comunicar, que se caracteriza enquanto a base da linguagem. Sem que haja essa possibilidade, para Mukhina (1995), essa é uma contradição resolvida somente quando o bebê compreende a palavra e mais adiante começa o desenvolvimento da linguagem oral.

Desta maneira, alinhando às questões teóricas com as questões levantadas a partir da narrativa do episódio 5 (E a banana?), voltamos ao que Vigotski (2006) diz:

O bebê, desde que nasce, se encontra em uma situação de desenvolvimento especial, todo seu comportamento está **imerso no social**, deve recorrer a outras pessoas para satisfazer suas necessidades e conseguir algo. Devido a isso, as relações sociais do recém-nascido não podem se separar e nem se diferenciar da situação global, geral a que pertencem. Mais tarde, quando começam a se diferenciar, segue conservando sua índole inicial, no sentido de que **a sua comunicação com o adulto é a esfera fundamental no qual se revela a própria atividade do bebê** (Vigotski, 2006, p. 303, tradução e grifos nosso).

O primeiro ano é, portanto, o período em que o aspecto social e a relação do bebê com o adulto são fundamentais para o seu desenvolvimento. Trata-se de um mundo novo e desconhecido ao recém-nascido. É um período no qual o desenvolvimento é guiado pelo adulto e suas ações perante o bebê e é por meio dessa justificativa que a atividade de comunicação emocional direta entre o adulto e o bebê se apresenta enquanto atividade guia do período supracitado.

Devido à complexidade de desenvolvimento nesse período, Vigotski (2006) o subdivide em três outros períodos, os quais acontecem em momentos e circunstâncias diferentes e, com isso, apresenta distintas características. “Podemos dividir o primeiro ano de vida em período de passividade, período de interesse receptivo e período de interesse ativo” (Vigotski, 2006, p. 287, tradução nossa).

3.3.1 O período pós-natal

O período pós-natal é marcado pelo nascimento do bebê e é por si só um momento crítico do desenvolvimento, pois é nesta ocasião que acontece a separação física entre a mãe e o bebê. Contudo, apesar de fisicamente não estar mais ligado à mãe, o bebê continua ligado a ela de forma biológica, afinal, a existência e sobrevivência do bebê depende da figura materna ou de seu similar (Vigotski, 2006).

Com isso, nas palavras do autor, “o período pós-natal vem a ser a ligação que une o desenvolvimento uterino e extrauterino, pois coincidem nas características de um e outro” (Vigotski, 2006, p. 275, tradução nossa). Cheroglu e Magalhães (2016, p. 96) complementam ao afirmar que “é a atividade reflexa que marca o início da vida humana, tanto no período embrionário, como no pós-natal”. Deste modo, as primeiras semanas que sucedem o nascimento de um bebê são

conflituosas e nebulosas para esse novo sujeito, pois ainda não há uma diferenciação entre as experiências vivenciadas no útero materno e as experiências que passam a acontecer após seu nascimento.

Vigotski (2006) compreende que os últimos meses na barriga da mãe e os primeiros meses fora dela são extremamente vinculados. Na mesma direção, Mukhina (1995) afirma que o nascimento altera o ambiente do bebê de uma hora para outra. Ele deixa de estar em um ambiente de calma e tranquilidade (útero) e passa para um ambiente caótico, confuso, barulhento e cheio de estímulos sensoriais. O período pós-natal é, então, um período de transição entre o desenvolvimento no interior do útero materno e fora do útero materno, rompendo com o passado e dando início a algo completamente novo.

No período pós-natal há ainda uma indiferenciação por parte do recém-nascido entre sono e a vigília. Vigotski (2006) afirma que o bebê passa por volta de 80% de seu tempo diário dormindo. Assim, “[...] o estado vital geral do recém-nascido é de adormecimento, do qual, geralmente, e por um breve espaço de tempo, sobressaem o sono e a vigília” (Vigotski, 2006, p. 276, tradução nossa). Ainda segundo o autor esse sono apresenta algumas características, tais como um sono inquieto, descontínuo e repleto de movimentos impulsivos realizados pelo bebê.

Esse período ainda é marcado por uma grande passividade do recém-nascido, pois “no período pós-natal o bebê em seu aspecto social se caracteriza por uma passividade total, tanto em sua conduta como em sua consciência, não há nada que demonstre uma vivência social como tal” (Vigotski, 2006, p. 283, tradução nossa). De acordo com Cheroglu e Magalhães (2016) esse período de passividade tem duração de aproximadamente 45 dias.

Vigotski (2006, p. 282, tradução nossa) afirma ainda que “[...] no primeiro mês de vida não existe para o bebê nada de nada, todos os estímulos em seu entorno são para ele um estado unicamente subjetivo”. Nesse período de vida do recém-nascido o sono e a alimentação são as suas funções básicas e primordiais, necessárias à sobrevivência. Essas funções básicas vão se caracterizar enquanto atividades prioritárias pouco a pouco, com o passar de semanas e até mesmo meses. Outras atividades irão adquirir determinado grau de importância ao longo do desenvolvimento do bebê.

Outra importante característica presente no período pós-natal se

refere aos movimentos, que a priori possuem um caráter reflexo, o que mais adiante culminará, de acordo com o que Vigotski (2006) se referiu como o reflexo de moro. Para o autor, trata-se do reflexo de braços em cruz, no qual “as pernas e os braços se separam simetricamente e logo voltam a se juntar em forma circular” (Vigotski, 2006, p. 277, tradução nossa).

Mukhina (1995) ressalta que nesse momento da vida do recém-nascido existem algumas características a se considerar, como as reações protetoras, que se apresentam como forma de eliminar ou até mesmo reduzir os efeitos de um estímulo; em seguida tem-se os reflexos de orientação, que se apresentam como a tentativa do bebê de entrar em contato com os estímulos. Deste modo, em um primeiro momento o organismo do recém-nascido se organiza de tal forma que o seu objetivo é proteger o sujeito da exposição a elementos que anteriormente não faziam parte de sua existência, para que então mais adiante possa se organizar para receber, lidar e responder a estes elementos (som, luz, cheiros).

Há ainda no período supracitado o surgimento de uma nova formação: a vida psíquica individual do recém-nascido. Para Vigotski (2006, p. 279, tradução nossa),

[...] o novo que surge no período pós-natal é que a vida se converte em existência individual, se separa do organismo no qual estava engendrada e, como toda existência individual do ser humano, está imersa na vida social das pessoas que o rodeiam.

Isto é, até os segundos que antecedem o nascimento, o recém-nascido existiu completamente a partir e ligado ao corpo materno. Todavia, após o nascimento, o bebê passa a existir em um mundo no qual fisicamente não possui mais ligação com sua mãe, precisa aprender em questões de segundos após seu nascimento a respirar, buscar meios de se alimentar, o que outrora não se fazia necessário. Surge então, após o momento do parto e o nascimento, não somente mais um bebê, mas nasce um novo e único sujeito.

Mesmo se tratando de uma nova formação, Vigotski (2006) chama atenção para o fato desta possuir características primitivas, tanto socialmente quando psíquicas. Nesta direção, Vigotski (2006, p. 280, tradução nossa) aponta duas teses fundamentais: “1) O recém-nascido possui no grau mais primitivo os rudimentos da vida psíquica e 2) essa vida psíquica é de uma índole muito

particular”. Cheroglu e Magalhães (2016, p. 97) chamam atenção ainda ao fato de que

[...] é preciso excluir da vida psíquica do recém-nascido a manifestação de fenômenos propriamente intelectuais e volitivos da consciência, posto que se apresenta ainda a ausência da linguagem. Não há ideias nem sentimentos inatos, nem percepção real, não há compreensão dos objetos, nem aspirações conscientes.

É importante ressaltar que não existe uma desconsideração ou exclusão dos processos psíquicos presentes no recém-nascido, mas uma constatação de que estes se encontram no início do processo e, desta forma, estão em constante desenvolvimento, tal qual o bebê. Há, portanto, características próprias.

Tendo isso em tela, compreendemos que não se deve excluir a possibilidade de existência de vida psíquica no cérebro do recém-nascido. As formas mais elaboradas e superiores de atividade ainda não acontecem, contudo, há rudimentos psíquicos, uma vez que “[...] a vida de nossas atrações, instintos e afetos mais simples depende, provavelmente, de forma mais direta dos centros subcorticais que, em certa medida, já funcionam no recém-nascido” (Vigotski, 2006, p. 280, tradução nossa).

Existem para Vigotski (2006) dois momentos essenciais que regem a vida psíquica do recém-nascido: 1) a supremacia de vivências que não se diferenciam, há uma fusão entre atração, afeto e sensação, e 2) não há separação entre existências e experiências da percepção, ou seja, não há distinção entre os objetos sociais e físicos.

Com a separação entre o recém-nascido e sua mãe, a psique do bebê vai, de maneira gradual, aprendendo a lidar e a conhecer os estímulos externos e sociais que influem sobre si. Existe, portanto, para Vigotski (2006) um estado nebuloso de consciência no recém-nascido, no qual “[...] sensitivo e emocional se encontram fundidos a tal ponto que os qualificaria como estados sensitivos emocionais ou estados de sensação marcados emocionalmente” (Vigotski, 2006, p. 281, tradução nossa).

Estamos em outro ponto sensível à nossa discussão: a questão emocional no primeiro ano de vida. As percepções do recém-nascido estão todas imbricadas com o afeto, isto é, antes de se relacionar de maneira isolada com os elementos e situações, o recém-nascido se relaciona com e a partir de uma

complexa matriz emocional (Vigotski, 2006). Para exemplificar essa ideia, o autor afirma que antes de perceber cores, formas ou tamanhos, o recém-nascido irá perceber os movimentos expressivos realizados pela sua mãe. Assim, “na percepção inicial do recém-nascido, estão todas as impressões exteriores indissolúvelmente unidas com o afeto, que matiza o tom sensível da percepção” (Vigotski, 2006, p. 282, tradução nossa).

Diante desse panorama, reafirmamos as considerações tecidas no capítulo anterior, a de que as funções psíquicas superiores denominadas de sensação, percepção e afeto, estão intimamente relacionadas e engendradas no desenvolvimento e no psiquismo do recém-nascido, onde uma faz parte da constituição da outra. Isto é, nas palavras de Vigotski (2006, p. 297, tradução e grifo nosso) “[...] o processo central, que no primeiro ano une as funções sensoriais e motoras em uma estrutura única central, é o impulso, a necessidade, ou falando mais completamente, o **afeto**. A percepção e a ação estão unidas pelo afeto”.

Cheroglu e Magalhães (2016, p. 100) apontam ainda que “em meio à amálgama formada pelos processos sensoriais e motores, a percepção do recém-nascido está imediatamente vinculada aos seus estados emocionais, nos quais a sensação desempenha um papel central”. Para as autoras o afeto é o elemento fundamental que orienta as reações do bebê. Com isso, “[...] o bebê, a princípio, percebe e se afeta, fundamentalmente, com o aspecto expressivo do adulto que com ele se relaciona” (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 100).

A complexificação dos processos psíquicos nesse período, intermediados pelo afeto, engendram no bebê os recursos necessários à constituição da primeira atividade guia (Cheroglu; Magalhães, 2016). Neste sentido, o afeto irá se relacionar tanto com as formações mais antigas, as primeiras a aparecerem no desenvolvimento psíquico, quanto com as mais recentes. O afeto é, desta maneira, essencial ao desenvolvimento do psiquismo do bebê, e se modifica a cada nova etapa (Vigotski, 2006).

Para Mukhina (1995) desde que as necessidades orgânicas do recém-nascido tenham sido satisfeitas, este irá possuir uma ilimitada capacidade para vivenciar novas experiências. Assim, a base do desenvolvimento psíquico para a autora se apresentará a partir do contato e contexto social em que o bebê se encontra.

3.3.2 O período do interesse receptivo

Com o declínio do período pós-natal, o período de interesse receptivo passa a entrar em cena no desenvolvimento do bebê. Vigotski (2006) aponta que as principais características desse período são: 1) a estabilização do sono, 2) diminuição das reações negativas ao longo do dia, 3) a alimentação passa a ser mais equilibrada. A partir desse cenário passam a existir as condições para que alguma atividade se sobreponha ao sono, à alimentação e ao choro, o que no período anterior não acontecia.

Assim, há no período de interesse receptivo para Vigotski (2006, p. 287, tradução nossa) o “[...] interesse no mundo exterior e a possibilidade de sobrepassar em sua atividade os limites de suas atrações diretas e tendências instintivas”. De uma maneira geral, para o bebê o mundo exterior passa a existir com maior clareza, repleto de sons, cores, objetos e formatos.

O bebê nesse período passa a demonstrar interesse receptivo no mundo em seu entorno. Com isso, acontecem as “[...] primeiras reações sociais que se manifestam em gestos expressivos de prazer ou surpresa” (Vigotski, 2006, p. 286, tradução nossa). É também no período do interesse receptivo que surgem as primeiras formas de comunicação, como a linguagem, entre elas, os balbucios.

3.3.3 O período do interesse ativo

Por volta aproximadamente do quinto ou sexto mês de vida, os bebês entram no período de interesse ativo, no qual os movimentos se tornam mais precisos e firmes, passam a acontecer explosões de gritos e alegria, bem como reações sociais, acontecem os primeiros desejos e a busca por brinquedos perdidos (Vigotski, 2006).

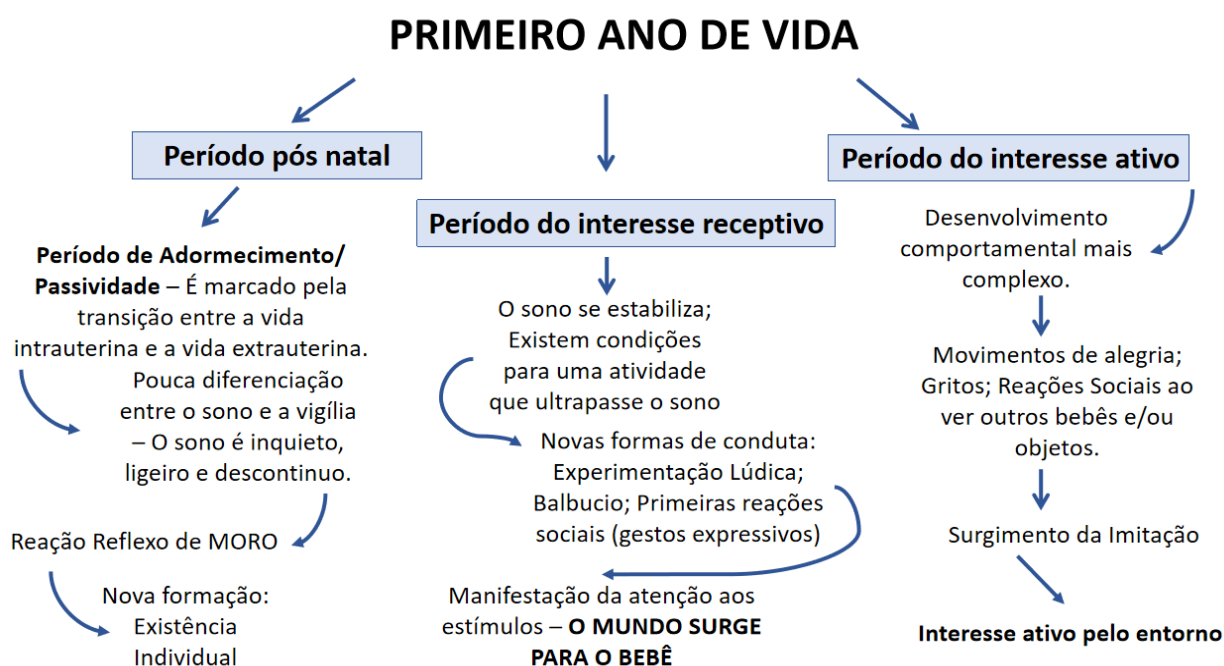
Essa reação e esses interesses descritos no parágrafo anterior podem ser observados durante a narrativa do episódio 1 (Onde estão as bolas?), no qual Fernanda passa a apresentar reações e movimentos ao tentar segurar e agarrar alguma das bolas disponíveis na sala.

Segundo Vigotski (2006), de uma maneira geral nesse terceiro

período o interesse pelo entorno e pelos objetos passa a acontecer de forma ativa. Surgem também as premissas da imitação, de movimentos e de sons de outras pessoas. As ações ultrapassam as respostas de estímulos.

Com base nessas considerações, acerca dos três períodos que fazem parte do primeiro ano de vida, pode-se sistematizar as principais informações na figura que se segue.

Figura 7 - Os períodos do primeiro ano de vida.



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Vigotski (2006).

Compreendemos **assim** que a subdivisão do primeiro ano de vida acontece não com a intenção de classificar e apontar marcos de desenvolvimento, mas com o objetivo de aprofundar teoricamente cada um desses momentos, que possui consigo características únicas. Neste sentido, ao se compreender o processo de desenvolvimento do primeiro ano, Vigotski (2006, p. 299) conclui que “se compararmos a primeira etapa desse período com a última seríamos surpreendidos pela enorme mudança que ocorreu na vida afetiva do bebê”.

3.3.4 Os processos de desenvolvimento no primeiro ano de vida

Apesar de quantitativamente curto, o primeiro ano de vida é um ano

de grandes mudanças, descobertas. O recém-nascido que é retirado do ventre materno não é o mesmo bebê que encontramos ao final desse período. As mudanças são visíveis e palpáveis. Há o crescimento, o desenvolvimento e o início da formação desse bebê enquanto sujeito.

Assim como os três períodos de desenvolvimento presentes no primeiro ano de vida, para Vigotski (2006) existem três etapas de formação dos centros nervosos: 1) A imaturidade do córtex e do próprio corpo do recém-nascido; 2) A maturação do corpo; e 3) o que o autor chamou de amadurecimento do “córtex cerebral e a participação de suas funções na regulação do comportamento e da motricidade” (Vigotski, 2006, p. 293, tradução nossa).

Podemos inferir, portanto, que o desenvolvimento do bebê perpassa as questões de ordem social, discutida em diversos momentos dessa pesquisa, como também é dependente dos aspectos de ordem biológica. Sendo assim, para que o bebê possa ter contato e se relacionar com os objetos, espaços e outras pessoas, é preciso que as condições fisiológicas tenham sido atendidas, como a alimentação e a higiene, por exemplo.

Existem ainda as questões de ordem motora. Uma vez que o desenvolvimento sensório motor no primeiro ano de vida é extremamente significativo, o bebê adquire o controle corporal ao sustentar a cabeça e mexer os braços e agarrar objetos, por exemplo. Ampliam-se ainda as formas de deslocamento, que passam da dependência total do colo do adulto, para o arrastar-se, o engatinhar e, por último, o caminhar ereto. Em vista disto, na medida em que o desenvolvimento sensório motor acontece, o bebê também passa a desenvolver sua orientação no espaço (Mukhina, 1995). Assim,

Para deslocar-se de um lugar para o outro a criança já sabe se arrastar, por isso não sente necessidade de andar em pé. O adulto desempenha um papel decisivo como incentivador da criança, para que ande e assimile os movimentos preparatórios necessários (Mukhina, 1995, p. 89).

Neste sentido, como todos os aspectos e características do primeiro ano destacados até o presente momento, o desenvolvimento sensório motor também depende da ação do adulto, em especial em relação ao andar, conforme mencionado no parágrafo anterior.

3.3.5 A comunicação emocional direta: gênese

Mukhina (1995) apresenta algumas considerações a respeito dos processos comunicativos que envolvem o primeiro ano de vida. Para a autora, ao nascer os primeiros gritos e choros são considerados reflexos não-condicionados, mas ainda em seus primeiros dias o recém-nascido passa a responder a sensações desagradáveis, como o sono e a fome, por exemplo, por intermédio do choro. Neste contexto, “o choro se converte em uma expressão natural do sofrimento, seja ele produzido por uma dor física ou (muito mais tarde) por um padecimento espiritual” (Mukhina, 1995, p. 81).

Em relação ao sorriso, para Mukhina (1995) é a expressão das emoções positivas, acontece posteriormente ao grito. O surgimento de uma emoção positiva deriva de dois importantes fatores: 1) a criação das condições – que acontece a partir da satisfação das necessidades orgânicas; e b) a partir das impressões que o bebê recebe – a partir do relacionamento com o adulto (Mukhina, 1995).

Todo esse contexto descrito nos parágrafos anteriores produz no bebê uma reação emocional que Mukhina (1995) destaca como o **complexo de animação**, que para Elkonin (1978) trata-se da primeira reação emocional positiva. Isso posto, “o complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves” (Mukhina, 1995, p. 85).

Na mesma perspectiva, Lísina (1987, p. 287, tradução nossa) afirma que o “[...] complexo de animação cumpre a função de comunicação do bebê com os adultos ao seu entorno”. Assim, tem-se início a primeira necessidade social do bebê: o seu desejo de comunicação. “O surgimento do complexo de animação demarca a fronteira entre o período do nascimento e o do primeiro ano de vida” (Mukhina, 1995, p. 82).

O complexo de animação, para Elkonin (1978), se trata de uma reação exclusivamente direcionada aos adultos que cuidam do bebê, isto é, não acontece a partir de interações com estranhos e muito menos com os objetos. Ainda para o autor, dada a importância, se a relação com o adulto não se apresentar de maneira suficiente para a constituição do complexo de animação, este acontecerá mais tardiamente no processo de desenvolvimento, o que poderá acarretar atrasos

no desenvolvimento de novas funções e conexões temporais.

Apesar de sua base inicialmente ter origem genética, o complexo de animação é compreendido enquanto uma função social, e com o passar dos dias e semanas e do processo de desenvolvimento do bebê, este se converte em um procedimento habitual de expressão (Lísina, 1987).

O complexo de animação revela as reações emocionais positivas do bebê em relação ao adulto e essas relações, por sua vez, influenciam no desenvolvimento do bebê (Elkonin, 1978; Mukhina, 1995). Neste sentido,

As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino (Mukhina, 1995, p. 84).

Ainda neste contexto, Vigotski (2006) afirma que no primeiro ano de vida há duas formas de comunicação: as manifestações passivas, nas quais existe o predomínio das chamadas emoções negativas e, mais adiante, existe por parte do bebê uma ativa busca por contato. É então predominante neste momento, que vislumbramos a atividade guia do período, a atividade de comunicação emocional direta, que a partir de Vigotski (2006, p. 304, tradução nossa) pode ser descrita como

Mais que uma comunicação baseada no entendimento mútuo, se trata de uma manifestação emocional, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas ante à mudança do momento principal de qualquer situação em que se encontra o bebê – a aparição de outra pessoa.

Na mesma direção, ao discutir acerca da comunicação, Lísina (1987, p. 275, tradução nossa) a compreende como uma “[...] atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um deles atuando como sujeito, como indivíduo”. Com isso, a atividade comunicativa está sempre dirigida à individualidade e subjetividade da outra pessoa. Ainda, segundo a autora, o adulto “começa a se comunicar com o bebê quando este ainda não é capaz de realizar uma atividade comunicativa e, precisamente graças a isso, ele vai tomando parte em dita atividade” (Lísina, 1987, p. 281, tradução nossa).

Neste sentido, levando em conta o papel do adulto neste processo, podemos visualizar a importância da atividade comunicativa no berçário a partir do

episódio que se segue.

Quadro 8 - Episódio 6: Quem veio hoje?

Um dos elementos que faziam parte da rotina diária dos bebês na turma observada era a chamada. As professoras, com a ajuda de imagens de cada um dos bebês, realizavam uma chamada, mostrando aos bebês as fotos e chamando-os pelos respectivos nomes.

Nesse dia em questão, uma professora pegou as fotos dos bebês e foi mostrando e conversando sobre quem veio e quem não veio, mostrando as suas fotos, perguntando onde estava aquela criança. Assim que a criança se reconhecia pelo nome ou pela imagem, ela entregava a foto em mãos.

O episódio se encerra quando a professora recolhe todas as fotos, as guarda em cima da bancada e os avisa que está na hora da colação.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

No episódio descrito, compreendemos que por se tratar de uma atividade da rotina dos bebês, a mesma acontecia frequentemente. Com isso, podemos inferir que os bebês já compreendiam parcialmente seus acontecimentos e isso se dá em grande parte devido à atividade comunicativa realizada pela professora. Isto é, a proposta de chamada era mediada quase que exclusivamente pela comunicação que a professora buscava estabelecer com os bebês. Ao analisarmos a partir da categoria bebê-adulto, podemos vislumbrar as premissas que envolvem as relações humanas a partir da comunicação, a qual se configura como atividade guia do período analisado.

É necessário ressaltar que existe uma alteração na rotina exposta do episódio 6. Após alguns dias de observação, a maneira de fazer a chamada é alterada e passa a contar com a participação direta dos bebês, não só com o reconhecimento de sua imagem, mas a dos colegas.

Quadro 9 - Episódio 7: Onde estão os outros?

Durante esse dia de observação, a professora realizou a chamada como parte da rotina diária, associando os nomes às fotos. Porém, ao finalizar e recolher as fotos, percebeu que havia um interesse maior de Davi, Heloisa e Henrique em auxiliar na chamada da turma. Assim, a professora passou a entregar as fotos dos outros bebês a eles e pedir que encontrassem os colegas. Os três seguiram as orientações. Em alguns momentos precisaram de ajuda para localizar o colega e a professora prontamente deu dicas da localização: “está perto da janela”, “está próximo da professora Alice” e, assim, o episódio foi finalizado quando todos receberam suas respectivas fotos. Dali em diante, nos outros dias foi possível acompanhar as observações, a professora solicitou a ajuda aos bebês para que localizassem, apontassem ou chamassem os colegas.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Podemos perceber conforme o exposto uma complexificação dos elementos da rotina, isto é, passa-se a atribuir uma maior participação do bebê durante a atividade e exige-se proporcionalmente mais dos processos comunicativas. Ao analisarmos por meio da categoria bebê-bebê, destacamos as possibilidades de surgimento das relações entre eles, a partir do reconhecimento e localização dos outros colegas.

Lísina (1987) afirma que a gênese da comunicação está relacionada ao desenvolvimento social e psíquico do bebê. Isto é, estes assimilam as experiências dos adultos, que por sua vez se apresentam como portadores vivos da cultura humana, tendo como intermediário o processo comunicativo e a linguagem. Para a autora (1987, p. 274, tradução nossa), “a comunicação com os adultos é a condição mais importante do desenvolvimento psíquico do bebê”.

Na mesma direção, Mukhina (1995, p. 85) afirma que “se nos primeiros meses de vida o adulto usa a linguagem para expressar sua simpatia pela criança, na segunda metade do primeiro ano o adulto cria condições específicas que permitem à criança desenvolver a linguagem”. Portanto, a condição para que a linguagem se estabeleça é a atividade que se desenvolve no decorrer do primeiro ano de vida.

Para Cheroglu e Magalhães (2016) a atividade antecipadora realizada pelo adulto é o elemento principal na geração de necessidades comunicativas no bebê. Assim, afirma Lazaretti (2013, p. 51), “o processo de comunicar-se com o bebê, mesmo que ele num primeiro momento não demonstre nenhum gesto de compreensão, nem realize uma atividade comunicativa, faz com que a criança vá tomando parte nesta atividade”.

Deste modo, Lísina (1987, p. 283, tradução nossa) compreende que, ao referir-se à atividade comunicativa e ao seu processo de formação, este é

[...] posteriormente preenchido por conteúdos internos e na sua base é gerada a ação, o verdadeiro ato comunicativo. Só mais tarde, gradativamente, o funcionamento das ações leva à estruturação da atividade no seu plano externo e na sua vertente de necessidades e motivos internos.

É necessário destacar que durante esse período do desenvolvimento o mais importante é o tom da pergunta direcionada ao bebê, o tom de voz e os trejeitos utilizados pelo adulto para se comunicar, não necessariamente as palavras empregadas.

Tal como a própria denominação da atividade guia, compreendemos a atividade de comunicação emocional direta. A mesma acontece a partir de uma atividade comunicativa realizada de maneira direta por intermédio do protagonismo entre o adulto e o bebê, com uma ampliada carga emocional e de afetações tal qual pontuada no episódio 6 (Quem veio hoje?). Se configura desta maneira como a principal atividade frente ao desenvolvimento do bebê em seu primeiro ano de vida, pois a partir dela “[...] o bebê tende a complexificar o conjunto de processos psíquicos que ampara a totalidade de sua formação” (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 106). E, deste modo,

Imerso na atividade de comunicação emocional direta com o adulto, o outro proporciona ao bebê a oportunidade de vivenciar e experienciar suas primeiras relações com o mundo humano, formando-se como mediação fundamental para o avanço no desenvolvimento do conjunto dos processos psíquicos (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 107).

Para Lísina (1987) existem alguns indicadores que permeiam a atividade comunicativa do bebê: a) a atenção e o interesse do bebê pelo adulto; b) a matriz emocional, isto é, é por meio dos aspectos emocionais e afetivos que o bebê percebe a ação do adulto; c) os atos realizados pelo bebê a partir de sua iniciativa própria e que tem o adulto como objetivo e d) a sensibilidade do bebê frente à atitude do adulto. Assim, ressaltamos novamente a importância do adulto e do afeto nesse período do desenvolvimento infantil.

É necessário ressaltar que os bebês não se encontram, imediatamente ao nascer, imersos nesse processo comunicativo descrito no parágrafo anterior. Este é um processo que se dá, aproximadamente, entre os dois meses de vida e que surge a partir das condições. Condições essas que se dão a partir de dois fatores: 1) a satisfação das necessidades fisiológicas dos bebês e 2) a conduta do adulto frente a esse novo sujeito (Lísina, 1987). Assim,

Ao final do primeiro mês começam a se estruturar alguns componentes da necessidade de comunicação e sua formação definitiva termina por volta do segundo mês. Desde este momento se pode observar no bebê uma atividade dirigida ao adulto como seu objeto e que possui todas as características, por nós indicadas, de **atividade comunicativa** (Lísina, 1987, tradução e grifos nosso).

Considerando os dois últimos episódios (Quem veio hoje? E onde estão os outros?), podemos enfatizar a importância da ação da professora nesse

período. As propostas e atividades apresentadas tiveram como base a comunicação dentro das possibilidades e de um contexto de relações sociais e, com isso, refletiram a atividade guia do período em questão. Conforme Lazaretti (2013) pontua, no período do primeiro ano de vida o objetivo e o motivo do bebê é a comunicação com o adulto e, desta forma, suas ações e atitudes assumem um caráter inteiramente social.

3.3.6 Os principais marcos de desenvolvimento no primeiro ano de vida

Existem para Vigotski (2006) e Mukhina (1995) alguns marcos importantes de desenvolvimento durante o primeiro ano de vida, que aqui serão abordados de maneira sintetizada. Estão divididos em quatro momentos específicos, mas que se interligam durante todo o processo: 1) aspectos motores, 2) as relações com objetos e sua manipulação, 3) as questões emocionais e 4) as questões comunicativas.

Conforme Mukhina (1995) as questões de ordem motora podem ser expressas a partir das seguintes ideias: entre o terceiro e quarto mês o movimento de apreensão se inicia, o bebê passa a apalpar uma mão na outra, tenta pegar objetos e, ao final dos quatro meses e início do quinto, o bebê consegue agarrar e segurar. Aos seis meses já é possível alcançar o objeto usando somente uma das mãos. No segundo semestre existe a ampliação da possibilidade de exploração ao espaço.

As relações estabelecidas entre os objetos e sua manipulação se dão após os eventos elencados no parágrafo anterior. Ao final do primeiro semestre de vida (aproximadamente), e início do segundo, o bebê manipula o objeto na intenção de obter um resultado. Além disto, existe um aperfeiçoamento da apreensão. Durante o sexto e sétimo mês do bebê, quando um objeto desaparece de seu campo de visão, ele desaparece para o bebê. Deste modo, podemos compreender que quando um objeto não é mais visível para o bebê, neste momento do desenvolvimento, ele não irá procurá-lo. É somente a partir do nono ou décimo mês que os bebês passam a procurar os objetos desaparecidos, compreendendo que eles não deixaram de existir, só saíram de seu campo de visão. Entre o oitavo e nono mês o bebê se atrai pelas propriedades dos objetos (Mukhina, 1995).

Em relação às questões emocionais, Vigotski (2006) pontua que as primeiras reações sociais marcam a transição entre o primeiro e o segundo mês de vida. Para o autor, é a partir dessa transição que se dão as primeiras impressões e reações especificamente sociais. Mukhina (1995) complementa essa ideia ao afirmar que é no final do primeiro e início do segundo mês de vida que acontecem as primeiras manifestações positivas com o sorriso. No quarto ou quinto mês os bebês começam a estabelecer relações seletivas com os adultos, celebrando a chegada de um familiar ou conhecido e se assustando com desconhecidos.

Para as questões comunicativas, Mukhina (1995) entende que após os três meses o bebê emite sons quando está de bom humor e, aos quatro, passa a imitar os ritmos dos sons. Para Vigotski (2006) é durante o segundo semestre que surge no bebê a necessidade de se comunicar. No décimo mês, desenvolve-se para o autor formas de comportamentos mais complexas, isto é, “a primeira utilização de ferramentas e o uso de palavras para expressar desejos” (Vigotski, 1995, p. 288, tradução nossa).

Assim, na mesma perspectiva, Mukhina (1995) defende que na segunda metade do primeiro ano o bebê começa a balbuciar e a imitar algumas sílabas proferidas pelos adultos. Assim, entre o sétimo e o nono mês o bebê acompanha os movimentos e conversas dos adultos. Ao final do primeiro ano se estabelece uma relação entre o objeto e seu nome, que se configura como a forma inicial de compreensão da linguagem. É também ao final desse período em que visualizamos as primeiras palavras do bebê, que pode conseguir pronunciar entre quatro e quinze palavras.

Ressaltamos a importância desses estudos como fundamento para responder nosso problema de pesquisa e, ainda, destacamos a importância e a formação necessária das professoras atuantes nas turmas de berçário. O berçário é espaço de cuidados, mas também pode criar as condições necessárias para novas aprendizagens e desenvolvimento dos bebês como veremos no episódio a seguir.

Quadro 10 - Episódio 8: As relações dos bebês no berçário: como são construídas?

Em vários dias de observação foi perceptível a diferença entre as relações estabelecidas com os bebês: enquanto uma das professoras, Amanda, buscava se comunicar, se relacionar com os bebês, diferentemente Daniela, pouco se comunicava com os bebês durante as atividades diárias. Esse contexto contrário era visível durante as propostas, atividades, trocas, banhos, alimentação, entre outros momentos da rotina. Em um dos dias de observação, a professora Amanda precisou sair de sala para realizar sua hora

atividade²¹, neste momento, uma nova professora entrou na sala, esta tinha a intenção de contribuir para que a professora Daniela não ficasse sozinha com os bebês (dez presentes neste dia). Com a saída da professora, os bebês começaram a chorar, se assustaram com a chegada de outra professora e, neste momento, buscaram se acomodar junto ao colo da pesquisadora. Os bebês demoraram aproximadamente dez minutos para se acalmarem e foi preciso muito colo, conversas, brincadeiras e objetos diferentes. O episódio se encerra com o retorno da professora Amanda após aproximadamente uma hora. Os bebês assim que a viram foram ao seu encontro.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Neste episódio podemos destacar duas importantes situações. Primeiro, que uma das professoras, que buscava se relacionar com os bebês, de fato conseguiu constituir uma relação afetiva, principalmente a partir da atividade guia do período. Assim, analisando o episódio a partir da categoria bebê-adulto, conseguimos elencar as ações que resultaram nessa relação: a) a comunicação ativa realizada da professora com os bebês; b) as ações intencionais e dirigidas; c) o respeito; e d) os afetos. Em segundo lugar, podemos destacar as ações da professora que restringiram esse processo de relação: a) a falta de comunicação entre os envolvidos; b) a pouca busca por contato durante as propostas e manuseio de objetos; c) os poucos momentos destinados às ações de afeto e de atenção.

De uma maneira geral, compreende-se que cada professora organiza suas práticas de acordo com a sua formação e com a concepção de criança e trabalho docente. Nesse sentido, é esperado diferentes atitudes dentro de uma mesma turma. Todavia, é preocupante a situação de uma professora de bebês que pouco se comunica, tendo em vista própria a atividade guia do período, a comunicação emocional direta. Em outras palavras, que não compreende seu papel fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças.

A partir de todas as considerações tecidas ao longo deste tópico, podemos compreender que

[...] no final do primeiro ano, a partir dos movimentos organizados pelo **adulto** e das ações da criança nesse período, formam-se as **primeiras impressões sobre o mundo** circundante e as formas elementares de **percepção e reflexão**, que permitem à criança se orientar neste mundo e constituem uma premissa indispensável para a passagem para a assimilação de distintas formas de experiência social, o que ocorre na primeira infância (Mukhina, 1995, p. 102, grifos nosso).

²¹ A hora-atividade é um período destinado a atividades complementares à docência, no qual não há interação com os alunos. Nesse período estão inclusas ações como: planejamento, estudo, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica. Os momentos e períodos destinados a tal hora é organizado pela instituição de ensino de acordo com suas possibilidades e necessidades.

O primeiro ano de vida é um período em que existe ampla dependência do bebê em relação ao adulto. É ele o responsável por apresentar o mundo ao recém-nascido, por conduzir todo o processo de desenvolvimento infantil. O adulto não é só responsável pela sobrevivência desse novo sujeito, é também o responsável pela sua humanização.

De uma maneira geral e principalmente a partir das considerações construídas ao longo deste capítulo, entrelaçadas com os momentos de observação, podemos compreender que o desenvolvimento das relações no berçário entre professor e bebê, se dá principalmente a partir da atividade guia da comunicação emocional direta. Assim, a comunicação emocional direta é, portanto, o fio condutor do processo de relações estabelecidas entre o adulto e o bebê, no interior da esfera afetivo-emocional, atravessadas pelo processo comunicativo da linguagem.

3.4 PRIMEIRA INFÂNCIA

O segundo período de desenvolvimento proposto por Elkonin (2017) é a primeira infância. Este tem seu surgimento marcado pelo declínio da atividade guia da comunicação emocional direta, isto é, o papel central no desenvolvimento infantil deixa de ser intermediado pela comunicação com o adulto, e a manipulação de objetos assume esse papel. Isto é, a mudança da atividade guia, perpassa pelas alterações dos motivos e das necessidades da criança. Neste sentido, conforme Lazaretti (2013, p. 53),

As premissas da transição da atividade de comunicação emocional direta à atividade objetual manipulatória estão nas ações reiterativas e concatenadas que, por meio de ações pedagógicas intencionais ampliam as possibilidades de manipulação durante o primeiro ano, formando novas capacidades [...].

Como já sublinhado em momentos anteriores, uma atividade é engendradora na anterior, assim, as premissas para a manipulação de objetos iniciam ainda durante a atividade que a precede e, da mesma forma, uma atividade não desaparece com o despontamento de outra. Deste modo, a atividade de comunicação emocional direta assume neste momento o papel de secundária ao desenvolvimento infantil.

Vigotski (2006) compreende que na primeira infância existe uma complexificação dos processos e das relações sociais, há um desenvolvimento progressivo dos fundamentos que as constituem. Sendo assim, o autor apresenta três momentos que compõem a consciência da criança nesse período: 1) a unidade entre as funções sensoriais e motoras; 2) a unidade entre a percepção e o afeto; e 3) a unidade entre a percepção afetiva e ação, uma vez que a carga afetiva é a fonte de atração da criança. Neste sentido, Elkonin (1978, p. 508, tradução nossa) explica: “à medida que domina as ações com os objetos e sobre a base de um desenvolvimento intensivo da linguagem tem lugar a formação de todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança”.

Neste contexto, para Mukhina (1995) existem no período da primeira infância três fundamentais e importantes conquistas adquiridas pela criança, que apesar de serem apresentadas de maneira sequenciada, se interligam e coexistem no processo de desenvolvimento: a) o andar ereto; b) a atividade objetal; c) o desenvolvimento da linguagem. Partindo dessas conquistas, discutiremos cada uma delas nos tópicos que se seguem.

3.4.1 O andar e suas possibilidades

Existem três importantes condições que envolvem as razões na qual uma criança tenta andar. Primeiro, o aplauso e as comemorações realizadas pelo adulto; em seguida, a partir disto e após conseguir dar alguns passos, existe a satisfação da criança em dominar o seu corpo; e, por último, o andar se torna o principal meio de descolamento (Mukhina, 1995).

Ainda para a autora, aproximadamente por volta de um ano e meio, a criança passa a exercitar o seu movimento e, assim, complica e complexifica o seu caminhar, “[...] a primeira etapa da aprendizagem do andar é vista pela criança como uma missão especial que lhe proporciona fortes emoções. Somente quando o processo de andar se automatiza ela perde esse interesse especial” (Mukhina, 1995, p. 105).

Nesta perspectiva, o episódio que se segue demonstra as possibilidades que a conquista da marcha proporciona ao bebê em seu processo de desenvolvimento.

Quadro 11 - Episódio 9: Toc! Toc!

Neste dia, a professora Amanda realizava a contação de uma história aos bebês. Para tal, se utilizava de alguns objetos, como uma casa e uma girafa, ambas de materiais plásticos. Em um dos momentos da história, a professora solicitou para que os bebês abrissem a porta da casa que segura, Heloisa, ao ouvir que era para abrir a porta, correu para a porta da sala e tentou abri-la. Quando não conseguiu, correu para o espaço em que a história estava sendo contada.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

O episódio 9 (Toc! toc!) nos revela a importância do andar. A possibilidade de compreender o nome de um determinado objeto e realizar sua busca em meio ao espaço em que se encontra, só se deu devido as suas conquistas motoras. Assim, para Mukhina (1995) o andar proporciona à criança um contato mais livre e independente da criança com o mundo social, existe a ampliação das possibilidades e da compreensão da criança em relação ao seu meio.

Com isto, nas palavras de Mukhina (1995, p. 106), “o caminhar dá maior autonomia à criança, permite-lhe conhecer um número maior de objetos e aprender a manejá-los”. Na mesma perspectiva, Chaves e Franco (2016, p. 122) concluem que ao conquistar a marcha, “a criança não precisa esperar, passivamente, pela presença do outro; ela pode dirigir-se a ele e ir ao seu encontro”.

Neste sentido, o caminhar altera as condições de desenvolvimento, uma vez que não existe mais a completa dependência da criança com o adulto, sendo importante conquista do período da primeira infância, O andar ereto proporciona à criança uma sensação de independência e liberdade. É possível, a partir deste momento, que ela busque e entre em contato com objetos, sensações e texturas. Assim, ampliam-se as possibilidades e, com isso, amplia-se também o desenvolvimento dessa criança.

3.4.2 A atividade objetual manipulatória

A manipulação de objetos não é uma atividade restrita à primeira infância. Ainda no primeiro ano de vida a criança já realiza manipulações, contudo, nessa idade a atividade manipulatória é voltada à utilização das propriedades externas do objeto. Para Elkonin (2017, p. 163) na primeira infância as ações se tornam propriamente objetais e, assim, se torna necessário o “domínio dos procedimentos socialmente elaborados”.

Vigotski (2006) afirma que durante a primeira infância não será necessariamente a situação que irá importar para a criança, mas sim os objetos presentes naquele contexto. Assim, com a chegada da primeira infância, desponta uma nova atitude da criança frente aos objetos. Eles se configuram como “[...] objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência” (Mukhina, 1995, p. 106).

É a partir da direção e orientação dos adultos que a criança aprende a lidar e atuar com os objetos e, deste modo, inicialmente as ações realizadas pelas crianças com brinquedos e objetos reproduzem as ações dos adultos (Elkonin, 1978). Com isso, “à medida que a criança aprende a atuar com os objetos, os adultos exigem mais independência em suas ações” (Elkonin, 1978, p. 509, tradução nossa).

Neste sentido, a manipulação pela manipulação, de caráter exploratória, está presente em vários momentos da recente vida do bebê e da criança pequena. Todavia, ao adentrar no período da primeira infância, a manipulação dos objetos assume um contexto e uma função social e, desta forma, se configura como a atividade principal do referido período.

Para Mukhina (1995, p. 106-107), na primeira infância “a criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito”. Isto é, o adulto continua fazendo parte do processo de desenvolvimento infantil, porém não mais de forma central como visto no período do primeiro ano de

vida, a centralidade nesse momento está concentrada nas ações e funções dos objetos.

A particularidade principal da atividade objetal manipulatória diz respeito à aquisição, pela criança, da função do objeto. Essa função social do objeto, é introduzida no repertório da criança com o auxílio do adulto. É com seu apoio que a criança descobre as funções e significados determinadas socialmente ao objeto (Mukhina, 1995). Assim, nas palavras de Mukhina (1995, p. 108) a criança “[...] assimila o significado permanente do objeto, o destino que a sociedade conferiu ao objeto e que não varia por necessidades de momento”.

É também durante a primeira infância que ao mesmo tempo em que passa a assimilar as funções e a utilização dos objetos, a criança entra em contato, e aprende as regras de comportamento estabelecidas socialmente (Mukhina, 1995).

A atividade objetal manipulatória é composta por três fases de desenvolvimento em relação ao uso do objeto: 1) o uso indiscriminado; 2) uso apenas com sua função social; e 3) uso livre, mas consciente de sua função (Mukhina, 1995). Desta maneira,

Na etapa da manipulação, ao perceber um objeto desconhecido, a criança emprega todos os métodos que conhece para manipulá-lo; posteriormente, tenta estabelecer para que serve esse objeto, como pode ser utilizado; é a orientação do tipo ‘o que se pode fazer com isso’? (Mukhina, 1995, p. 109, grifo da autora).

Assim, em um primeiro momento a criança utiliza o objeto sem a consciência de sua função. Da mesma forma que usa uma colher, usa um pente, usa um copo. Em seguida, ao compreender a função social do objeto, ela passa a utilizar a colher para comer, o pente para pentear os cabelos e o copo para beber. Por último, ao conhecer todas as características do objeto e a sua função, ela retorna ao uso livre do objeto, porém consciente de sua função social. Assim, utiliza uma colher para fazer barulho, mas também para alimentar a boneca; o pente como um carro, mas também para amarrar os cabelos; e o copo como instrumento musical de percussão, mas também para beber ou oferecer um suco. Desta maneira, o episódio que se segue busca exemplificar essa relação estabelecida entres os bebês e os objetos.

Quadro 12 - Episódio 10: A meia e sua função social

Beatriz que já havia retirado a meia ao longo do dia algumas vezes, a tirou novamente. Desta vez, ela tirou e mostrou para a pesquisadora. Então esta pediu para que ela tentasse colocar a meia. Beatriz tentou por duas vezes colocá-las em seu pé, mas não obteve sucesso. Então aproveitou que Henrique estava ao seu lado e tentou colocar no pé do colega, ação na qual não obteve sucesso. Por fim, entregou a meia para a pesquisadora que a colocou em seu pé.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Afinal, qual a função social da meia? Aquecer o pé? Proteger de um calçado mais duro? Ao analisarmos a partir da categoria bebê-objeto, consideramos que para Beatriz o que importava até o presente momento é que se tratava de um objeto que devia ser utilizado nos pés. Aos olhos do adulto, colocar e tirar a meia pode ser compreendido como uma ação simples, mas o ponto central desse episódio não é a ação de colocar a meia, mas a autonomia proporcionada ao bebê, que pode retirar, tentar e tentar novamente realizar a ação. Foi a atitude do adulto de não interromper aquele momento que possibilitou a experiência do bebê com o objeto e, ainda, a percepção de que a meia serve para ser colocada no pé, tanto no seu, quanto de outro bebê. O ponto central, então, se refere às possibilidades e às relações criadas diante da situação. Assim, a educação infantil deve existir:

Sem negar que a criança possa descobrir as funções de objetos soltos, ao cumprir por sua própria conta tarefas que exigem o emprego de instrumentos. Consideramos não ser essa, no entanto, a forma fundamental. A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança e, em seguida, estimulam e

controlam a evolução de sua formação e execução (Elkonin, 2009, p. 217).

É importante que tenhamos a mesma visão e a mesma postura com a alimentação, com o sono, com elementos da rotina e principalmente nesse período do desenvolvimento com os objetos. Para Elkonin (1978, p. 508, tradução nossa):

A princípio, a criança sabe manusear um pequeno grupo de coisas. Para ele, um círculo mais amplo são os de brinquedos que representam objetos reais e que possuem funções semelhantes a estes (ou que, em geral, não possuem funções fixas). Os brinquedos não exigem que se execute ações com eles com a mesma precisão que os objetos reais; seu uso ocorre em condições mais livres. [...] por isso, ao atuar com brinquedos, a criança não estabelece tanto as formas de agir com eles, quanto as funções dos objetos que eles representam, ou seja, para que servem.

Levando em conta as questões que envolvem os objetos reais nos processos de manipulação, destacamos o episódio a seguir:

Quadro 13 - Episódio 11: A hora do banho

Em uma das observações, após terem realizado a atividade planejada pela professora, a mesma buscou um recipiente com várias bonecas, as colocou no chão e enquanto organizava os materiais usados anteriormente, ela orientou para que os bebês fizessem as bonecas dormirem, dessem banho, praticassem ações de cuidados com as bonecas. Assim, alguns buscaram alguns potes que imitassem uma banheira e outros levaram as bonecas até os berços para que pudessem dormir. O episódio se encerra com a chegada do jantar e a organização da sala para a hora de dormir.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Antes de iniciar o processo de análise do episódio propriamente dito é necessário destacar algumas considerações. No contexto da prática pedagógica evidenciamos que em muitas situações as crianças são interrompidas em suas ações em decorrência da rotina, e nesse caso, não apenas delas, mas da própria organização da instituição educativa. É importante ressaltar a importância de respeitar o tempo das crianças, não simplesmente retirá-las daquilo que estão fazendo para conduzi-las a outro momento. O ideal seria convidar a criança por meio da linguagem, dos gestos, para a mudança de atividade.

Diante disto, retornando ao aspecto central do episódio, destaca-se que a manipulação e a ação dos bebês com o objeto acontecem a partir da busca de objetos reais, ou similares. É válido pontuar que havia outros objetos disponíveis, como brinquedos, chocalhos, carrinhos, mas estes não atendiam a necessidade dos

bebês e nem eram semelhantes para as funções que buscavam realizar.

Desse modo, em todas as ações e manipulações que a criança realizará nesse período iram ter o mesmo valor para o seu desenvolvimento psíquico, isso porque “as particularidades das ações estão na dependência direta das propriedades do objeto. Certos objetos podem ser utilizados de uma forma determinada e unívoca” (Mukhina, 1995, p. 109). Para a autora, esses objetos utilizados de maneira unívoca são os mais importantes ao desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que a sua utilização diferente da convencional representa uma alteração nas regras de comportamento social e, assim, “aquelas ações que mais exigem da psique são as que mais contribuem para o desenvolvimento psíquico” (Mukhina, 1995, p. 110).

Neste caso, voltando-se ao nosso objeto central, às relações dos bebês, se incluem também nesse processo as relações que os bebês estabelecem com os objetos. Diante disto, a professora precisa fazer conscientemente a escolha de quais e por quais motivos irá oferecer determinado objeto. Não basta simplesmente colocar todos os brinquedos e objetos em uma caixa, no início do dia colocar todos no chão e recolhê-los ao final do dia. É preciso uma intencionalidade, escolher qual objeto oferecer, permitir e criar as condições para a exploração desse objeto, orientar quanto a sua função social e intermediar o processo e a relação que se estabelece a partir desse processo.

Mukhina (1995) afirma que durante a atividade objetual manipulatória existe uma divisão entre as ações. Com isso, as ações mais importantes da primeira infância são as correlativas e as instrumentais. A primeira diz respeito ao estabelecimento da relação espacial e são reguladas pelo resultado obtido. Assim, “a criança realiza as ações correlativas da maneira que lhes ensino” (Mukhina, 1995, p. 111). Já em relação à segunda, as ações instrumentais “[...] são aquelas nas quais a criança se serve de uma ferramenta – um instrumento – para agir sobre outro objeto” (Mukhina, 1995, p. 111). Existe nesse momento, uma reconversão dos movimentos da criança, bem como a subordinação dos movimentos ao referido instrumento.

Ao longo da primeira infância e do desenvolvimento da atividade objetual manipulatória, as premissas de duas importantes atividades são desenvolvidas: a da brincadeira de papéis sociais e o desenho. A primeira se apresenta enquanto a atividade guia do próximo período, a idade pré-escolar. Assim,

nas palavras de Mukhina (1995, p. 115), “as premissas do jogo dramático são criadas na primeira infância, dentro da atividade objetal”. Em relação à segunda, para a autora “o desenvolvimento da atividade objetal na primeira infância é premissa para que a criança aprenda a desenhar, o que na idade pré-escolar, constituiu a chamada *atividade representativa*” (Mukhina, 1995, p. 119, grifo da autora). Isto é, os acontecimentos e os períodos que se seguem no desenvolvimento estão imbricados um no outro, há uma dependência entre os processos de desenvolvimento.

Apesar das premissas dessas atividades iniciarem o seu processo durante a atividade objetal, essas atividades irão acontecer de maneira muito simples: um desenho em forma de garatujas, sem formas e repleto de traços e linhas, uma reprodução das atividades dos adultos para com os objetos. Essas atividades ainda serão complexificadas e desenvolvidas em outros momentos e períodos.

3.4.3 Os processos de aquisição da linguagem na primeira infância

O processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem se inicia ainda durante o período do primeiro ano de vida. Contudo, na primeira infância existe uma mudança das formas de comunicação entre o adulto e a criança e, desta forma, a nova formação central desse período está diretamente relacionada à linguagem (Mukhina, 1995; Vigotski, 2006). Neste sentido, mesmo que a questão da linguagem tenha sido discutida no capítulo anterior, entraremos novamente nesse aspecto, evidenciando as principais características desse processo no período supracitado.

Ao adentrarmos no aspecto da linguagem na primeira infância, Vigotski (2006, p. 350, tradução nossa) afirma que

[...] o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação, como meio de compreensão da linguagem dos que a rodeiam, representa a linha central de desenvolvimento da criança dessa idade e altera essencialmente suas relações com o meio circundante.

Em consonância a isto, Mukhina (1995, p. 127) considera que “a linguagem se converte paulatinamente na principal via de acesso à experiência social”. Isto é, a linguagem, a atividade comunicativa entre homem-homem, é o

principal meio para a constituição de uma sociedade, para o estabelecimento de regras, para o convívio social e para a ampliação de conhecimentos.

A linguagem se apresenta enquanto a base do desenvolvimento humano. E pode ser tida, metaforicamente, como um divisor de águas para a criança. Neste sentido: “Apropriar-se da linguagem é uma condição para que os processos psíquicos se desenvolvam, já que o conteúdo da experiência prática humana não se fixa apenas sob coisas materiais, mas sobretudo como conceito e reflexo na palavra” (Lazaretti, 2013, p. 56).

Segundo Mukhina (1995) o principal estímulo para aprender a linguagem tem raízes no interesse da criança pelos objetos e isto a faz procurar pelo adulto, que deve proporcionar situações em que a criança precise realizar a fala de fato. Deste modo,

Juntamente com a necessidade de comunicação verbal, desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem as impressões que a criança acumula durante suas atividades objetais. Essas atividades servem de base para a aprendizagem das palavras, que a criança relaciona como os objetos e fenômenos do mundo circundante (Mukhina, 1995, p. 124).

Assim, enquanto a criança manipula e explora os objetos, suas funções e características, ela também entra em contato e compreende o nome culturalmente associado àquele objeto e, com isso, amplia seu repertório linguístico. A criança, portanto, segundo Vigotski (2006), não percebe a palavra isoladamente. E neste ponto novamente entramos em contato com a função do adulto, uma vez que a criança só conhecerá o nome, se isto a ela for comunicado oralmente. Deste modo, como pontuado em momentos anteriores, para que a linguagem se constitua, é preciso que se comunique com a criança.

A atividade objetual manipulatória irá ainda demandar uma nova formação no psiquismo da criança, o entrecruzamento entre o pensamento e a linguagem. Para Vigotski (2000), conforme já destacado anteriormente, o desenvolvimento da linguagem ocorre de modo independente ao desenvolvimento do pensamento. Todavia, em determinado momento essas linhas se cruzam e se interligam. Segundo Magalhães (2019a, p. 281) “isso acontece porque a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetual conjunta”. Para a autora esta é uma neoformação que requalifica o funcionamento psíquico da criança no período da primeira infância.

É necessário ressaltar que o desenvolvimento da linguagem é um processo lento, oneroso, e que demanda intensamente as funções psíquicas da criança. Assim, para Vigotski (2006) primeiro a criança domina um número limitado de palavras e, ao final da primeira infância, a criança já deve possuir todo o aparato fônico que compõe a linguagem. Assim, “cabe dizer que o desenvolvimento da linguagem infantil não se deve a um aumento das dificuldades fisiológicas e físicas, mas sim ao desenvolvimento dos significados funcionais da linguagem” (Vigotski, 2006, p. 353, tradução nossa).

Dois motivos permitem que a linguagem se desenvolva. Para Mukhina (1995, p. 124) isso se dá a partir do aperfeiçoamento da criança da “[...] sua compreensão da linguagem do adulto [...]”, mas também a partir do desenvolvimento da sua “[...] linguagem ativa própria” (Mukhina, 1995, p. 124). Isto é, a linguagem não se desenvolve sozinha. Com isso, compreendemos que são necessárias duas vias para a linguagem: primeiro a ação e o intermédio do adulto, combinado ao próprio processo da criança. Nesse aspecto,

O desenvolvimento da linguagem ativa da criança até 1 ano e meio transcorre lentamente. Nesse período, ela conhece de trinta a cem palavras, que utiliza bem poucas vezes. Depois dessa idade em geral se produz uma mudança brusca. A criança toma iniciativa, exige constantemente que lhes digam os nomes dos objetos e tenta pronunciar as palavras que designam esses objetos. O ritmo de desenvolvimento da linguagem cresce constantemente. No final do segundo ano a criança utiliza até trezentas palavras; no final do terceiro, 1500 (Mukhina, 1995, p. 126).

No processo descrito no trecho anterior temos, então, para a criança, a construção de um novo processo de compreensão da linguagem, bem como da sua função social.

No berçário, devido à idade e às próprias condições biológicas dos bebês, estes ainda não possuem a linguagem oral plenamente desenvolvida, mas isso não impede que existam tentativas comunicativas. Assim, é nesta relação da linguagem e sua função social que o próximo episódio se consolida.

Quadro 14 - Episódio 12: O entrecruzamento entre os balbucios e os gestos²²

Neste dia, assim como em todos os outros, a pesquisadora chegou ao berçário, cumprimentou as professoras e os bebês que estavam presentes e se sentou no tatame junto aos bebês que, por sua vez, acabavam de receber sua mamadeira da tarde. Neste dia,

²² O título deste episódio foi baseado na ideia defendida pelos principais autores da Teoria Histórico-Cultural: o entrecruzamento entre o pensamento e a linguagem.

a professora entregou à pesquisadora uma das mamadeiras de uma bebê que ainda não conseguia segurar sozinha e pediu para que oferecesse o leite a bebê. Sentada ao lado de Mariana, a pesquisadora segurou a mamadeira para ela. Poucos segundos depois, Henrique que já havia tentado por algumas vezes colocar a mamadeira no recipiente para limpeza, veio ao encontro e entregou sua mamadeira vazia.

Como não conseguia levantar-se naquele momento, a pesquisadora colocou a mamadeira no tatame. Henrique aceitou a situação e saiu em direção a outro espaço do berçário. Pouco depois foi a vez de Antônio chegar, mas não para entregar sua mamadeira, mas para gesticular, balbuciar para a mamadeira no tatame. Ele apontava, gesticulava e parecia reclamar da situação. No mesmo instante, Heloisa chegou e também entregou a sua mamadeira vazia. Esta foi colocada próxima a de Henrique. Agora com duas mamadeiras no tatame, Antônio gesticulava mais ativamente. Somente quando a pesquisadora levantou e guardou as mamadeiras em seu devido lugar é que ele se acalmou e então pediu para se sentar no colo da pesquisadora.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Neste episódio podemos destacar dois momentos importantes: a relação com o objeto e a sua tentativa de estabelecer uma comunicação por meio do balbucio, uma vez que existiram por parte dele várias tentativas de avisar que aquele não era o local correto para guardar a mamadeira. Neste sentido, para Mukhina (1995, p. 85) “o balbucio revela o desejo da criança de se comunicar e serve de aprendizagem para novos sons”.

Existe ainda para Mukhina (1995) o que denominou de linguagem autônoma, que seria a utilização de palavras e/ou frases por parte da criança diferentes das utilizadas convencionalmente pelo adulto, que podem ter origem em três aspectos: 1) com o intuito de ampliar uma possível a compreensão, a família e pessoas do convívio social alteram palavras que consideram complicadas e complexas à criança; 2) palavras ditas à criança corretamente, mas que são alteradas no momento da fala pela própria criança; e 3) palavras inventadas pela criança. Esses três aspectos descritos por Mukhina (1995) influenciam diretamente nas palavras e na organização da linguagem da criança durante a primeira infância. Todavia,

Com uma educação linguística correta, a linguagem autônoma logo desaparece. Se o adulto exige que a criança pronuncie bem, seu ouvido fonemático e sua articulação progridem rapidamente. Mas se os que a rodeiam apoiam a linguagem autônoma, ela pode perdurar por muito tempo (Mukhina, 1995, p. 127).

Mukhina (1995) evidencia que em um primeiro momento a criança irá proferir palavras que escuta, que não necessariamente tem relação com o sentido exposto pelo adulto. Com o avançar da primeira infância “[...] o significado

das palavras muda, o que é uma das principais mostras do progresso mental da criança” (Mukhina, 1995, p. 127).

Para Elkonin (1978, p. 511, tradução nossa) “o intenso desenvolvimento da linguagem atribui um papel muito importante no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança”. Isto é, outras funções psíquicas, tais quais a memória e o pensamento, se estruturam e reestruturam a partir da aquisição da linguagem.

Neste sentido, nos voltamos para o adulto nesse processo, isto é, cabe a ele apresentar e intermediar a aquisição da linguagem da criança. Trata-se de um processo longo, que é dependente da condição, meio e experiência cultural da criança, como também a partir da comunicação e das relações estabelecidas entre a criança e o adulto. Assim, se a linguagem e a comunicação se apresentam como primordial para o desenvolvimento da fala, compreendemos que dentro do espaço educativo de um CMEI, e principalmente no interior do berçário, longos momentos de silêncio, conversas e palavras infantilizadas, rispidez no tom e nas palavras utilizadas, de nada auxiliam nesse processo.

Com isso, ao nos depararmos com as reflexões propostos em especial no Episódio 10 (A meia e sua função social) e Episódio 12 (O entrecruzamento entre os balbucios e os gestos), podemos ter indícios importantes ao nosso problema de pesquisa: como são estabelecidas as relações sociais dos bebês no contexto do berçário? Está expressa na própria atividade guia do período. Isto é, as relações que são estabelecidas entre os bebês, no que tange os objetos, vai ao encontro da atividade guia do período, a atividade objetual manipulatória. É por meio desta que as relações se estabelecem. Além disto, novamente a linguagem é a neoformação que irá atravessar essas relações entre bebê e objeto, juntamente com a função do adulto.

Neste sentido, no berçário as relações dos bebês com os objetos acontecem a partir da atividade guia objetual manipulatória, que por sua vez acontecem a partir da esfera intelectual cognitiva, ou seja, pela relação criança/objeto social.

4 QUAL O CARÁTER DA PRÁTICA DOCENTE NO BERÇÁRIO? (RETOMAR OS EPISÓDIOS ANTERIORMENTE E ANALISAR AS RELAÇÕES, MAS TB AS LIMITAÇÕES DAS PRÁTICAS)

Até o presente momento, os capítulos anteriores desta pesquisa se voltaram para as discussões que envolvem as especificidades dos processos das relações estabelecidas pelos bebês no berçário. Todavia, este capítulo apresenta como objetivo, a partir das discussões anteriores e de novas análises, derivar as implicações pedagógicas para a prática com os bebês.

Inicialmente é necessário considerar os pontos que envolvem a constituição da etapa da educação infantil, a qual o berçário faz parte. Teixeira e Barca (2017, p. 30) apontam que o objetivo desta etapa da educação básica é “[...] promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças”. Para as autoras, isso se dá a partir do: a) acesso ao conhecimento histórico e cultural; b) pelas vivências que possibilitam a compreensão de mundo; c) pela ação coletiva e cooperação entre as crianças; d) por meio do envolvimento das crianças na vida e decisões escolas; e) uso de materiais e realização de projetos coletivos; f) o desenvolvimento da capacidade de argumentação; e da g) participação no planejamento e na organização do espaço (Teixeira; Barca, 2017).

Com isso, é dever do professor organizar as vivências de tal modo que estas “[...] favoreçam o surgimento de formações qualitativamente novas – as neoformações [...]” (Teixeira; Barca, 2017, p. 30). Neste sentido, ao professor cabe a organização intencional e conscientemente de sua prática pedagógica para com as crianças. Compreendemos que a ação docente é primordial ao desenvolvimento do bebê do berçário, seja por meio de ações que compõem a rotina, como a alimentação e higiene, seja a partir de propostas previamente planejadas, ou então em momentos de interação e atividades conjuntas.

Assim, a educação infantil à qual nos dirigimos e buscamos é a que

[...] acolhe, escuta e promove o acesso de todas as crianças como sujeito ativo ao conjunto da cultura humana – uma Educação Infantil pública que rompa com o senso comum, com os preconceitos contra as crianças – especialmente as da classe trabalhadora – e que contribua para que as crianças aprendam a pensar, a falar, a ouvir, a criticar, a argumentar, para que possam constituir-se, desde crianças, como sujeitos capazes de posicionar-se de modo crítico e sensível (Teixeira; Barca, 2017, p. 30-31).

A educação infantil é, deste modo, fonte promotora do desenvolvimento da criança. É espaço de vivências, experiências e acolhimento, como também deve ser o local da cultura mais elaborada e do conhecimento científico. Ainda assim, para que a educação infantil se caracterize como esse lugar, a formação dos professores é indispensável, o conhecimento e embasamento teórico deve ser a condição para a ação docente.

4.1 AS AÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO

A partir dessa compreensão de educação infantil, do seu objetivo e dos meios de garanti-lo, apresentaremos o episódio que se segue, o qual busca relacionar a ação docente e sua prática intencional e consciente com o desenvolvimento dos bebês, tendo como foco as categorias de análise previamente delimitadas (bebê-adulto; bebê-bebê; bebê-objeto), bem como as atividades guias dos períodos elencados anteriormente.

Quadro 15 - Episódio 13: O dia de hoje

Assim que a pesquisadora chegou, os bebês já haviam acordado e tomado a mamadeira do período vespertino. Devido a complicações causadas por viroses e conjuntivites, havia somente cinco bebês na sala neste dia (Fernanda, Beatriz, Henrique, Paulo e Pedro).

Um dos bebês estava no banho, enquanto os outros quatro estavam sentados juntamente com a professora no tatame. Eles brincavam com algumas mesas com brinquedos diversos. Na sala havia também as fotos dos bebês (possivelmente entregues no momento da chamada, o qual a pesquisadora não acompanhou). Enquanto brincavam com as mesas e as fotos, Henrique pegava por várias vezes a foto de Gabriel (que não estava presente) e tentava ao seu modo dizer o nome do colega.

Assim que o momento do banho se encerrou, a professora Daniela começou a checar todas as fraldas para verificar se alguém precisava ser trocado. Quando chegou em Henrique, a professora percebeu que ele precisava ser trocado. O pegou em seu colo pelas costas (pois ele estava sentado no tatame) e o levou ao banheiro. Nesse momento e durante a troca não houve qualquer comunicação ou aviso prévio da professora acerca do estava acontecendo.

Ao finalizar as trocas, as professoras conversavam sobre a proposta do dia que se realizaria no espaço exterior do CMEI.

Assim, após a colação e a organização do espaço externo, as professoras, juntamente com a pesquisadora, levaram os bebês para a caixa de areia do CMEI.

Na areia, os bebês exploraram baldes, pás, colheres, peneiras e baldes. A caixa de areia era cercada por pneus. Uma das professoras, limpou o pneu para se sentar próxima aos bebês. Henrique, observando o gesto da professora, fez o mesmo. Limpou o pneu com a

ajuda de uma colher e se sentou.

Próximo ao horário do jantar, as professoras começaram a guardar os brinquedos e se preparar para sair do espaço, com exceção de Pedro, que chorou bastante ao sair da caixa de areia, o restante da turma não apresentou relutância.

Assim que saíram da areia, os bebês foram levados ao solário da sala. Lá, as professoras ligaram uma mangueira de água para que pudessem limpar os seus pés, mãos e braços antes de entrarem na sala. Elas conversaram que precisariam dar banho em todos para tirar os resquícios de areia do corpo. Então, com a mangueira ligada, alguns dos bebês aproveitaram o momento e começaram a brincar com a água que estava no chão do solário. Nesse momento, Fernanda brincava com a água, batia com as duas mãos nas poças que a água da mangueira jogava no chão. Beatriz dava altas gargalhadas ao entrar em contato com a água. Pedro e Henrique buscaram algumas banheiras de brinquedos que estavam próximos à porta e as enchia de água, Paulo tentava pegar a água que saía da mangueira, primeiro usando as mãos, depois usando a boca.

O momento durou aproximadamente 20 minutos. Enquanto uma professora jogava água com a mangueira, a outra se dirigiu à sala e começou a organizar as bolsas para fazer a troca de roupas e dar os banhos. Após finalizar a organização, os bebês foram encaminhados para dentro da sala, tomaram banho e colocaram roupas limpas e secas.

Em seguida foi o momento do jantar. Como havia somente cinco bebês e seis cadeirões, todos se sentaram e comeram ao mesmo tempo. Após o jantar, os bebês foram colocados no tatame, brincaram mais um pouco com alguns objetos e logo foram direcionados aos colchonetes para o momento do sono.

O episódio se encerra quando todos os bebês dormem. As professoras passam a organizar a sala, os brinquedos e as bolsas.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

É necessário destacar que os dados narrados no episódio 13 (o dia de hoje) foram coletados durante todo o período de observação. Sendo assim, existem muitas ações e acontecimentos que merecem destaque individualmente, o que será realizado durante o percurso de análise.

Neste episódio deixamos evidente a ação das professoras, os acontecimentos e planejamentos realizados ao decorrer do dia. Contudo, é importante também destacar as percepções das próprias professoras da turma frente a este momento. Assim, o episódio segue com a continuação.

Quadro 16 - Continuação episódio 13: O dia de hoje

Enquanto os bebês dormiam, realizou-se uma breve conversa com as professoras sobre o dia em questão. A professora Mayara agradeceu a ajuda e ressaltou que muitas vezes tem receio e medo de levar os bebês para a área externa do CMEI, incluindo as áreas comuns, como o parque, o jardim, a horta e áreas mais individuais como o solário e, por isso, muitas vezes opta por realizar as atividades na sala de referência da turma.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Diante dos acontecimentos narrados no episódio 13 (O dia de hoje), do objetivo deste capítulo, qual seja o de derivar as implicações pedagógicas para a prática com os bebês e do objeto de pesquisa (as relações dos bebês no berçário), é necessário enfatizar algumas questões acerca do desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Martins (2012) afirma que mesmo os bebês e as crianças pequenas devem ter acesso aos conteúdos e conhecimentos com embasamentos científicos. Para a autora, é necessário que exista uma superação do que denominou de práticas espontaneístas e isso se dá a partir e principalmente do conhecimento teórico e do desenvolvimento do bebê (Martins, 2012).

Neste sentido, Martins (2012) compreende o conhecimento teórico como um dos principais pilares da prática docente e se debruça com maior intensidade aos tipos de conteúdos que fazem parte do processo educativo. Para a autora, existem os conteúdos de formação operacional, responsáveis por uma aprendizagem indireta, isto é, são os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, entre outros. Estes são denominados de indiretos, pois indiretamente farão parte dos processos de ensino por meio do autocuidado, de práticas de higiene e alimentação, entre outros. Contudo, são conhecimentos que não serão transmitidos às crianças em sua forma conceitual. Já os conteúdos de formação

teórica possuem uma interferência direta no processo de ensino, estando presentes na organização, no planejamento e nas atividades propostas (Martins, 2012).

Enquanto os conteúdos de formação operacional interferem na constituição de novas habilidades, os conteúdos de formação teórica operam no desenvolvimento das funções psíquicas, na medida em que possibilitam a apropriação do conhecimento (Martins, 2012). Neste caso,

Para a promoção integral dos bebês e das crianças na primeira infância, as ações educativas devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos de desenvolvimento, havendo entre eles uma relação de proporcionalidade inversa [...] (Martins, 2012, p. 97).

Mello (2017b, p. 41), a partir da Teoria Histórico-Cultural, irá compreender que “[...] as crianças aprendem quando são os sujeitos das situações vividas. Isto, na escola da infância – na creche – requer que organizemos o espaço, o tempo, as relações e as atividades de modo a promover o agir das crianças [...]”. Desse modo, o mesmo precisa ser garantido aos bebês: estes precisam ser considerados de tal forma que se caracterizem como os sujeitos da atividade.

A personalidade dos bebês se forma a partir das experiências vividas. Enquanto sujeitos ativos e participativos, quando os bebês recebem de maneira passiva a ação do adulto, a sua aprendizagem e desenvolvimento tendem a ser empobrecidos e apresentar um ritmo mais lento (Mello, 2017b).

Assim, existem três elementos que de acordo com Mello (2017b) conjuntamente contribuem para que os bebês se tornem os sujeitos da atividade: 1) conhecimento teórico acerca do período de desenvolvimento, uma vez que a qualidade das relações estabelecidas entre a professora e o bebê depende principalmente de sua concepção de infância e de criança; 2) as práticas que envolvam o cuidar e o educar, colocando o bebê em “[...] posição de sujeitos capazes de estabelecer relações com o mundo que os rodeia e, por isso, capazes de aprender e começar a formar para si as qualidades humanas” (Mello, 2017b, p. 41); 3) A atividade livre e autônoma, que para a referida autora, tem relação com a manipulação livre de objetos nos intervalos de cuidados, trata-se da alternância entre a atenção individualizada e a atenção indireta.

Para Mello (2017b) todas as crianças aprendem desde que nascem. Contudo, cada idade requer uma maneira de aprender própria. No contexto educacional, no caso do bebê, a sua relação com o mundo se dá “[...] por meio do

olhar, do gesto do movimento, por meio daquilo que pega, olha, leva à boca. O bebê sente o mundo e se comunica por meio do seu corpo” (Mello, 2017b, p. 43). Neste sentido, ao analisarmos o episódio 13 (O dia de hoje) a partir dessas considerações, bem como da categoria bebê-objeto, podemos destacar as relações que surgiram dos bebês nos momentos de manipulação com a água que saía da mangueira, as ações envolveram o bater com as mãos e/ou pés, como também usar a boca para entrar em contato com o líquido. Formas de sentir e entrar em contato com o objeto.

Se, conforme destacado por Mello (2017b), o bebê sente o mundo por meio do seu corpo, é ainda mais importante nesse período a forma com a qual o adulto toca o bebê. Neste cenário, retornar-se para o recorte do episódio 14 (O dia de hoje), em que a professora leva um dos bebês para o banheiro, com a intenção de garantir sua higiene, contudo, não o avisa sobre esse momento, não antecipa seus movimentos, tanto ao pegá-lo, quanto ao realizar a troca.

Neste contexto, tais ações evidenciam a não preocupação da professora em envolver a criança na ação que aconteceria a seguir. Cabe ressaltar novamente a importância de o adulto convocar o bebê para que gradativamente perceba o mundo a sua volta e compreenda as ações que o envolvem.

Ao analisarmos esse recorte a partir da categoria adulto-bebê, compreendemos, por meio de Mello (2017b), que se faz necessário que se avise com antecedência as ações a serem realizadas, por dois motivos: primeiro, que mesmo que o bebê não entenda as palavras e indicações dadas pelo adulto, ele percebe que algo irá acontecer e, deste modo, consegue se preparar. Em segundo lugar, é por meio dessa relação estabelecida que se cria no bebê a necessidade de comunicação.

Como já destacado em momentos anteriores, o período do primeiro ano de vida é marcado por uma contradição, a máxima sociabilidade do bebê, e as suas mínimas possibilidades de comunicação (Vigotski, 2006). Assim, Mello (2017b) aponta que essa comunicação que se estabelece com o bebê nos momentos de higiene e alimentação, por exemplo, é parte essencial para a resolução dessa contradição. Isto é a “[...] nossa intenção, como professoras e professores, deve se orientar para promover essa relação com o bebê e devemos fazer um esforço para estabelecer e manter essa comunicação com ele em todos os momentos de cuidado” (Mello, 2017b, p. 43).

Compreendemos assim que a comunicação é essencial no berçário,

uma vez que se configura como a própria atividade guia do período. Contudo, Mello (2020) chama atenção ao fato de que muitas vezes não se conversa com os bebês, ou então realizam-se falas dirigidas ao grupo como um todo, impessoais ao seu modo. “De nada valem as falas impessoais para um grupo de bebês, pois as crianças pequenininhas aprendem pela comunicação emocional, isto é, na relação com o adulto que as cuida – e no processo as educa” (Mello, 2020, p. 27).

Outrossim, Hevesi (2021) a partir do levantamento e análise de estudos, chega à conclusão de que no berçário em grande parte dos momentos, além das respostas impessoais, a linguagem é utilizada especialmente para ordens e proibições, de modo que os bebês devem esperar ou são proibidos a realizar determinada ação. Para a autora, esse contexto pode ser um dos responsáveis por atrasar o desenvolvimento da linguagem.

Os momentos de cuidados são tempos privilegiados da comunicação olho no olho entre nós, professoras e professores, e o bebê. Essa comunicação acontece no nível da emoção por meio do toque, do tom de voz do ritmo do cuidado, muito mais do que no nível da compreensão das palavras. Por isso, é chamada de comunicação emocional (Mello, 2017b, p. 44).

Com isso compreendemos que a própria atividade guia do primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta, exige que se estabeleça uma relação entre o adulto e o bebê. Neste sentido, se nos orientarmos por Martins (2012) e pelo primeiro elemento apontado por Mello (2017b), a apropriação teórica, também orientaremos nossa prática e ação docente de modo intencional.

Em síntese, é necessário compreender as características próprias do desenvolvimento dos bebês, principalmente a partir do conceito da periodização do desenvolvimento, para que assim se organize práticas e ações docentes intencionais, que venham ao encontro da atividade guia do referido período e com isso se promova neoformações.

A citação destacada anteriormente também ressalta um outro ponto fundamental: a indissociabilidade entre o cuidar e educar na educação infantil, o qual se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) e é também evidenciado por Mello (2017b, p. 44) ao afirmar que “[...] cuidado e educação não se separam na vida das crianças pequenas e pequenininhas: educamos enquanto cuidamos”.

Para Mello (2017a; 2017b; 2019) a professora deve responder a

essa necessidade de comunicação do bebê, estabelecendo uma relação por meio do olhar, do tom de voz, do contato físico, compreendendo assim que cuidado e educação não se separam, uma vez que “[...] todo o cuidado envolve o corpo do bebê e é por meio do corpo e das sensações que o bebê percebe o mundo e atribui sentido a ele – em outras palavras, aprende” (Mello, 2019, p. 95).

Deste modo, os atos e cuidados realizados pelas professoras com os bebês no berçário se cristalizam também como o próprio processo educativo e, neste sentido, “[...] a relação com o adulto é essencial e a intencionalidade do/a professor/a, orientada por uma perspectiva humanizadora de educação, potencializa a formação das máximas qualidades humanas nas crianças pequenas” (Mello, 2019, p. 101). Ou seja, “é o docente que pode atrair a criança para uma comunicação e engendrar nela novas necessidades” (Magalhães; Lazaretti, 2019, p. 152).

Ainda em relação ao episódio 13 (O dia de hoje) verificamos a realização de duas propostas que consideravam as vivências dos bebês a partir dos aspectos sensoriais: a caixa de areia e a mangueira de água. Conforme discutido anteriormente no episódio 3 (Que meleca!), no qual se discutiu a sensação e sua formação enquanto função psíquica, se reconhece novamente a importância de práticas e ações docentes voltadas para a exploração de diferentes materiais, texturas, objetos, temperaturas e odores, usando para tal diferentes partes do corpo.

Considerando a sensação como a primeira das funções psíquicas do bebê “[...] um dos objetivos educativos mais relevantes no primeiro ano de vida vincula-se à formação da capacidade de captação e análise da estimulação sensorial do ambiente, criando as bases para a percepção dos objetos do mundo da cultural” (Pasqualini; Alves; Magalhães, 2020, p. 94).

Mesmo a sensação se caracterizando como a mais primitiva das funções psíquicas, esta não é naturalmente dada, “trata-se de reconhecer que as sensações são culturalmente formadas e que é preciso educar as sensações desde a mais tenra idade” (Pasqualini; Alves; Magalhães, 2020, p. 94). Neste sentido, é preciso aprender a sentir e isto se dá essencialmente a partir de experiências e vivências com distintas sensações.

Para além disto, outra questão a se considerar é em relação ao espaço: as relações estabelecidas também perpassam pela forma com que se disponibiliza e organiza os materiais, o tempo e os elementos da rotina. Neste sentido, ao retornarmos ao episódio 13 (O dia de hoje) e analisá-lo a partir da

categoria bebê-objeto, podemos perceber que antes de qualquer etapa de manipulação, de ação dos bebês com o objeto, houve uma ação, uma organização e um planejamento intencional por parte das professoras. Deste modo,

[...] tudo dever ser organizado, planejado, realizado e avaliado para criar um ambiente de acolhimento, que comunique segurança e confiança aos bebês, espaço confortável para sua atividade autônoma livre com objetos atraentes e provocadores de ação e experimentação; objetos com cores, formas, tamanhos e texturas diversificados... material diversificado e não necessariamente objetos ditos pedagógicos, mas objetos que desafiam seus movimentos e suas descobertas [...] (Mello, 2017b, p. 46).

Com isso, organiza-se “[...] o ambiente para que as próprias crianças explorem o mundo ao seu redor e realizem livremente seus próprios movimentos – o que prepara o corpo para os próximos e mais elaborados movimentos” (Mello, 2017b, p. 47). Na mesma perspectiva, Magalhães e Lazaretti (2019, p. 154) afirmam que “a organização do ensino para o primeiro ano de vida pressupõe, por isso, pensar um espaço que acolha, que relacione, que estabeleça vínculos, que afete, promovendo gostos, necessidades e novos interesses”.

As formas de organização do espaço remetem à concepção que o adulto possui sobre a criança e a infância, pois “[...] um espaço organizado intencionalmente para ampliar o contato das crianças com a cultura favorece o desenvolvimento e possibilita uma nova relação entre criança e educadora” (Scudeler, 2018, p. 128).

É necessário chamar atenção ainda para a fala da professora na continuação do episódio 13 (o dia hoje), a qual refere ter receio em levar e organizar propostas em outros espaços que não a sala de referência dos bebês. Compreendemos esse sentimento, contudo, também consideramos de extrema importância que os espaços sejam variados.

O espaço é, deste modo, um ponto essencial para o desenvolvimento das relações, tanto dos bebês com os objetos por meio da exploração e do contato, como nas relações estabelecidas com o professor, por meio de sua mediação e acolhimento, como também nas relações que se estabelece entre os bebês, a partir da divisão de objetos e do compartilhamento do espaço.

Retornando ao episódio 13 (O dia de hoje), e levando em consideração novamente a categoria das relações estabelecidas entre os bebês e os objetos, podemos separar o recorte no qual Henrique, ao observar o gesto da

professora, de limpar com um objeto o local para se sentar, repetiu a mesma ação. As relações que despontaram desse momento tiveram a ação antecipadora da professora como responsável.

Portanto, a proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível nesse momento. Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma, etc) (Martins, 2012, p. 105).

Diante destas considerações, é necessário refletir sobre as relações que se estabelecem entre o bebê e objeto, no contexto do berçário. Elas se dão especialmente a partir da organização, do planejamento e da disposição de materiais realizados de antemão pelas professoras. A mediação realizada pelo adulto nesse processo é de fundamental importância ao desenvolvimento.

Até o momento, as análises se voltaram para as relações estabelecidas entre o bebê com o adulto e com os objetos, contudo, também faz parte do objetivo de pesquisa analisar as relações que se estabelecem entre os bebês. Deste modo, retornando ao episódio 13 (O dia de hoje), podemos destacar dois eventos: 1) o momento em que Henrique segura a foto de um colega de sala e tenta verbalizar seu nome e 2) o momento em que Pedro e Henrique juntos buscavam, compartilhavam e enchiam pequenas banheiras de plástico com a água que saía da mangueira.

Pasqualini, Alves e Magalhães (2020) compreendem que a partir da atividade escolhida e dos recursos utilizados é possível que se fomente as relações entre os bebês, que pode acontecer principalmente por tentativas de comunicação, visualizado no primeiro recorte apresentado, e atos colaborativos que podem ser expressos a partir do segundo recorte.

Para ilustrar com maior clareza, apresentaremos um novo episódio, no qual as relações estabelecidas entre os bebês se apresentam como eixo central.

Quadro 17 - Episódio 14: Pega, pega!

Neste dia Henrique observava sua imagem refletida no espelho da sala, enquanto estava se observando, Pedro chega, inicia uma brincadeira com o colega tentando pegá-lo, enquanto Pedro tentava pegar Henrique. Este por sua vez corria e se escondia atrás da barra de apoio próxima ao espelho. Durante a atividade eles corriam, davam risadas, balbuciavam um para o outro. O episódio se encerra depois de alguns minutos, quando Pedro sai de cena para pegar um brinquedo disponível no tatame. Henrique, quando o colega sai, volta a

observar sua imagem no espelho.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

Podemos observar então as tentativas de comunicação que se realizavam durante a situação em específico. Por se tratar de bebês, essa tentativa se deu principalmente por meio dos balbucios e das risadas. Já a atividade colaborativa é observada em quase todos os momentos em que há interações entre os dois, seja na divisão do espaço do espelho, seja na procura um do outro para “pegar”.

As ações com os bebês devem envolver os objetos (a exploração, o manuseio, a pesquisa e as descobertas) e, a partir disto, “[...] dentro de suas possibilidades, de acordo com sua situação social do desenvolvimento, possam estabelecer relação (Silva, 2018, p. 43). Assim como os objetos, é essencial também que no espaço do berçário se envolva a comunicação verbal, uma vez que esta é essencial ao processo de humanização do bebê. Deste modo, “[...] é fundamental que falemos com eles em todas as ocasiões para que, com o tempo, consigam relacionar os objetos, os atos e comportamentos com o som que os representa socialmente” (Silva, 2018, p. 45).

Neste sentido, e possuindo como referência a atividade guia do período do primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta, as professoras são, de acordo com Silva (2018), a primeira necessidade psíquica dos bebês e, à medida em que eles crescem e se desenvolvem pela relação estabelecida com o adulto, novas necessidades começam a surgir.

Quando retomamos o objeto central da pesquisa, as relações dos bebês no berçário, e a partir das considerações tecidas até o momento, compreendemos que todas as relações possuem o potencial de contribuir para o desenvolvimento. Todavia “é a forma das relações que promove o desenvolvimento: a maneira como falamos, nos aproximamos, nos relacionamos” (Silva, 2018, p. 48). Em vista disso,

Em poucas palavras, nós, professoras e professores, nos relacionamos com os pequeninhos, possibilitando sua atividade segundo seus interesses imediatos num universo de possibilidades que os atrai cada vez mais para novas descobertas por meio de sua atividade autônoma e livre num ambiente organizado por nós adultos, para atrair sua atenção e seu envolvimento na atividade (Mello, 2017a, p. 48).

A professora contribui para o desenvolvimento do bebê a partir de duas principais situações: quando apresenta a ele novos e variados objetos, e quando se comunica e dialoga com o bebê por meio da linguagem oral (Scudeler, 2018).

Diante do contexto destacado até o momento, compreendemos que os bebês aprendem a partir da maneira que se relacionam com o mundo e esse será o processo que irá formar as suas qualidades humanas (Mello, 2017a). Assim, as relações que se estabelecem no berçário são de extrema importância a este processo.

Para Mello (2017a) no período do primeiro ano de vida a comunicação emocional é a forma de relação entre o adulto e o bebê, que se apresenta como a primeira forma de relação. A partir “da qualidade da relação adulto/criança nos momentos de cuidado depende a qualidade da educação dos pequenos (Mello, 2017a, p. 89). No período da primeira infância a forma de se relacionar com o mundo é principalmente a partir da manipulação e exploração de objetos (Mello, 2017a).

Conforme já discutido em momentos anteriores desta pesquisa, é também na primeira infância que se dá o surgimento da linguagem oral. Para Mello (2017a) nesse período a comunicação se aprofunda, a partir da apropriação da linguagem (Mello, 2017a). Assim, são as relações sociais a base para o surgimento da linguagem oral. É, então,

Por meio da comunicação com as pessoas do seu entorno e pelo manuseio de objetos que nós, adultos, vamos oferecendo e nomeando, a criança se apropria da fala: interagindo e em colaboração com o adulto, responsável por lhe apresentar o mundo das pessoas, dos objetos e das palavras (Nogueira; Bissoli, 2017, 99).

Deste modo, e ainda para os autores (Nogueira; Bissoli, 2017), as relações que se estabelecem entre o adulto e o bebê são responsáveis por criar um ambiente favorável à comunicação emocional e, com isso, progressivamente também a comunicação verbal.

Tendo isto em tela, consideramos, a partir do objetivo proposto inicialmente neste tópico, qual seja o de derivar as implicações pedagógicas para a prática com os bebês, e considerando também o objeto central, as relações dos bebês, destacamos o papel central da professora nas instituições de educação

infantil, especialmente no berçário.

À professora cabe se apropriar teoricamente dos elementos que compõem o desenvolvimento e, a partir deste ponto, escolher, organizar e preparar os espaços para a realização de práticas intencionais voltadas ao período da primeira infância. Por meio das atividades guia, a comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória, estabelecer e criar condições para o surgimento das relações sociais, fonte essencial ao desenvolvimento.

Destarte, se faz necessário anunciar que o objetivo deste capítulo não se canaliza em produzir um manual de orientações quanto às formas e práticas a se realizar no berçário, mas sim orientar quanto à importância da formação teórica frente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê nos espaços de educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum que durante as escolhas de turmas nas instituições de educação infantil, o berçário seja a menos almejada: seja por considerar trabalhoso; seja por um pré-conceito que se estabeleceu sobre ser professora no berçário; seja pela desvalorização dos profissionais que ali atuam; seja pela falta de apoio de pais e responsáveis; ou até mesmo por desconhecimento ou limitações teóricas das próprias professoras, que acreditam que no berçário não se consegue trabalhar e explorar as vivências da educação infantil. Assim, criou-se um cenário no qual dificilmente o berçário irá se apresentar como a primeira opção de muitas professoras.

Compreendemos a dificuldade e os desafios dessa turma, que envolve aspectos físicos, uma vez que os bebês exigem cuidados e ações específicas e ainda aspectos emocionais, afinal trata-se de uma turma muitas vezes com dez ou doze bebês em período constante de adaptação, com rotinas diferentes, com inúmeras necessidades e com formas específicas de comunicação. Envolve aspectos teóricos próprios do desenvolvimento e, deste modo, necessita de uma prática e ação docente diferenciada.

Todavia, também consideramos que o berçário é espaço de aprendizagem e desenvolvimento. O bebê que chega no início do ano letivo, muitas vezes ainda sem andar ou até mesmo engatinhar, no começo da introdução alimentar, sem se comunicar oralmente, não é o mesmo que encontramos ao final do ano. Dadas as condições, ao final do período letivo, podemos encontrar um bebê que já caminha ou até mesmo corre sem apoio, consegue realizar suas refeições sozinho, reconhece seus pertences e os locais de higiene da sala, verbaliza algumas palavras, ou até mesmo frases, auxilia na organização do espaço e dos objetos da sala, reconhece seus colegas, dentre outras inúmeras possibilidades. Assim como também é possível encontrarmos bebês que ainda não desenvolveram autonomia para realizar suas ações, que apresentam dificuldades em se comunicar e demonstrar emoções, em se sentir seguros e acolhidos no ambiente.

Este contexto descrito no parágrafo anterior se dá, principalmente, a partir do trabalho intencional realizado pelas professoras no decorrer do período letivo. Isto é, a maneira como se organiza, propõe, se relaciona e se comunica com o bebê durante o ano é determinante ao seu desenvolvimento.

Dito isto, a presente pesquisa trilhou um longo caminho até atingir o objetivo inicialmente proposto: analisar, no âmbito do berçário, as relações estabelecidas entre os bebês com outros bebês, com os adultos e com os objetos da cultura, no qual aqueles fazem parte.

A pesquisa se iniciou por meio da realização de onze observações em uma turma de berçário, de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na cidade de Londrina/PR e, a partir deste ponto, assumiu-se como parte necessária a compreensão do tema e do objeto, a análise a partir de uma importante defesa à área da educação, a indissociabilidade entre teoria e prática. Desde modo, e como discutido em momentos anteriores, a pesquisa foi dividida em análises teóricas e análises de situações práticas, que foram denominadas de episódios. Os episódios buscaram alinhar os apontamentos teóricos, com o objeto de pesquisa, as relações dos bebês no berçário.

A pesquisa iniciou com a discussão das questões que envolvem a base teórica aqui referenciada, a Teoria Histórico-Cultural. Concebemos como essencial esse início, pois compreendemos que é por meio da concepção de sujeito e de desenvolvimento humano que poderemos refletir acerca dos processos, das especificidades do berçário e das relações estabelecidas.

Assim, concluímos que para a teoria aqui empregada o desenvolvimento humano é orientado principalmente pelo aspecto social. Isto é, os meios em que se vive, as pessoas com quem se convive, bem como os objetos da cultura que se utiliza, explora e manipula são primordiais ao desenvolvimento. Quando retomamos essas questões ao objeto central, destacamos o meio do berçário, composto por professoras e por outros bebês, bem como os objetos que fazem parte deste contexto. E é neste ponto que realizamos a análise do nosso primeiro episódio (Onde estão as bolas?), no qual, buscou-se compreender as complexidades desses processos sociais.

Continuando este caminho, inferimos que o desenvolvimento se dá especialmente a partir das questões de ordem social. Precisamos compreender de que maneira é possível se apropriar dos elementos da cultura e, mais adiante, de que maneira essa apropriação se dá de forma ativa, desenvolvente e educativa. Para exemplificar esse processo, o episódio 2 (O problema da bolsa no berçário) nos levou a visualizar esses elementos no contexto do berçário.

Mesmo assimilando que o desenvolvimento se dá principalmente por

meio da linha de ordem social, não podemos ignorar as questões de ordem biológica. Assim, quando discutimos as funções psíquicas, apresentamos as funções psíquicas elementares, que possuem características ligadas ao biológico, às funções psíquicas superiores, que se desenvolvem, sobretudo, a partir das vertentes sociais. Nesta análise, o episódio 3 (Que meleca!) direcionou as discussões para a necessidade de apropriação dos conceitos teóricos que regem o desenvolvimento dos bebês.

Assim, avançamos às especificidades próprias da época da primeira infância, época em que os bebês se encontram, a qual é composto por dois períodos de desenvolvimento: o primeiro ano de vida e a primeira infância. Cada um destes períodos possui uma atividade capaz de guiar o desenvolvimento infantil de maneira mais significativa, a atividade guia. Enquanto no primeiro ano de vida a atividade é a de comunicação emocional direta, na primeira infância a atividade guia é a atividade objetal manipulatória. Deste modo, ambos os períodos possuem características próprias e, por este motivo, foram discutidos individualmente.

Neste sentido, os episódios 5 (E a banana?), 6 (Quem veio hoje?), 7 (Onde estão os outros?), 8 (As relações dos bebês no berçário: como são estabelecidas?), 9 (Toc! Toc!), 10 (A meia e sua função social) e 11 (A hora do banho) discutiram as individualidades de cada um dos referidos períodos, bem como as relações que são estabelecidas em cada um deles.

Há também que se destacar um elemento essencial na época da primeira infância, a linguagem, que se faz presente no período do primeiro ano de vida a partir da atividade guia e no período da primeira infância, pela aquisição da linguagem oral pela criança pequena. E, neste sentido, é o episódio 12 (O entrecruzamento entre os balbucios e os gestos) que apresenta os respaldos práticos a esta discussão.

Diante desta retomada do caminho aqui trilhado, precisamos responder à problemática levantada inicialmente: como são estabelecidas as relações sociais dos bebês no contexto do berçário? A partir das discussões e das análises, podemos compreender que as relações se estabelecem no berçário a partir das atividades guias: a comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória.

Ou seja, é a atividade de comunicação emocional direta, realizada entre o adulto e o bebê, o fio condutor para o desenvolvimento das relações

estabelecidas entre as professoras e os bebês, bem como é a atividade objetal manipulatória que conduz as relações que se estabelecem entre os objetos e os objetos. Ambos os processos de relações são mediados e atravessados pela linguagem, que se apresenta como figura essencial das relações humanas.

Deste modo, as relações no berçário se estabelecem a partir das atividades guia. Contudo, como foi possível observar na análise de todos os episódios, acima de tudo no episódio 13 (O dia de hoje), são as ações docentes que criam as condições e possibilidades a estas relações. E conforme observado no episódio 14 (Pega, pega!), as relações estabelecidas entre os bebês são em especial fruto da prática e organização pedagógica. Assim, a prática docente precisa ser orientada e respaldada teoricamente.

Com isso em tela, se a professora organiza o espaço intencionalmente, prepara as propostas e atividades de acordo com o período do desenvolvimento, disponibiliza objetos variados e com usos sociais, se possibilita a exploração do ambiente, a livre circulação, se comunica oralmente com os bebês de maneira individual e coletiva, é possível criar um ambiente no qual as relações se façam presentes constantemente e, com isso, impulse o processo de desenvolvimento infantil.

Esses elementos apresentados respondem ao problema de pesquisa: **como são estabelecidas as relações sociais dos bebês no contexto do berçário?** E ainda cabe ressaltar que no berçário o cuidar e o educar se entrelaçam de tal forma que é impossível definir onde um acaba e outro começa, são práticas que acontecem simultaneamente: enquanto a professora cuida, ela educa e vice-versa. A atenção individualizada, o tom de voz, a comunicação verbal, a associação do objeto com o seu nome faz parte do processo da constituição das relações.

Por fim, que este trabalho possa dialogar com as professoras atuantes no berçário, com as instituições de educação infantil, sejam elas públicas ou privadas. E em especial, possa orientar as práticas e as ações com os bebês, visando o respeito, o desenvolvimento a partir de elementos teóricos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 77-86.

BOZHOVICH, Lydia Il'inchna. A situação social do desenvolvimento infantil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 612–638, 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.54181>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54181>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

CASTRO, Taiana Pereira; GALVÃO, Ana Carolina. Avaliação na Educação Infantil: Contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 130–147, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70896>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70896>. Acesso em: 16 out. 2023.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento**

psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**: Brasília, v. 18, n. 73. 2001. p. 11-27. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso em la escuela. *In*: SMIRNOV, Anatoli A. *et al.* (org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1978. p. 504-522.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. **Psicologia do jogo**. Martins Fontes: São Paulo, 2009.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvemental**: Antologia. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 149-172.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação Infantil: Da visão assistencialista à Educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>. Acesso em: 13 out. 2021.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. *In*: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiencia Pikler – Lóczy. 3. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. p. 59-68.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**: Educação infantil em Reggio Emília. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 205f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2312?show=full>. Acesso em: 20 set. 2023.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvemental**: Antologia. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Marcelo José de Souza e Silva [trad.]. 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 59-83.

LÍSINA, Maria Ivánovna. La génesis de las formas de comunicación en los niños. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Martha. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274-297.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação de Londrina. **Deliberação 003/2016**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. 2015. Disponível em: https://sinepenpr.org.br/wp-content/uploads/2021/08/deliberacao-003_2016-cmel-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral: Sensações e percepção - psicologia dos processos cognitivos**. v. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos editora, 1981.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). **Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-162.

MAGALHÃES, Giselle, Modé. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011.

MAGALHÃES, Giselle, Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, p. 275-286, 2019a. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354>. Acesso em: 25 set. 2023.

MAGALHÃES, Giselle, Modé. Desenvolvimento do psiquismo na primeira infância: Apontamentos para o ensino nessa faixa etária. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: Estudos contemporâneos**. Maringá, PR: EDUEM, 2019b. p. 53-97.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 187f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, SP, 2001. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_analise_socio-

[historica do processo de personalizacao de professores.pdf](#). Acesso em: 20 jul. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 93-121.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013. *E-book*.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo. 2007 p. 533-535.

MASSON, Gisele. Trabalho, educação e reprodução em Lukács. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 176-184, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i2.15169>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15169>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017a. p. 87-96.

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara. (org.). **Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 93 -108.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/XFdGdGZt9x5zzjf6TfryGcM/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-31.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-**

Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017b. p. 41-50.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 1. 2010. p. 53-68.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOGUEIRA, Arlene Araujo; BISSOLI, Michelle de Freitas. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** Conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-111.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Evangraf: UFRGS, 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/sead/wpcontent/uploads/2021/10/Teorias_de_Aprendizagem.pdf Acesso em: 28 jun. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ALVEZ, Jonatas Carvalho; MAGALHÃES, Gisele Modé. Possibilidades para o trabalho educativo com bebês: um relato de experiência. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV. 2020. p. 91-103.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. A educação como produção da humanidade na criança: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara. (org.). **Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 59-78.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. (org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

PÉTROVSKI, Artur Vladimirovich. **Psicologia General**. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2023.

RIZZO, Gilda. **Creche**: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ROSSINI, Kethelen.; MAGALHAES, Cassiana. O lugar dos bebês na pesquisa brasileira: um olhar histórico-cultural das relações. *In*: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (EAIC 2021), 30, 2021, Londrina. **Anais do Encontro Anual de Iniciação Científica da UEL**, Londrina: UEL, 2021.

SARMENTO, Jacinto Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Jacinto Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança; Editora Bezerra, 1997.

SCUDELER, Adriane Pereira Borges. O espaço para bebês e crianças pequenas. *In*: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (org.) **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2018. p. 119-142.

SILVA, José Ricardo. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. *In*: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (org.) **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2018. p. 27-49.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

TULESKI, Silvana Calvo. **Para ler Vygotski**: Recuperando parte da historicidade perdida. 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/tuleski.PDF. Acesso em: 02 out. 2023.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929: [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação & Sociedade**, a. XXI, n. 71, p. 21-44. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema do desenvolvimento cultural da criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021. p. 75-101.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski**. Sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Editora Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Machado Livros S.A. 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Editora Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo VI. Madrid: Editora Visor, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS.

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada: “**As Relações dos Bebês no Berçário: Um Olhar Histórico Cultural**” a ser realizada no **XXXXXXXXXXXXXX**. A pesquisa tem como objetivo: “Analisar, no âmbito do berçário, as relações estabelecidas entre os bebês com outros bebês, com os adultos e com os objetos disponibilizados no meio no qual estão inseridos”, a participação das crianças refere-se: **(a)** observação no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) a rotina da berçário, o modo de interação entre os bebês com os outros bebês, com o professores, com os objetos e com o meio em que os bebês estão inseridos, bem como a organização do espaço e do planejamento, verificando as situações concretas e objetivas de educação; **(b)** registros e escuta (dos dizeres, gestos e manifestações).

A participação da criança é muito importante e se dará da seguinte forma: A participação da criança na pesquisa acontecerá por meio da observação da rotina no Centro de Educação Infantil. Será acompanhado os diferentes momentos como: alimentação, sono, banho, participação nas atividades propostas, sem alteração alguma no planejamento das professoras responsáveis pela turma. Para tanto, serão utilizados registros no diário de campo da pesquisadora, bem como registros fotográficos.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas para esta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Os benefícios esperados são a melhoria das práticas pedagógicas articuladas ao

referencial da Teoria Histórico-Cultural.

Os benefícios esperados são: contribuir com a sistematização dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural; contribuir para a organização das práticas pedagógicas no berçário na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Quanto aos riscos, estes podem envolver a manutenção de sigilo e confidencialidade durante a coleta, ou desconforto para as crianças durante a observação e acompanhamento da rotina, caso este venha a ocorrer, ele (a) será prontamente amparado pelo pesquisador (a) e a coleta de dados será imediatamente interrompida.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar a pesquisadora responsável: XXXXXXXX E-mail: [XXXXXXXX](#) Contato telefônico: XXXXXXXX, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Pesquisador Responsável

(_____) **(NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA)**, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

() Sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade.

() Não, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES (AS) DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Prezado (a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**As Relações dos Bebês no Berçário: Um Olhar Histórico Cultural**”. O objetivo da pesquisa é “Analisar, no âmbito do berçário, as relações estabelecidas entre os bebês com outros bebês, com os adultos e com os objetos disponibilizados no meio no qual estão inseridos”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: a) entrevistas sobre as práticas pedagógicas no berçário; b) registros escritos sobre as práticas pedagógicas; c) partilha das vivências dos bebês por meio da observação na instituição. Para tanto, serão utilizados registros no diário de campo da pesquisadora, bem como registros fotográficos.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: contribuir com a sistematização dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural; contribuir para a organização das práticas pedagógicas no berçário na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Quanto aos riscos, este podem envolver a manutenção do sigilo e a confidencialidade durante a coleta ou algum constrangimento e desconforto do(a) professor(a), ao refletir sobre essa questão, caso isso venha a ocorrer ele(a) será imediatamente amparado(a) pelo pesquisador e poderá interromper imediatamente a coleta de dados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar – XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX *Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012. 380, s/n - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970, telefone 3371-4338 ou pelo celular XXXXXXXXXXXX, e-mail: XXXXXXXXXXXX, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone XXXXXXXXX, e-mail: XXXXXXXXXX.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2021.

Pesquisador Responsável

(**NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

() Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.