

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

TALINE IENK

**DESENVOLVIMENTO E AFETO NA COMPREENSÃO DE PROFESSORAS DE
BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**

**PONTA GROSSA/PR
2023**

TALINE IENK

**DESENVOLVIMENTO E AFETO NA COMPREENSÃO DE PROFESSORAS DE BEBÊS
E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza

**PONTA GROSSA/PR
2023**

122 lenk, Taline
Desenvolvimento e afeto na compreensão de professoras de bebês e crianças bem pequenas: uma análise histórico-cultural / Taline lenk. Ponta Grossa, 2023. 183 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

1. Desenvolvimento infantil. 2. Afeto. 3. Educação infantil. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Creche. I. Peroza, Marilúcia Antônia de Resende. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TALINE IENK

DESENVOLVIMENTO E AFETO NA COMPREENSÃO DE PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG (Presidente)

Dra. Cassiana Magalhães - UEL

Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 20/04/2023, às 09:18, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 24/04/2023, às 10:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1303241** e o código CRC **FB0B92B9**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelas incontáveis bênçãos recebidas e pela certeza de que o olhar sensível às causas da humanidade é proveniente do amor aprendido por meio d'Ele.

Aos meus pais, Germano Ienk e Roseni Oleinih Ienk, que nunca negaram esforços para que eu continuasse estudando e caminhando em direção aos meus sonhos. Souberam respeitar, na medida do possível, as ausências do intenso período de estudo. Sou grata por tudo que fizeram e fazem por mim, amo vocês!

À minha irmã, Taciane Ienk, por me ouvir, me auxiliar e ser socorro em tantos momentos, não só da pesquisa, como da vida. E à minha irmã, Tanaane Ienk, por sempre vibrar e comemorar cada conquista minha.

Ao meu namorado, Giovani Maciel Santos, companheiro, amigo e confidente. Soube ouvir e respeitar os intensos momentos de estudo e reflexão. Seu amor e carinho foram fundamentais nesse processo, obrigada.

À minha amiga, Victoria Mottim Gaio, que acompanhou o nascer da pesquisa. Acolheu minhas angústias, perseverou incentivando e apoiando todas as decisões decorrentes do estudo, dedicando uma ajuda valiosa na organização dos grupos focais.

A todos os meus amigos do programa de pós-graduação, colegas de trabalho e, em especial, à minha amiga Gabriela, que sempre trouxe alívio nos momentos de tensão acompanhado de um bom café.

À professora Marilúcia Antônia de Resende Peroza, minha orientadora. Ser humano sensível, compreensivo e crítico que me acolheu na caminhada da pesquisa, acreditou em mim, nos meus conhecimentos e no meu potencial. Não se cansou em apresentar os aspectos que, para mim, ainda estavam no plano do não-cotidiano e favoreceu o meu desenvolvimento, infinitas vezes. Professora, minha imensa gratidão por todos os ensinamentos e por me apresentar a Teoria Histórico-Cultural.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo e prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães, agradeço o olhar sensível e respeitoso. As valiosas contribuições oportunizaram um salto qualitativo não só no trabalho como nas minhas reflexões de pesquisadora.

Às professoras e colegas do grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – GEPEEDI, da UEPG, que compartilharam momentos de estudo e reflexão no campo da infância.

Às professoras que contribuíram participando da pesquisa, minha gratidão. O conteúdo comunicado neste trabalho é resultado, não só de um longo período de estudos, mas das trocas realizadas ambiente dos CMEIs.

Por fim, agradeço a todas as crianças que passaram pela minha trajetória docente. Certamente, as relações estabelecidas me afetaram e deixaram marcas que auxiliaram a me constituir enquanto professora e ser humano sensível à infância e sua potência.

“O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si”.
(VIGOTSKI, 2000, p. 33)

RESUMO

IENK, Taline. **Desenvolvimento e afeto na compreensão de professoras de bebês e crianças bem pequenas:** uma análise Histórico-Cultural. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

O objeto de estudo da pesquisa é a relação entre afeto e desenvolvimento infantil. Tem como objetivo analisar como as compreensões de professoras da creche sobre o afeto e o desenvolvimento infantil podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas. Como objetivos decorrentes, propõe-se a caracterizar as práticas de professoras da creche; identificar as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento e o afeto e como se revelam em suas práticas pedagógicas, assim como, compreender como o entendimento das professoras sobre o afeto e o desenvolvimento podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas no âmbito da creche. Os olhares partem da prática, mais especificamente no enlace entre a Pedagogia e a Psicologia, identificando as lacunas em relação ao entendimento sobre o desenvolvimento infantil e o afeto, bem como os impactos nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, o eixo epistemológico que orienta a pesquisa é a Teoria Histórico-Cultural, organizada por Vigotski e seus continuadores, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Abordamos o desenvolvimento do psiquismo e utilizamos os conceitos da periodização do desenvolvimento psíquico discutidos por Vigotski (1996), Elkonin (1987), Lísina (1987), Leontiev (1978), bem como os estudos de Pasqualini (2016), Martins (2020), Mello (2017), Eidt (2016), Cheroglu (2014; 2020) e Magalhães (2011; 2020). Para a geração de dados foram utilizadas as entrevistas narrativas e o grupo focal. Participaram da pesquisa 11 professoras da creche que atuam em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Ponta Grossa, previamente selecionados. Os resultados da pesquisa apontam que as professoras, em sua maioria, compreendem o afeto enquanto demonstração de carinho, por meio de beijos e abraços. Sobre o desenvolvimento, é compreendido pelo viés biológico, a partir de processos de maturação de estruturas internas. As práticas revelam o predomínio da ação do adulto e as compreensões impactam as práticas no sentido de limitar e reduzir a oferta de situações que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Por fim, considerando que os processos educativos nesta etapa se constituem como um importante espaço para apropriação da cultura e das relações humanas, compreendemos a importância e a necessidade de ampliar as compreensões e estudos sobre o afeto e o desenvolvimento no contexto da Educação Infantil. Dessa maneira, a pesquisa contribui com reflexões sobre a formação docente de professoras da creche, bem como para a qualidade da prática pedagógica nesta etapa educativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Afeto. Educação infantil. Teoria Histórico-Cultural. Creche.

ABSTRACT

IENK, Taline. **Development and affection in the understanding of teachers of babies and very young children: a Historical-Cultural analysis.** 2023. Dissertation (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

The research object of study is the relationship between affection and child development. It aims to analyze how daycare teachers' understanding of affection and child development can impact relationships with babies and very young children. As resulting objectives, it is proposed to characterize the practices of daycare teachers; to identify the teachers' understanding of development and affection and how they are revealed in their pedagogical practices, as well as to understand how the teachers' understanding of affection and development can impact on relationships with babies and very young children within the day care center. The views start from practice, more specifically in the link between Pedagogy and Psychology, identifying gaps in relation to the understanding of child development and affection, as well as the impacts on pedagogical practices. In this way, the epistemological axis that guides the research is the Historical-Cultural theory, organized by Vygotsky and his followers, based on historical-dialectical materialism. We approach the development of the psyche and use the concepts of periodization of psychic development discussed by Vigotski (1996), Elkonin (1987), Lísina (1987), Leontiev (1978), as well as studies by Pasqualini (2016), Martins (2020), Mello (2017), Eidt (2016), Cheroglu (2014; 2020) and Magalhães (2011; 2020). For data generation, narrative interviews and focus groups were used. Eleven daycare teachers who work in three Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI) in the city of Ponta Grossa, previously selected, participated in the research. The results of the research indicate that the teachers, for the most part, understand affection as a demonstration of affection, through kisses and hugs. Regarding development, it is understood from a biological perspective, based on processes of maturation of internal structures. The practices reveal the predominance of adult action and the understandings impact the practices in the sense of limiting and reducing the offer of situations that favor the development of children. Finally, considering that the educational processes at this stage constitute an important space for the appropriation of culture and human relationships, we understand the importance and the need to expand understandings and studies on affection and development in the context of Early Childhood Education. In this way, the research contributes with reflections on the teacher training of daycare teachers, as well as on the quality of the pedagogical practice in this educational stage.

Keywords: Child development. Affection. Child education. Historical-Cultural Theory. Nursery.

RESUMEN

IENK, Taline. **Desarrollo y afecto en la comprensión de las maestras de bebés y niños muy pequeños: un análisis Histórico-Cultural.** 2023. Disertación (Maestría en Educación) – Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

El objeto de estudio de la investigación es la relación entre el afecto y el desarrollo infantil. Su objetivo es analizar cómo la comprensión de los maestros de guardería sobre el afecto y el desarrollo infantil puede afectar las relaciones con los bebés y los niños muy pequeños. Como objetivos resultantes, se propone caracterizar las prácticas de los maestros de guardería; identificar la comprensión de los docentes sobre el desarrollo y el afecto y cómo se revelan en sus prácticas pedagógicas, así como comprender cómo la comprensión de los docentes sobre el afecto y el desarrollo puede impactar en las relaciones con bebés y niños muy pequeños en el contexto del día centro de cuidados. Las miradas parten de la práctica, más específicamente en el vínculo entre Pedagogía y Psicología, identificando los vacíos con relación a la comprensión sobre el desarrollo y afecto infantil y los impactos en las prácticas pedagógicas. De esta forma, el eje epistemológico que guía la investigación es la teoría Histórico-Cultural, organizada por Vygotsky y sus seguidores, basada en el materialismo histórico-dialéctico. Abordamos el desarrollo del psiquismo y utilizamos los conceptos de periodización del desarrollo psíquico discutidos por Vigotski (1996), Elkonin (1987), Lísina (1987), Leontiev (1978), así como estudios de Pasqualini (2016), Martins (2020), Mello (2017), Eidt (2016), Cheroglu (2014; 2020) y Magalhães (2011; 2020). Para la generación de datos se utilizaron entrevistas narrativas y grupos focales. Once maestras de guardería que actúan en tres Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI) de la ciudad de Ponta Grossa, previamente seleccionadas, participaron de la investigación. Los resultados de la investigación indican que los docentes entienden el afecto como una demostración de afecto, a través de besos y abrazos. En cuanto al desarrollo, este se entiende desde una perspectiva biológica, basada en procesos de maduración de las estructuras internas. Las prácticas revelan el predominio del adulto y los entendimientos impactan las prácticas en el sentido de limitar y reducir la oferta de situaciones que brinden oportunidades y favorezcan el desarrollo de los niños. Finalmente, considerando que los procesos educativos en esta etapa constituyen un importante espacio de apropiación de la cultura y de las relaciones humanas, comprendemos la importancia y la necesidad de ampliar comprensiones y estudios sobre el afecto y el desarrollo en el contexto de la Educación Infantil. De esta forma, la investigación contribuye con reflexiones sobre la formación docente de los maestros de guardería, así como sobre la calidad de la práctica pedagógica en esta etapa educativa.

Palabras clave: Desarrollo infantil. Afecto. Educación Infantil. Teoría histórico-cultural. Guardería.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de Elkonin	33
FIGURA 2	Atitude do bebê em relação ao mundo no primeiro ano de vida	40
FIGURA 3	Fases principais da entrevista narrativa	88
QUADRO 1	Professoras participantes da pesquisa	84
QUADRO 2	Formação das participantes	89
QUADRO 3	Tempo de atuação das participantes	90
QUADRO 4	Autores que contribuem na prática docente das participantes	90
QUADRO 5	Dados das entrevistas narrativas sobre a formação de vínculos	91
QUADRO 6	Dados das entrevistas narrativas - elementos para a formação de vínculos	92
QUADRO 7	Dados das entrevistas narrativas - percepções sobre o desenvolvimento	94
QUADRO 8	Dados das entrevistas narrativas sobre a autonomia das crianças	96
QUADRO 9	Dados das entrevistas narrativas sobre as preferências das crianças	97
QUADRO 10	Dados das entrevistas narrativas sobre as nuances do afeto	98
QUADRO 11	Dados das entrevistas narrativas sobre as práticas desenvolvidas na creche	101
QUADRO 12	Discussão pós estudo – grupo 1	115
QUADRO 13	Discussão pós estudo – grupo 2	117
QUADRO 14	Discussão pós estudo – grupo 3	120
IMAGEM 1	Mapa mental – professora Nalu (1º momento)	105
IMAGEM 2	Mapa mental – professora Catarina (1º momento)	106
IMAGEM 3	Mapa mental – professora Maria Alice (1º momento)	107
IMAGEM 4	Mapa mental – professora Laura (1º momento)	109
IMAGEM 5	Mapa mental – professora Benjamin (1º momento)	109
IMAGEM 6	Mapa mental – professora João Lucas (1º momento)	110
IMAGEM 7	Mapa mental – professora Nicolas (1º momento)	111
IMAGEM 8	Mapa mental – professora Maria Luiza (1º momento)	112
IMAGEM 9	Mapa mental – professora Bernardo (1º momento)	113
IMAGEM 10	Mapa mental – professora Nalu (3º momento)	122
IMAGEM 11	Mapa mental – professora Catarina (3º momento)	123
IMAGEM 12	Mapa mental – professora Maria Alice (3º momento)	124
IMAGEM 13	Mapa mental – professora Laura (3º momento)	124
IMAGEM 14	Mapa mental – professora João Lucas (3º momento)	125
IMAGEM 15	Mapa mental – professora Benjamin (3º momento)	125

IMAGEM 16	Mapa mental – professora Nicolas (3º momento)	126
IMAGEM 17	Mapa mental – professora Maria Luiza (3º momento)	127
IMAGEM 18	Mapa mental – professora Bernardo (3º momento)	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
THC	Teoria Histórico-Cultural
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
EN	Entrevista narrativa
GF	Grupo focal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM À PESQUISA.....	14
CAPÍTULO 1 - O SER HUMANO E SEU DESENVOLVIMENTO NA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	20
1.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA	25
1.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO	28
1.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	32
1.3.1 PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	37
1.3.2 ÉPOCA: PRIMEIRA INFÂNCIA.....	41
1.3.3 PRIMEIRO ANO DE VIDA	42
1.3.4 PRIMEIRA INFÂNCIA E O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA	56
CAPÍTULO 2 - AFETO COMO DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	62
2.1 A (IN)DIFERENCIAÇÃO DOS ESTADOS AFETIVOS.....	62
2.2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS.....	65
2.3 AFETO E ATIVIDADE COMO DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO.....	70
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	78
3.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	79
3.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	83
3.2.1 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....	84
3.2.2 DIMENSÃO AFETIVA	86
3.2.3 HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA PELAS VIVÊNCIAS NA E COM A CULTURA	87
3.2.4 SABERES DOCENTES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	89
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E SEUS PARTICIPANTES	90
3.3.1 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS.....	91
3.4 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS	93
3.5 O GRUPO FOCAL.....	109
3.5.1 CONSTRUÇÃO DOS MAPAS MENTAIS	111
3.5.2 O MOMENTO FORMATIVO	121

3.5.3 A REESTRUTURAÇÃO DOS MAPAS MENTAIS.....	129
CAPÍTULO 4 – AS COMPREENSÕES DE PROFESSORAS DA CRECHE SOBRE AFETO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	138
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA CRECHE	138
4.2 COMPREENSÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O AFETO E COMO SE REVELAM EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	171
APÊNDICE B – CARTA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	172
APÊNDICE C – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	175
APÊNDICE E – PALAVRAS DISPONIBILIZADAS NO GRUPO FOCAL.....	177
APÊNDICE F – QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA	178
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	179
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA.....	183

INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM À PESQUISA

Existimos a partir das marcas de muitas mãos, vozes e saberes. Dessas marcas, somos atravessados pelos aspectos históricos e culturais, sendo formados no enlace do biológico e do social e, assim, nessa unidade, nos constituímos enquanto seres humanos.

Na qualidade de seres situados em um tempo e um espaço, voltamos os nossos olhares para as transformações provenientes de nossa relação com a natureza. Transformações que nem sempre são sinônimos de avanços e progressos, mas afetam, não só o meio e os demais, mas também são capazes de nos afetar.

Diante do entendimento sobre o processo de humanização do homem, o enfoque histórico da sociedade constitui-se como elemento fundamental para que possamos compreender como se estabeleceram as compreensões sobre o ser humano e seu desenvolvimento.

Assim, a partir do reconhecimento de que, enquanto seres humanos, somos produto e produtores de história e material cultural, percebemo-nos como seres singulares, que se desenvolvem a partir do contato com a realidade e das condições oportunizadas a nós ou por nós construídas.

Dessa maneira, os caminhos que nos trouxeram até aqui evidenciaram que existem as mais repugnantes formas de desigualdade e discriminação, não só social, mas epistemológica, uma vez que o acesso às oportunidades de ampliação do repertório histórico e cultural encontra-se restrito a uma elite social, cultural, econômica e política. Tais caminhos desvelaram que existem saberes suprimidos, silenciados e marginalizados (SANTOS, 2019).

Enquanto ser afetado pelas condições humanas, sensível ao conjunto dos homens e mulheres, dotada de senso de justiça e indignação diante das arbitrariedades sociais contra os membros do gênero humano (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020), encontrei na infância o meu campo de atuação.

Assim, antes de se materializar em um projeto e estratégias de ação, a pesquisa foi se delineando no plano do simbólico, a partir das muitas marcas ocasionadas pela caminhada no campo da Educação e da Psicologia.

Aos dezessete anos, recém finalizado o curso de magistério e acadêmica do primeiro ano de Pedagogia, iniciei a caminhada como docente de uma turma de Infantil 3. Na ocasião, radiante pela oportunidade do primeiro emprego, deixei que as palavras ditas pela diretora ficassem acomodadas em algum espaço da memória, palavras que ressurgiram na gestação do

projeto de pesquisa: “Vou te contratar para trabalhar com os pequenos porque tem jeito e cara de boazinha, as crianças precisam de alguém que seja carinhosa”.

A lembrança de tais palavras reverberaram as experiências construídas ao longo dos doze anos de docência e, a partir de tais lembranças, muitos questionamentos foram possibilitados a mim.

Questionei a formação rasa, a pouca idade e a experiência da professora que, sozinha, assumia uma turma com dezoito crianças bem pequenas. Questionei os caminhos que me levaram até a Educação Infantil e os instrumentos que me auxiliaram a desenvolver um trabalho sensível ao público que me foi destinado.

Nas idas e vindas da jornada docente, percebi que muitos aspectos se encontravam para além da formação que eu vinha tendo. O desenvolvimento das crianças, mudanças ao longo do ano, expressão de emoções e sentimentos, enfim, as tantas demandas me levaram ao estudo da dimensão afetiva, tema ao qual me dediquei no trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, mas que, não suficiente, me levou à graduação em Psicologia.

Atuando enquanto professora e psicóloga infantil, meus olhos continuaram sensíveis para os lugares destinados à criança e à infância. As falas, compreensões e a contenção do “ser criança” ficou evidente e, mais uma vez, me colocou em movimento para seguir buscando, estudando e me aprofundando na infância e nas possibilidades desse ser potente que é a criança.

A partir de tais experiências e reflexões, apresento esta pesquisa que tem como objeto de estudo **as relações entre afeto e desenvolvimento infantil na compreensão de professoras da creche**, ambiente e faixa etária que, não só me constituíram enquanto professora, mas enquanto ser disposto a ver, ouvir e compreender as crianças como seres participantes e de direito.

Tomamos como ponto de partida a concepção de desenvolvimento como elemento processual e não linear ou determinado por fatores pré-estabelecidos. Compreendemos o ser humano como ser situado em um período histórico e cultural, onde, a partir das relações estabelecidas, ele se apropria do conhecimento culturalmente produzido e organizado, tendo como fruto de tais relações a formação e o desenvolvimento da inteligência.

Nosso olhar é delineado a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, entendendo a criança como um ser capaz desde os primeiros momentos de sua vida. Isto é, a criança, desde que nasce, se constitui como um ser social, em relação e atribui valor às experiências que vive desde o nascimento – em outras palavras – é capaz de aprender (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

A Teoria Histórico-Cultural (THC) aponta que o desenvolvimento não é natural, mas se faz a partir do impulso que recebe das aprendizagens e experiências vividas, e que tal interferência auxilia na formação e desenvolvimento das qualidades humanas. Dessa maneira, se reforça o que foi dito anteriormente, as crianças são capazes de estabelecer relações com o mundo e com os que a rodeiam, ou seja, são capazes de aprender desde que nascem e, por isso, se desenvolvem (LEONTIEV, 2004).

Quando trazemos a criança enquanto ser capaz, nos referimos à necessidade de modificar não só a cultura escolar, mas os olhares para com a criança para que ela ocupe o lugar de sujeito no contexto escolar, sem que isso signifique um aligeiramento do desenvolvimento psíquico com vistas à inserção ao ensino fundamental, por exemplo.

A ocorrência do desenvolvimento depende das experiências que vivemos em sociedade e com a cultura acumulada, a qual se constitui a partir dos objetos materiais e não materiais, hábitos, costumes, técnicas, formas de falar e pensar, enfim, por toda a criação humana.

Os objetos criados ao longo da história da humanidade propiciaram habilidades, aptidões, capacidades e funções psíquicas necessárias à criação e ao uso desses objetos. Essas funções nos diferenciam dos demais animais, mas as aptidões criadas pelos novos objetos não são dadas às demais gerações, elas necessitam de aprendizado.

Para se apropriar das qualidades humanas objetificadas a partir da cultura, faz-se necessário entrar em contato com tais objetos, estabelecer relações e realizar a atividade adequada. Dessa maneira, o processo de apropriação das funções psíquicas se dá à medida que as habilidades e aptidões são aprendidas e domina-se os objetos de cultura.

Esse processo, de acordo com Leontiev (2004), é sempre ativo, uma vez que as qualidades humanas estão se desenvolvendo. Em síntese, as novas gerações reproduzem as qualidades humanas criadas ao longo da história e, por isso, pode-se dizer que estas se humanizam por meio da atividade social.

Cada geração tem a possibilidade de superar a anterior e, a partir desse movimento, a história humana se faz. Leontiev (2004) sinaliza o caráter educativo presente na atividade de apropriação dos objetos culturais, uma vez que se faz necessário aprender a usá-lo de acordo com a função social atribuída a ele no processo de criação. Para que isso ocorra, requer a instrução intencional de alguém que saiba utilizá-lo.

Na escola, professoras e professores são as pessoas mais experientes que apresentam o mundo para as crianças, porém, as relações de troca e compartilhamento de conhecimentos não se estabelecem apenas entre adultos e crianças, mas também ocorrem entre as próprias crianças. A partir das relações estabelecidas entre elas, acumulam experiências e tornam-se capazes de

solucionar situações a partir dos conhecimentos apropriados anteriormente. Mas, para que isso se efetive na escola da infância, precisamos organizar as condições educativas com essa perspectiva.

Para que o processo de apropriação do mundo pela criança ocorra, necessitamos de tempo e de uma concepção de criança que nos permita enxergar os avanços em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996).

A partir de uma concepção que compreende a criança como ser capaz de aprender, estabelecer relações e atribuir valor ao que vive desde o nascimento, logo percebemos que, ao situar o trabalho pedagógico dentro dessa perspectiva, nos faz reforçar o elo existente entre a teoria e a prática, uma vez que entendemos não existir o trabalho docente sem a fundamentação de uma teoria.

Ao pensar no adulto enquanto ser mais experiente e que pode criar condições para o processo de apropriação do mundo pela criança, voltamo-nos ao trabalho docente enquanto prática intencional. Entende-se que por meio de práticas intencionais a teoria se concretiza, uma vez que as nossas escolhas e atitudes revelam nossas concepções e os lugares destinados à criança no processo de aprendizagem. Percebe-se que as intervenções no ambiente educativo são permeadas de convicções teóricas, as quais se expressam no fazer docente.

Pontuar que a prática pedagógica nasce, se faz e se fortalece a partir de teorias pedagógicas que a sustentam, faz-nos refletir sobre a impossibilidade de existir uma prática sem uma raiz teórico-filosófica que a fundamente e, de igual maneira, não há teoria sem prática. Ambas se fazem e se constituem em uma relação dialética e de interdependência e, por isso, consideramos que toda ação docente é formada por intencionalidades.

Mesmo que não se tenha clareza quanto às teorias que embasam a prática pedagógica, o exercício da docência carrega sentido, significado e concepções do professor e “quando não escolhemos conscientemente essas convicções, elas são escolhidas por alguém e nos são ensinadas como se fossem as únicas “corretas” ou a única forma de ver o mundo” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 12).

Pela via do desconhecido ou da apropriação de convicções predominantes acabamos por reproduzir olhares que enxergam as crianças de maneiras diferentes. Nesse sentido, ao reproduzir concepções sem reflexão, acabamos por desconsiderar a criança como sujeito e participante da ação educativa.

Nesse contexto, partimos da hipótese de que **as professoras, em suas práticas pedagógicas, imprimem suas compreensões, ainda que estas não sejam percebidas de forma consciente. Essas compreensões advêm de sua formação inicial e de experiências**

vivenciadas e incidem em suas maneiras de planejar, assim como em suas práticas com as crianças. Partimos do pressuposto de que suas compreensões e práticas vão refletir nos processos de desenvolvimento das crianças no âmbito da Educação Infantil.

O problema se enunciou da seguinte forma: **Como a compreensão das professoras a respeito do desenvolvimento infantil e do afeto podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche?**

Para responder a esse questionamento, delimitamos como objetivo maior: **analisar como as compreensões de professoras da creche sobre o desenvolvimento e o afeto podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas.**

Como objetivos específicos, buscamos: 1) caracterizar as práticas de professoras da creche; 2) identificar as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento e o afeto e como se revelam em suas práticas pedagógicas; 3) compreender como o entendimento das professoras sobre o afeto e o desenvolvimento podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas.

Para atingir os objetivos da pesquisa, optamos por utilizar as entrevistas narrativas e o grupo focal como instrumentos de geração de dados. Nesse sentido, com o intuito de seguir rigorosamente o compromisso ético, submetemos o projeto para análise e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja pesquisa encontra-se devidamente registrada na Plataforma Brasil sob nº 56882522.5.0000.0105 (anexo 1). Para além do CEP, firmamos parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Ponta Grossa, Paraná, via ofício protocolado (apêndice B) e carta de apresentação (apêndice A).

As entrevistas narrativas foram realizadas com 11 (onze) professoras que atuam nas turmas da creche de três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa, Paraná. O grupo focal contemplou 9 (nove) professoras e mobilizou a discussão e trocas de experiências práticas que ocorrem no âmbito da creche e sinalizam o desenvolvimento e as relações de afeto com bebês e crianças bem pequenas.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O capítulo 1, intitulado **“O ser humano e seu desenvolvimento na abordagem da Teoria Histórico-Cultural”**, tem como objetivo apresentar a THC, bem como as relações da teoria supracitada com o desenvolvimento infantil e, para isso, apresentaremos os processos de apropriação da cultura, as relações com a educação e a periodização do desenvolvimento infantil.

O capítulo 2, intitulado **“Afeto como dimensão do desenvolvimento infantil”**, discorre sobre a indiferenciação dos estados afetivos, trazendo a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento das emoções e sentimentos, bem como o afeto e a atividade como

dimensões do desenvolvimento humano.

O capítulo 3, intitulado “**Percorso metodológico**”, tem como objetivo situar o objeto de estudo e, para tal, apresentaremos o estado do conhecimento realizado com a finalidade de identificar as produções sobre afeto, Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural. Abordaremos as questões metodológicas, os caminhos que trilhamos, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados, o procedimento de análise dos dados, o quadro de coerência da pesquisa e apresentamos os dados gerados a partir das entrevistas narrativas e dos grupos focais.

O capítulo 4, intitulado “**A compreensão de professoras da creche sobre afeto e o desenvolvimento infantil**”, apresentará a análise dos dados obtidos, evidenciando as contribuições das professoras da creche e sinalizando as compreensões sobre afeto e desenvolvimento infantil.

Por fim, traremos as considerações finais do trabalho retomando os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos.

CAPÍTULO 1 - O SER HUMANO E SEU DESENVOLVIMENTO NA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao compreender o ser humano como um ser social e em relação desde seu nascimento, entendemos que este é capaz de aprender a partir das relações estabelecidas com o meio e com os demais seres humanos. Sustentando nosso olhar a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o capítulo encontra-se organizado em três partes, a saber: o desenvolvimento humano e o processo de apropriação da cultura, a Teoria Histórico-Cultural e as relações com a educação e, por fim, a periodização do desenvolvimento infantil.

Como base teórica que fundamenta as inquietações decorrentes da pesquisa, apresentamos a Teoria Histórico-Cultural (THC), uma concepção de Psicologia Concreta, que entende que a essência do ser humano se encontra nas relações sociais, ou seja, a formação do ser humano é propiciada a partir das relações estabelecidas, as quais se constroem apoiadas em um determinado modo de produção da vida (LEONTIEV, 2004).

Partindo de tal concepção e enlaçando ao público ao qual nos dedicamos a estudar: os bebês e as crianças bem pequenas, faz-se necessário compreender de que maneira a THC concebe o desenvolvimento humano, mais especificamente, o desenvolvimento infantil, uma vez que rompe com as teorias que enfatizam a predominância de aspectos biológicos ao abordar o desenvolvimento.

A Teoria Histórico-Cultural se constitui como abordagem teórica, manifestando-se no campo da Educação e da Psicologia, amparada no materialismo histórico-dialético, base epistemológica que tem por fundadores: Karl Marx e Friedrich Engels. Ela surgiu no contexto da Rússia pós-revolucionária, sendo uma “vertente da ciência psicológica que nasceu no início do século XX na então União Soviética (URSS)” (PASQUALINI, 2016, p. 42), sendo Lev Semionovitch Vigotski¹, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria seus organizadores e fundadores. Para além desses pesquisadores soviéticos, Daniil Borisovich Elkonin e Vasily Davidov também compuseram o Círculo de Vigotski².

¹ Ao nos referirmos ao autor, será utilizada a grafia Vigotski, uma vez que existem diversas maneiras de escrever seu nome. Nas referências apresentaremos a grafia de acordo com a edição e autor.

² O Círculo de Vigotski trata-se de um conceito que se opõe à ideia de “Escola de Vigotski”. Este último faz referência à troika: Vigotski, Leontiev e Luria, sugerindo uma hierarquização na produção do conhecimento. O Círculo de Vigotski visa englobar o grupo de pesquisadores que trabalharam junto ao autor no desenvolvimento de seu pensamento, considerando que parte de seus projetos foram continuados pós morte por seus colaboradores.

Para compreender as raízes do pensamento vigotskiano, é preciso olhar para o contexto em que sua teoria foi desenvolvida e entendê-la como produto das muitas lutas e revoluções na União Soviética, percebendo-a como um projeto coletivo pós-revolucionário.

Em um contexto social de muitas transformações, a proposta de Vigotski vem para contribuir na formação de uma nova Psicologia, isto é, diante das mudanças políticas, econômicas e culturais, a ciência é convocada a auxiliar no processo de enfrentamento dos desafios que estavam postos. Assim, considerando as transformações sociais e fundamentado no método materialista histórico-dialético, Vigotski embasa filosoficamente sua teoria estudando o método de Marx e inicia a investigação científica no psiquismo humano (PASQUALINI, 2016).

A partir do materialismo histórico-dialético o homem é compreendido como ser histórico e social, o qual modifica e é modificado pela sociedade. Tal entendimento nos leva à diferenciação do homem onde, sem deixar de ser animal, constitui-se como ser social e por isso distancia-se dos demais.

A teoria marxista explica essa diferenciação com um dos seus pressupostos fundamentais, o **salto ontológico**. Mesmo que existam na natureza vários animais que possuem características gregárias, apenas o ser humano ressignifica as relações estabelecidas, uma vez que entendemos que o contato com outros homens nos constituem enquanto seres humanos (MARX, 1985). Os animais têm seus comportamentos fortemente marcados pela herança genética da espécie, comportamentos selecionados filogeneticamente, enquanto nós, seres humanos, somos constituídos a partir de uma história ontogenética, isto é, a herança social e cultural.

Entender que o homem é um ser social e que, a partir das relações estabelecidas, transforma a natureza e produz os elementos necessários para garantir sua sobrevivência e suprir suas necessidades, nos leva a pensar que outros animais também agem buscando a sobrevivência, mas, diferente de todos os demais animais, o homem age com **intencionalidade**.

Toda ação exercida pelo homem é, num primeiro momento, desenhada no plano da ideia e, a partir de então, colocada em prática. Marx (1985, p.149-150) explica o conceito da **prévia ideiação** em um trecho muito conhecido de sua obra:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele fixará na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No final do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera: ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual

constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

O resultado da transformação propiciada pelo homem altera não só a matéria natural, mas atribui a ela as características humanas, criando um objeto social, o qual possui função e significado. Assim, o novo objeto é dotado de propriedades que não existiam previamente, mas que foram produzidas a partir da **atividade humana**. Dessa forma, o processo em que o homem transforma a natureza é chamado de **trabalho** (LEONTIEV, 2004).

Por meio do trabalho o homem deu origem a um mundo humano, permeado pela cultura. Diferenciando-o dos demais animais que se adaptam à realidade natural, o homem necessita produzir a sua existência, uma vez que “não é apenas ‘colocado’ diante do mundo dos objetos humanos. Para viver deve agir (ativamente e) adequadamente neste mundo” (LEONTIEV, 2004, p. 254). Dessa maneira, para além de adaptar-se à natureza, o homem necessita transformá-la, o que só é possível a partir do trabalho. Assim, compreende-se que o trabalho se constitui em elemento fundamental para diferenciar o homem dos outros animais.

Ao antecipar mentalmente a finalidade da ação, o trabalho se instaura, não como qualquer atividade, mas como ação entremeada de finalidades. Reforçamos o trabalho enquanto atividade intencional que transforma a natureza e também o próprio homem.

Entendendo esse processo de transformação de forma ativa, o homem adquire conhecimento, bem como desenvolve novas capacidades e habilidades. Assim, compreende-se que tanto o processo de trabalho quanto o produto final satisfazem as demandas do homem, mas sinalizam o surgimento de novas necessidades que são motores para um novo engajamento na atividade de trabalho.

Na história humana é possível perceber a produção de novas demandas que nos distanciaram das necessidades exclusivamente biológicas. O resultado do trabalho humano configura-se em uma **objetivação**, onde, Leontiev (2004) aponta que, no processo da atividade, os conhecimentos e o saber-fazer do homem cristalizam-se em seus produtos, dessa maneira, historicamente o conteúdo humanamente produzido foi depositado e cristalizado nos objetos produzidos pelo homem.

Assim, toda produção humana, instrumentos e objetos da cultura carregam em si a atividade humana materializada, constituem-se na base perene das operações historicamente desenvolvidas pelos homens, estando objetivadas nos instrumentos e objetos.

A partir desse processo, as propriedades humanas dão corpo às objetivações da cultura, disponibilizando-as socialmente e possibilitando a apropriação por outros homens. Ao falar das

objetivações da cultura, englobamos não só os objetos materiais, mas também os ideais, exemplo disso é o conhecimento científico.

Vigotski e Luria (1996) evidenciam que a cultura ultrapassa as determinações naturais, originando formas que não foram programadas pelo aparato biológico da espécie humana. Em outras palavras, a cultura modifica e estabelece novas conexões no psiquismo, rompendo com o funcionamento natural.

Dessa maneira, é possível visualizar a existência de uma natureza biológica, orgânica e uma segunda natureza que é forjada no homem pela cultura, assim como Leontiev (2004, p. 285) explicita ao dizer que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Entende-se que as transformações e conquistas humanas que não provocam alterações anatômicas e fisiológicas tem na cultura o meio de transmissão e, por isso, não são compartilhadas a partir da bagagem genética.

Em resumo, ao identificar as características e capacidades que nos diferenciam dos demais animais, chega-se à ideia de que estas são objetivadas e transmitidas a partir das práticas culturais, portanto, o desenvolvimento humano se dá, inclusive, a partir das condições externas e não apenas internas. Sobre isso, Vigotski (1995) reforça a primazia da dimensão social sobre a natural ao explicar o comportamento humano, pontuando que a sociedade opera em primeiro plano, sendo fator determinante na conduta humana.

Considerando a sociedade como fator que sucede os aspectos naturais em relação ao desenvolvimento, voltamos ao conceito de trabalho e modificação do homem a partir das transformações na natureza, onde este ser humaniza-se por meio das ações desenvolvidas, superando a determinação natural de seu comportamento.

As ações do processo de trabalho apresentam modificações não só no comportamento do homem, mas imprime nele a aprendizagem de novas habilidades. O ato de aprender torna-se uma das qualidades mais importantes do cérebro humano, o que o diferencia do cérebro animal, uma vez que possui como característica fundamental a plasticidade.

Ao nascer, o cérebro animal já está preenchido com uma bagagem de mecanismos inatos, ou seja, os comportamentos são transmitidos a partir da herança genética, tendo o aparato biológico fortemente ligado à seleção filogenética. Assim, os animais, mesmo que distantes de sua espécie, manifestarão as características típicas de sua natureza.

Já na espécie humana, o processo se diferencia. Como exemplo, é possível localizar na história relatos de crianças que foram encontradas longe do convívio dos demais seres

humanos³, em bosques ou florestas, muitas vezes acompanhadas e criadas por animais. Quando encontradas e resgatadas, manifestavam comportamentos compatíveis com o de animais selvagens, mas ao realizar exames médicos não apresentavam anormalidades, sugerindo que a conduta se justificava pelo afastamento social.

A ausência do contato humano impediu o desenvolvimento das qualidades humanas nessas crianças, reforçando que a nossa constituição enquanto humanos se dá, em grande medida, social e não somente geneticamente.

Assim, a base marxista assume como pressuposto que o homem não é naturalmente humano, isto é, diferente dos animais, o nosso aparato biológico não é suficiente para garantir a humanidade. Dessa maneira, ao nascer precisamos passar por um processo de **humanização**.

Nesse processo, a criança precisa se apropriar daquilo que foi produzido historicamente pelo homem, desde aspectos mais triviais do cotidiano até a tecnologia, política e filosofia, por exemplo. O conjunto das conquistas histórico-culturais humanas compreende também outras habilidades, as quais não são garantidas pelo aparato biológico, como o pensamento abstrato.

Vigotski aponta em seus estudos que o pensamento abstrato é dependente de processos educativos e sociais, evidenciando que esse e as demais funções superiores são garantidas a partir de condições sociais e educativas adequadas.

A partir das informações recebidas do ambiente, dá-se início ao processo de assimilação das experiências sociais, as quais permitem que o cérebro da criança desenvolva sistemas funcionais. Nesse processo de assimilação, é possível identificar o que Vigotski (1996) explica ao apontar a existência de duas possibilidades de desenvolvimento: um biológico e outro cultural, não sendo independentes ou substitutos um do outro, mas se desenvolvem em conjunto, estabelecendo relações entre si.

O que existe entre as duas linhas de desenvolvimento é uma **unidade**, onde o aspecto cultural subordina, condiciona e dá direção aos processos orgânicos, não existindo harmonia entre eles, mas sim, por meio do processo de apropriação da cultura, transformam e modificam-se as inclinações naturais. Dessa maneira, o desenvolvimento infantil se instala no enlace de

³ A literatura e a mídia apresentam diversos relatos das chamadas “crianças selvagens”, destes casos, possivelmente, o mais conhecido seja o menino Victor de Aveyron, encontrado nos bosques da França em janeiro de 1799. O menino de aproximadamente 11 anos de idade apresentava comportamentos semelhantes ao de animais, expressando agressividade, emitindo sons estridentes e incompreensíveis, próximos aos grunhidos de animais selvagens. Ao ser submetido a exames médicos verificou-se que o menino não apresentava anormalidades e que a conduta observada se dava pela ausência de contato humano.

processos naturais e culturais, mais especificamente nas contradições concebidas entre eles (MARTINS, 2013).

A partir do conteúdo discorrido, apresentaremos a seguir o desenvolvimento humano na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, explorando o processo de apropriação da cultura, as ações educativas e a periodização do desenvolvimento infantil.

1.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA

O desenvolvimento do psiquismo humano tem sua origem na experiência social, onde é propiciada a apropriação do patrimônio cultural humano. Dessa forma, Leontiev (2004, p. 279) esclarece que “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”. Para tanto, de acordo com o autor, é possível identificar que o processo de apropriação da cultura possui três características fundamentais, sendo elas o **caráter ativo, a natureza mediada e a especificidade em formar novas funções psíquicas no homem**.

Sendo assim, entende-se que o processo de apropriação é “resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criado pelo desenvolvimento da cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p. 290). Isso exprime que, mediante a atividade⁴, o processo de apropriação das objetivações da cultura se completa na criança e pela criança.

A categoria atividade não se resume a qualquer atividade, uma vez que, não basta apenas a interação da criança com o objeto, faz-se necessário que ela realize uma **atividade adequada**, explicada por Leontiev (2004) como a atividade que compreende os aspectos essenciais da atividade incorporada ao objeto.

Dessa maneira, a criança precisa reproduzir em sua atividade os aspectos motores e cognitivos da ação e, para que domine o uso de um instrumento da cultura, é preciso que ela manipule esse objeto, o utilize como parte de sua atividade, conquistando aos poucos os seus usos e finalidades para que adquira a capacidade de utilizar tal objeto intencionalmente.

⁴Ao falarmos de atividade, sinalizamos a sua categoria teórica que, enquanto conceito científico, se diferencia do significado proveniente do senso comum, o qual a compreende enquanto ação ou o ato de realizar alguma tarefa. A **atividade** se constitui enquanto processo que envolve uma rede de ações permeadas de finalidades, as quais atendem ao que impulsiona a atividade. Em outras palavras, o motor que impulsiona a atividade surge das necessidades humanas, identificando o objeto capaz de suprir tais demandas (PASQUALINI, 2016).

A primeira manipulação do objeto se configura como ação exploratória, utilizando-o com base em seu repertório próprio, fruto das experiências com outros objetos. Esse uso é indiscriminado, importante, mas não suficiente. Num segundo momento, a atividade organiza-se a partir dos usos específicos do objeto e, para que isso ocorra, a criança precisa da mediação de alguém mais experiente. Quanto à natureza mediada, entendemos que o adulto se coloca à disposição da criança como ser mais experiente, possuindo os modos histórico e sociais de ação com objetos da cultura.

Voltamos às características apontadas por Leontiev (2004) ao explicar o processo de apropriação da cultura. Até que a criança adquira o domínio sobre o instrumento, o adulto sinaliza e corrige seus movimentos. Essa mediação configura-se como essencial, pois, mesmo que os objetos contenham atividade humana cristalizada e materializada, não revelam a sua atividade adequada.

Tal processo se dá não só na criança, mas nos adultos também. Frequentemente, entramos em contato com novas produções da cultura, como esportes, música, conceitos científicos, entre outros. É preciso que alguém mais experiente nos apresente o que ainda não somos capazes de compreender, faz-se necessário que o funcionamento e os mecanismos próprios do objeto nos sejam indicados a fim de que o utilizemos corretamente (PASQUALINI, 2016). Em resumo, isso significa que o processo de apropriação da cultura configura-se em um processo educativo. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 290),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (grifos do autor).

Compreendendo o processo de apropriação da cultura como um processo ativo por parte do sujeito, mas que necessita do intermédio de alguém mais experiente, a atividade adequada é formada na criança a partir da imitação ou atendimento às instruções a ela fornecidas.

A terceira característica apontada por Leontiev (2004) diz respeito à formação de novas funções psíquicas e capacidades no indivíduo, uma vez que ao utilizar e dominar os objetos de cultura desenvolvemos novas necessidades e capacidades. Este processo imprime em nosso repertório a possibilidade de realizarmos livremente determinada atividade. Assim, é possível identificar que a aprendizagem estabelece “novas capacidades e habilidades mediante a

apropriação da atividade humana fixada nos objetos e instrumentos da cultura e nos modos sociais de sua utilização” (PASQUALINI, 2016, p. 55).

O conhecimento, enquanto fator que instaura a formação de novas capacidades, provoca revoluções no plano do desenvolvimento psíquico, formando novas operações mentais e exigindo movimentos cada vez mais complexos em nosso pensamento. Ao aprender novos conceitos, o pensamento se reorganiza e se complexifica. Dessa maneira, Martins (2020, p. 14) pontua que,

O patrimônio material e ideal coloca-se como produto da ação humana dado à apropriação, por outro e ao mesmo tempo, representa condição imprescindível ao processo de transformação de um ser hominizado – que dispõe de certas propriedades naturais filogeneticamente formadas em um ser humanizado, isto é, que se transforma por apropriação da cultura. É no bojo desse processo que o próprio homem se institui e, conseqüentemente, todas as suas propriedades resultam formadas na base do metabolismo que liga às condições objetivas de existência. Entre tais propriedades, destacamos a própria qualidade de seu psiquismo como produto histórico-socialmente construído.

Assim, a humanização dos sentidos também se dá como produto da história humana, desenvolve-se de maneira singular e depende do mundo objetivo, das oportunidades que são oferecidas à apropriação. Considera-se que tais capacidades não são dadas pela natureza biológica, mas formadas como resultado do processo de apropriação da atividade humana incorporada nas objetificações da cultura.

Quando dominamos determinadas capacidades, elas integram a nossa individualidade, passam a ser constitutivas do nosso ser. À vista disso, Leontiev (2004, p. 270) caracteriza o processo de apropriação como o momento em que se cria no homem novas funções e aptidões.

[...] é nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.

Compreende-se, então, que as objetivações da cultura e as práticas culturais produzidas historicamente se constituem na fonte do desenvolvimento das capacidades humanas. Cabe ressaltar que, à luz da Teoria Histórico-Cultural, as possibilidades de desenvolvimento, bem como a qualidade das mediações oportunizadas, estão atreladas às condições sociais de vida e de educação a que estão subordinados (PASQUALINI, 2016).

Vale ressaltar que essas condições, em nossa sociedade, organizam-se de maneira injusta e desigual, evidenciando a necessidade e a importância dos processos educativos. Neste sentido, no próximo tópico, tratamos das contribuições da THC e suas relações com a Educação.

1.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Se considerarmos que os aspectos que não são garantidos ao homem pela natureza biológica precisam ser produzidos por ele, entendemos que o que nos torna humanos necessita de construção, precisa ser produzido e, a partir disso, encontramos a função da Educação.

O trabalho educativo necessita ter em vista “a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos”. Nesse sentido, a função social da escola precisa se organizar a partir da “socialização do patrimônio cultural humano-genérico” (PASQUALINI, 2016, p. 57). Em outras palavras, transmitir o saber historicamente sistematizado pela comunidade humana.

Pontuar a função da escola enquanto socializadora do patrimônio cultural humano requer a clareza de que a escola, enquanto instituição humana, situada a partir das interferências do capitalismo, expressa em suas práticas diversas contradições. A escola reside em uma sociedade desigual, estabelecida na trama das relações pautadas na exploração e na dominação. Dessa maneira, considerando a interferência social, a escola modifica sua função pela reprodução do sistema social, atuando para a manutenção da ordem social injusta e excludente. Ao compreender que a escola se encontra situada e condicionada por uma sociedade dividida em classes com interesses opostos, logo entendemos que ela é afetada pelas divergências que retratam esta sociedade. Dessa maneira, a escola contribui para a reprodução da ideologia, além da conformação de mão-de-obra (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

Para além de tais constatações, enxerga-se a possibilidade de uma teoria pedagógica que realce a escola como meio de transformação social. Visando superar o modelo de escola que enaltece a exploração e dominação entre os homens, faz-se necessário uma concepção que se posicione a favor da classe trabalhadora. E, para isso, pensando na escola a serviço da transformação social, preserva-se a especificidade educativa dessa instituição, a qual relaciona-se no processo de transmissão dos saberes sistematizados e historicamente acumulados (PASQUALINI, 2016).

O acesso ao conhecimento na sociedade capitalista não se estende a todas as pessoas, mas configura-se como objeto disponibilizado a apropriação privada, destinado à regalia de um grupo minoritário. Sobre isso, Pasqualini (2016, p. 58-59) aponta que,

Quem atua nas redes públicas de ensino de nosso país vivencia essa realidade cotidianamente: o contato com as famílias trabalhadoras revela de forma gritante o quanto aqueles submetidos à exclusão socioeconômica são também usurpados do direito à apropriação do conhecimento sistematizado, fato que tem implicações profundas na vida das pessoas.

Este fenômeno afeta o professor, pois, enquanto trabalhador, encontra-se destituído do acesso e apropriação do conhecimento humano em suas formas mais elevadas. Diante disso, entendendo que a própria formação de professores recebe interferências do processo excludente de acesso ao conhecimento, faz-se necessário defender a escola enquanto meio para alcançar a democratização do saber científico e da cultura letrada, caminhos que podem nos levar à transformação social.

É imprescindível vislumbrar uma formação humana consciente da realidade concreta a qual estamos inseridos, cientes das determinações e condicionantes de nossa existência, apta a compreender as limitações e as problemáticas que atravessam a produção da existência humana e que possibilite aos homens e mulheres o seu reconhecimento enquanto partícipes da história individual e coletiva (ABRANTES, 2011).

Leontiev (2004, p. 288) afirma que “a principal característica do processo de apropriação ou de aquisição é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” e, sobre isso, diferente do animal que lhe basta o desenvolvimento da natureza, “o homem *constrói* a sua natureza”. Para que isso ocorra, é essencial que a finalidade do trabalho educativo se efetive, identificando os elementos culturais que necessitam de assimilação pelos indivíduos em seu processo de humanização e, além disso, descobrir meios mais eficazes para transmitir e garantir apropriação dos elementos culturais.

Aspectos como a organização dos espaços, tempo, conteúdo e procedimentos configuram-se em elementos que auxiliam no processo de apropriação dos aspectos culturalmente produzidos. E, nessa perspectiva, caracteriza-se como fator indispensável, “a identificação dos elementos culturais a serem transmitidos às novas gerações como condição para sua humanização” (PASQUALINI, 2016, p. 59).

Com base nos estudos de Leontiev (1978), Magalhães (2014) aponta a necessidade de identificarmos quais elementos são fundamentais para a constituição do homem em humano, ressaltando a compreensão de que ocorre um processo de humanização a partir das relações sociais concretas. Nesse sentido, reforça que os aspectos disponibilizados pela natureza não são suficientes, é necessário que os elementos conquistados no processo de desenvolvimento sócio-histórico sejam apropriados pelo homem.

Dessa maneira, a partir da identificação dos elementos culturais disponibilizados à apropriação dos seres humanos e do entendimento do caráter educativo de tal processo, chega-se à escola enquanto instituição que subsidia os processos de apropriação da cultura.

Assim, é necessário que a escola assuma a função de mediar “a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas⁵ de objetivação do gênero humano”, dessa maneira, quando a prática pedagógica está voltada ao desenvolvimento humano integral não almeja satisfazer as necessidades postuladas pela vida cotidiana, “mas produzir na criança necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para si⁶” (DUARTE, 1996, p. 32-33).

O processo de apropriação das objetivações genéricas para si reavalia a relação da criança com o seu universo cotidiano a partir da produção de novas necessidades e capacidades nos indivíduos. Pensando nos conteúdos escolares, as esferas não-cotidianas de objetivação devem fornecer os elementos necessários para a organização do processo de ensino, bem como para a estruturação dos currículos escolares. A esse respeito, na Educação Infantil, foco desse estudo, considera-se a importância que as relações e aprendizagens referentes à vida cotidiana desempenham no desenvolvimento. Dessa maneira, “o cotidiano deve ser a porta de entrada para o não cotidiano” (PASQUALINI, 2016, p. 61).

As relações estabelecidas na escola, bem como na seleção de conteúdos a serem explorados, nos faz pensar no que e no como ensinar. Tal como indica Martins (2013), historicamente, a organização do ensino seguiu uma linearidade de saberes destinados à aprendizagem das crianças. Sinaliza que conteúdo e forma são aspectos necessários, mas devem considerar a quem se destina a organização e sistematização do ensino.

A autora apresenta o princípio da **tríade forma-conteúdo-destinatário** como urgência do planejamento de ensino, uma vez que “nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013, p. 297).

Ao explorar cada um dos elementos que constituem esta tríade, entende-se que o conteúdo deverá ser explorado, transmitido e assimilado por um destinatário, a criança. Dessa maneira, é primordial que se conheça a criança a qual destina-se o processo de ensino. Sobre isso, Pasqualini (2016, p. 62) reforça que, “não é possível selecionar conteúdos de ensino desconsiderando quem é a criança a quem estamos ensinando, ou seja, sem compreender as possibilidades de assimilação do conteúdo pela criança em dado momento de seu desenvolvimento”.

⁵ “O conceito de esferas não cotidianas de objetivação foi proposto pela filósofa Agnes Heller. Em sua análise, no curso do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, foi possível o surgimento da diferenciação entre a esfera das objetivações genéricas para si e a esfera das objetivações genéricas em si (PASQUALINI, 2016, p. 62).

⁶ As objetivações genéricas para si formam a base dos âmbitos não cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política (DUARTE, 1996, p. 32-33).

Conhecer a criança significa compreender o estado de desenvolvimento no qual ela se encontra. Para tanto, é preciso entender o funcionamento psíquico e comportamental próprio do período em análise. Ao mesmo tempo, é pertinente considerar que o momento atual do desenvolvimento da criança engloba apenas uma parte do processo, sinalizando a importância de inteirar-se da lógica interna do desenvolvimento, considerando seu percurso e seus movimentos.

Portanto, faz-se necessário conhecer as leis universais que governam o desenvolvimento psíquico, mas levando sempre em consideração os aspectos particulares de desenvolvimento das crianças. Com base neste conhecimento, temos a possibilidade de avaliar o que já foi alcançado pelas crianças e o que ainda é esperado para o momento em termos de desenvolvimento psíquico. “Esse conhecimento sobre a criança orienta a seleção do conteúdo de ensino pelo professor, na medida em que permite identificar e avaliar qual conteúdo pode promover o desenvolvimento psíquico a cada momento (o que ensinar)” (PASQUALINI, 2010, p.135).

Para delinear a forma de ensinar, conhecer o desenvolvimento infantil constitui-se como requisito, uma vez que é preciso avaliar quais são os encaminhamentos metodológicos adequados para cada período, considerando as características atuais do psiquismo infantil.

Entendemos que a forma de ensinar uma criança da creche é diferente de uma criança da pré-escola, assim como a forma se modifica nos anos iniciais do ensino fundamental. As diferenças são evidenciadas pelas mudanças no psiquismo infantil, o qual conquista novas capacidades, possibilitando a ampliação da captação da realidade, além da execução de atividades mais complexas no que se refere à estrutura e ao conteúdo. Definir a forma mais eficaz de ensinar determinados conteúdos para um grupo de crianças se configura como uma tarefa complexa que exige aprofundamento, não somente sobre o desenvolvimento infantil, mas sobre a compreensão teórica do conteúdo de ensino (PASQUALINI, 2016).

Para que o professor organize o trajeto essencial para a apropriação dos conteúdos é necessário que compreenda conceitualmente o conteúdo a ser ensinado. Dessa maneira, a partir de uma ação pedagógica sequenciada, cada ação dominada pela criança se configura em um pré-requisito lógico para a próxima conquista. Ao analisar o conteúdo, o professor poderá definir adequadamente suas estratégias, bem como os materiais necessários ao procedimento de ensino, possibilitando que a aprendizagem se estabeleça. É importante ressaltar que a tríade forma-conteúdo-destinatário se realiza sob condições concretas, isto é, essas condições se referem a aspectos que podem ser manejados pelo professor e por aspectos que são postos a ele (MARTINS, 2013).

Na Educação Infantil, o impacto das condições concretas reflete no comportamento das crianças e suas possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira, a abordagem deve ser orientada “pela clareza dos elementos da cultura que se pretende transmitir e pelo conhecimento científico sobre quem é a criança” (PASQUALINI, 2016, p. 64).

Podemos concluir que o papel do professor, diferente das concepções que o consideram enquanto um facilitador, caracteriza-se como aquele que dirige o processo de ensino-aprendizagem, o qual organiza de maneira intencional o seu trabalho, visando promover as máximas capacidades do desenvolvimento humano por meio de seu trabalho.

A partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não é concebível pensar em um professor que apenas estimula e acompanha o desenvolvimento da criança, mas como alguém que compreende o ato de ensinar como ação permeada de intencionalidades, oportunizando a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, propiciando o desenvolvimento psíquico. Dessa maneira, o professor de Educação Infantil é concebido como alguém que apresenta à criança os resultados da produção humana histórica, social e cultural, e explicita a atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura. Em resumo, organiza a atividade da criança (LEONTIEV, 2004).

O ato de ensinar deverá considerar e ser conduzido a partir das especificidades do desenvolvimento infantil, não só na etapa da Educação Infantil, mas em todos os segmentos educacionais.

Na educação infantil, o professor deve planejar e propor atividades e orientar as ações das crianças durante sua realização, orientando o olhar da criança, chamando sua atenção para determinados aspectos da realidade que ela ainda não percebe por si mesma, dando instruções, instigando o interesse da criança pela tarefa, oferecendo modelos, fazendo perguntas orientadoras, convidando a criança a fazer comparações, introduzindo novas ferramentas (materiais e psíquicas), demandando ações cada vez mais complexas, planejando conjuntamente as ações, e assim por diante (PASQUALINI, 2016, p. 66).

Assim, ao passo que a criança progride em relação ao desenvolvimento de suas funções psíquicas e do controle voluntário da conduta, novas oportunidades se apresentam, enfatizando que o processo de ensino, especialmente o escolar, não se caracteriza pela priorização dos aspectos cognitivos, mas se faz a partir de uma compreensão do ser humano em sua totalidade.

1.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na intenção de delinear o percurso do desenvolvimento, a Psicologia enquanto “ciência que se volta ao estudo do psiquismo e da conduta humana por meio de diversas abordagens

teóricas” (TULESKI; EIDT, 2020, p. 35), buscou caracterizá-lo desde a infância até a idade adulta a partir de momentos, fases, períodos ou etapas. Visando explicar as mudanças no desenvolvimento, a psicologia voltou-se para as explicações de ordem biológica, mas, por vezes, também considerou os avanços como resultado do acúmulo de hábitos e experiências.

Sobre os olhares da Psicologia em relação ao desenvolvimento humano, interessa-nos as contribuições dos fundadores da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski, Leontiev e Luria, os quais negam “a possibilidade de se estabelecer fases ou estágios naturais universais, válidos para todas as crianças, em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 101). A partir disso, assumimos o desafio de pensar as fases do desenvolvimento humano sob uma perspectiva histórica e dialética.

Elkonin (1987), a partir dos escritos sobre a **periodização do desenvolvimento infantil** e as ações educativas, auxilia-nos a compreender que a forma com que entendemos os períodos do desenvolvimento infantil é condicionada pela estrutura social e pela reprodução dos momentos históricos, uma vez que a própria maturação biológica do sistema nervoso é condicionada pelas experiências socioculturais do indivíduo.

Porém, vale ressaltar que o conteúdo dos estágios ou a sequência temporal não são imutáveis, isto é, as condições históricas concretas intervêm no processo de desenvolvimento psíquico em sua integralidade, não nos permitindo pensar em aspectos cristalizados e universais (LEONTIEV, 2001).

Considerando as contribuições dos aspectos sócio, histórico e culturais, podemos inferir que em diferentes contextos, comunidades, sociedades e culturas, o desenvolvimento se dará de formas distintas, portanto, será composto por fases ou períodos diferentes. Dessa maneira, é possível perceber que a idade cronológica da criança não se configura em fator decisivo no desenvolvimento psíquico.

Partindo de tal entendimento, faz-se necessário pontuar que um dos pressupostos da teoria de Vigotski diz respeito a não linearidade do processo de desenvolvimento psíquico. Considera-se os impulsos e contributos dos fatores histórico e sociais, mas nega-se a existência de um caráter evolutivo e linear, resultado da gradativa acumulação de capacidades, esse é caracterizado por rupturas e saltos qualitativos.

Podemos compreender que o processo de desenvolvimento psíquico ocorre a partir das mudanças qualitativas existentes na relação entre a criança e o mundo, isso significa que, a cada novo período, a estrutura do psiquismo se modifica e, dessa maneira, a lógica de funcionamento também se altera, produzindo alterações na forma com que a criança se relaciona com o meio.

No interior de cada período ou estágio do desenvolvimento, se processam “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, ou seja, mudanças graduais e lentas (evolução), que vão se acumulando até que produzem um salto qualitativo, uma ruptura, uma mudança qualitativa (revolução) na relação da criança com o mundo (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 102).

Esse salto qualitativo que resulta em uma mudança na relação existente entre a criança e a realidade caracteriza a passagem para um novo período do desenvolvimento. Assim, compreendemos o conceito de desenvolvimento como a modificação qualitativa na forma de interação do indivíduo com o mundo.

Vigotski (1996) esclarece que essa modificação é resultado da **combinação de processos evolutivos e revolucionários** e, para que possamos compreender a transição entre um período e outro, faz-se necessário elucidar alguns conceitos teóricos como: situação social de desenvolvimento, atividade dominante, neoformações e crise.

Considerando que em cada período de desenvolvimento o ser humano se relaciona com a realidade a partir de uma determinada maneira, Vigotski (1996) sintetiza tal ideia explicando que as formas de interação são únicas, específicas, peculiares e irrepetíveis em cada idade ou período do desenvolvimento. Nesse sentido, para estudar a dinâmica de cada idade faz-se necessário compreender as relações existentes entre a criança e o mundo, ou seja, é preciso explicar **situação social de desenvolvimento**.

O conceito de **atividade** se configura como categoria fundamental para entendermos a relação estabelecida entre a criança e o meio, bem como as transformações provenientes de tais interações. Entendemos que a relação entre o indivíduo e o mundo é mediada pelas ações humanas, a partir disso, a atividade é a conexão entre o sujeito e o mundo.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a categoria atividade se constitui como eixo nuclear na explicação do psiquismo humano, sendo entendida como um conceito científico e definida como “uma unidade de vida do homem que abarca em sua estrutura integral as correspondentes necessárias, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações” (DAVIDOV, 1987, p. 59).

Para construir a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento, os autores russos tomaram a atividade da criança como eixo de estudo, analisando-a em sua diversidade, o que lhes permitiu identificar as modificações hierárquicas das atividades infantis. Isto é, perceberam que determinadas atividades apresentavam papéis mais decisivos do que outras no percurso do desenvolvimento humano.

Intentando compreender o psiquismo infantil em desenvolvimento, toma-se como categoria fundamental o conceito de atividade principal, dominante ou **atividade-guia**.

A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente **guia** o desenvolvimento psíquico (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 103).

A atividade dominante ou atividade-guia gera novos tipos de atividade⁷, não ficando restrita apenas aos processos de formação e reorganização psíquica. As principais mudanças que caracterizam o período dependem da atividade-guia e, a partir dela, a cada novo período surgem possibilidades de atividade para a criança.

A transição entre um período e outro é sinalizada pela mudança na atividade dominante. Leontiev (2001, p. 66) explica que a mudança entre períodos se produz quando,

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.

O que estimula a mudança de um período a outro é a oposição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, o que se produz a partir dos progressos evidenciados na capacidade de agir no mundo da criança e inclusive por meio das interferências socioculturais que são apresentadas às crianças de maneiras cada vez mais complexas.

Desde os primeiros anos de vida, a atividade das pessoas é regulada pelas condições sociais e, a partir disso, também pela experiência adquirida pela humanidade (PETROVSKI, 1980). Nas crianças, a atividade vai se complexificando por meio das interações com o adulto, por meio das quais diversas capacidades vão se desenvolvendo, como as perceptuais, motoras, linguísticas e atencionais. Nesse processo, aos poucos a criança passa a interagir de formas cada vez mais complexas com o ambiente e quando ela passa a “perceber as coisas de um modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar novas possibilidades de agir em relação a elas” (VIGOTSKI, 2001, p. 289).

Sobre as mudanças na interação da criança com o meio, Sforzi (2004, p. 93) certifica que,

A antiga atividade, estando totalmente dominada, perde o sentido, e a criança busca nas interações sociais um novo conteúdo para as suas ações. Basta observar, por exemplo, a mudança de atitude da maioria das crianças nas refeições: o “aviãozinho” que a divertia enquanto levava o alimento até sua boca perde o encanto conforme ela vai percebendo a forma como se alimentam os adultos e outras crianças maiores.

⁷ Do interior de cada atividade dominante, vão surgindo e se diferenciando novos tipos de atividade. A partir do jogo, por exemplo, que é a atividade dominante na idade pré-escolar, surgem as chamadas atividades produtivas. Interessante observar, assim, a relação genética (de gênese, origem) entre as diversas atividades da criança que começam a se formar em um dado período do desenvolvimento e a atividade dominante desse período (PASQUALINI; EIDT, 2016, p.103).

Portanto, entendemos que a passagem de um período para outro se dá pela mudança na atividade dominante, a qual expressa e produz um “salto qualitativo na consciência da criança” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 104), ocasionando uma mudança qualitativa na relação estabelecida com a realidade.

A este respeito, Vigotski (2003) aponta que os elementos que cativam o interesse do bebê quase não interessam à criança da primeira infância. Dessa maneira, voltando aos aspectos evolutivos e revolucionários, entende-se que no interior de cada período acumulam-se pequenas mudanças, as quais são representadas por novas ações e operações motoras e mentais da criança, uma evolução em relação ao estado anterior.

Essas novas ações oportunizam a mudança da atividade-guia, propiciando além do desenvolvimento de novas demandas, a formação de novas capacidades e funções psíquicas na criança. Esse processo produz uma reestruturação do psiquismo, uma revolução, uma vez que se manifestam habilidades e capacidades próprias do novo período que se instaura.

Quando falamos em reestruturação do psiquismo da criança não focamos em aspectos isolados que recebem contributos e, por isso, ampliam suas capacidades. A Teoria Histórico-Cultural compreende que as mudanças estabelecidas no psiquismo infantil, decorrentes da passagem de um período a outro, são mudanças qualitativas do funcionamento psíquico em sua integralidade. Entendemos que esse processo engloba todas as funções do psiquismo e, mais que isso, reorganiza as relações existentes entre elas. Essas mudanças são chamadas de **neoformações**, “que são formações psíquicas novas, não anteriormente existentes e que se produzem pela primeira vez no novo período de desenvolvimento” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 105).

A superação do período anterior é expressa por meio da reestruturação do psiquismo no novo período, ressaltando que ao falar em superação nos referimos ao campo lógico da dialética, compreendendo o conteúdo daquilo que já foi superado. Em resumo, as novas formações psíquicas ultrapassam as anteriores, mas sempre as tomam como base.

Dessa maneira, a cada novo período estão sendo delineadas, no psiquismo da criança, as novas conquistas, as quais anunciam as bases para o desenvolvimento no período que está por vir. E, por esse motivo, não nos referimos como etapas de desenvolvimento, mas em **períodos**.

Uma etapa precisa ser concluída para que se inicie uma nova, mas um novo período se inicia, lentamente, durante o anterior, “como uma linha acessória do desenvolvimento que vai paulatinamente se amplificando até que se converta em linha central de desenvolvimento na transição ao período seguinte” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 106).

Com base no conteúdo explorado até aqui, reafirmamos que a Teoria Histórico-Cultural concebe que o impulsor do desenvolvimento psíquico da criança não se encontra em seu interior, mas sim no exterior. Partindo disso, faz-se necessário explorar quais são as atividades que guiam os períodos de desenvolvimento e desvelar quais as principais mudanças qualitativas que cada período apresenta.

Analisar o processo de atividade infantil, especificamente no que tange a sua complexificação, reforça a lembrança de que não falamos em um processo natural, espontâneo, mas exploramos um processo que precisa ser incentivado. Ao explorar a atividade humana em seu sentido pleno, ela passa a significar para a criança pequena, **uma meta do processo de desenvolvimento** (MARTINS, 2006), que poderá ser alcançada a partir das condições objetivas de sua existência.

Assim, entende-se que a formação do psiquismo e da personalidade infantil só poderá ser compreendida a partir da análise do conteúdo da atividade da criança, uma vez que, “a qualidade da construção desta atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea” (MARTINS, 2006, p. 30).

1.3.1 PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Daniil B. Elkonin, psicólogo russo, partindo dos princípios e pressupostos postulados por Vigotski e Leontiev, assumiu a tarefa de organizar uma teoria apta a captar a lógica interna do processo de desenvolvimento psíquico sob a perspectiva histórica e dialética.

Para que possamos compreender a teoria organizada por Elkonin (1987), fundamentamo-nos no texto “Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia”⁸, o qual explora a periodização do desenvolvimento psíquico e organiza as categorias necessárias para uma compreensão histórico-dialética do desenvolvimento. Dessa maneira, Elkonin introduz seu conteúdo explicando que,

El problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia es un problema fundamental de la procedencia infantil. Su elaboración tiene gran importancia teórica ya que la definición de los periodos del desarrollo psíquico y la revelación de las leyes del tránsito de un periodo a otro permite resolver, a fin de cuentas, el problema de las fuerzas motrices del desarrollo psíquico. Se puede afirmar que cualquier idea acerca

⁸ Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância (ELKONIN, 1987) – Tradução livre

de las fuerzas motrices del desarrollo psíquico debe ser verificada, ante todo, en la piedra de toque de la periodización (ELKONIN, 1987, p. 104).⁹

Entende-se que ao explorar a periodização do desenvolvimento psíquico, Elkonin (1987) intencionou apontar os aspectos que impulsionam tal desenvolvimento, citando o trabalho de Vigotski e Blonski¹⁰, especificamente nos anos 30, ressaltando que, infelizmente, até o momento de sua escrita não havia continuações do trabalho dos pesquisadores. Sobre o que já havia sido postulado nos anos 30, Elkonin (1987, p. 105-106) apresenta os aspectos pontuados especificamente por Blonski,

P. Blonski señaló el carácter históricamente variable de los procesos del desarrollo psíquico y el surgimiento, en el curso de la historia, de nuevos periodos de la infancia. El escribio: «a la infancia no es un fenómeno eterno, invariable: es diferente en cada estadio del desarrollo del mundo animal; es diferente también en cada estadio del desarrollo histórico de la humanidad».¹¹

Além de explorar as particularidades das transformações, o que ocasiona não só a mudança de períodos como reafirma a diferenciação do comportamento humano do animal, sinalizou que as ideias evolucionistas já eram contestadas pelos autores, apontando o que exploramos anteriormente, que o desenvolvimento não acontece exclusivamente do interior para o exterior, e sim, pelo processo inverso.

P. Blonski era adversario de las ideas puramente evolucionistas sobre el curso del desarrollo infantil. Consideraba que este es, ante todo, un proceso de transformaciones cualitativas acompañadas de crisis, de saltos. Escribió que estos cambios «pueden transcurrir en forma bruscamente crítica o paulatina. Convendremos en llamar épocas y estadios a los periodos de la vida infantil separados por crisis, unas más marcadas (épocas) y otras menos marcadas (estadios). También convendremos en llamar fases a los momentos de la vida infantil no separados entre sí bruscamente» (ELKONIN, 1987, p. 105).¹²

⁹ O problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância é um problema fundamental da psicologia infantil. Sua elaboração é de grande importância teórica, pois a definição dos períodos de desenvolvimento psíquico e a revelação das leis de transição de um período a outro possibilitam, em última análise, resolver o problema das forças motrices do desenvolvimento psíquico. Pode-se afirmar que qualquer ideia sobre as forças motrices do desenvolvimento psíquico deve, antes de tudo, ser verificada na pedra de toque da periodização (ELKONIN, 1987, p. 104) – Tradução livre

¹⁰ Pavel Petrovich Blonski foi um psicólogo e filósofo soviético russo que viveu na Ucrânia até 1918, sendo um dos principais teóricos da pedagogia soviética.

¹¹ P. Blonski destacou o caráter historicamente variável dos processos de desenvolvimento psíquico e a emergência, ao longo da história, de novos períodos da infância. Ele escreveu: “a infância não é um fenômeno eterno, invariável: é diferente em cada estágio do desenvolvimento do mundo animal; também é diferente em cada etapa do desenvolvimento histórico da humanidade” (ELKONIN, 1987, p. 105) – Tradução livre.

¹² P. Blonski era um oponente de ideias puramente evolucionárias sobre o curso do desenvolvimento infantil. Considerava que este era, acima de tudo, um processo de transformações qualitativas acompanhado de crises, saltos. Escreveu que essas mudanças ‘podem ocorrer de forma agudamente crítica ou gradual. Concordaremos em chamar épocas e estágios os períodos de vida infantil separados por crises, algumas mais marcadas (épocas) e outras menos marcadas (estágios). Também concordaremos em chamar de fases os momentos da vida infantil que não estão nitidamente separados entre si’ (ELKONIN, 1987, p.105) – Tradução livre.

Para compreender a organização do modelo teórico da periodização do desenvolvimento psíquico, utilizaremos o diagrama elaborado pelo pesquisador Ângelo Antônio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, e disponibilizado pelas pesquisadoras Pasqualini e Eidt (2016, p. 107). O diagrama nos apresenta uma síntese gráfica do modelo teórico da periodização do desenvolvimento, apontando os conceitos fundantes da teoria, tais como: **época, período, atividade dominante e crise**.

Figura 1 – Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin



Elaborado por: Ângelo Antônio Abrantes. Departamento de Psicologia. Faculdade de Ciências, UNESP Campus Bauru, 2012.¹³

A figura apresentada aponta para a existência de três épocas: a primeira infância, a infância e a adolescência. Cada uma das épocas listadas contempla dois períodos. O foco de análise deste estudo são os bebês e as crianças bem pequenas, dessa maneira, selecionamos a primeira infância e os períodos que compreendem o primeiro ano e a primeira infância da criança.

Observa-se que as épocas são constituídas por dois períodos, sendo que esta organização “não é aleatória, mas busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento” (PASQUALINI; EIDT, 2016, 108). Dessa maneira, percebe-se que, como explorado anteriormente, cada período apresenta uma **atividade dominante**. No primeiro ano de vida marca-se a **atividade de comunicação emocional direta com o adulto** e, na primeira infância, a **atividade objetal manipulatória**.

¹³ Fonte: PASQUALINI; EIDT, 2016, p.107.

Para compreender a constituição da época em dois períodos, precisamos analisar a base do diagrama que sinaliza duas esferas do desenvolvimento humano, as quais existem em unidade, mesmo que distintas. São elas: a **esfera afetivo-emocional** e a **esfera intelectual-cognitiva**.

A hipótese de Elkonin é que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo-emocional, tendo prevalência o sistema de relações criança-adulto social, ao passo que outros relacionam-se mais diretamente à esfera intelectual-cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 108).

Quanto às esferas do desenvolvimento, se observarmos o diagrama, perceberemos que no primeiro período de cada época a esfera predominante é a afetivo-emocional. Nesses períodos, notamos a existência de necessidades e demandas que serão supridas a partir do contato e relações entre as pessoas, o que favorece a apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana. Já no segundo período, predomina a esfera intelectual-cognitiva, na qual os aspectos intelectuais e cognitivos encontram-se em intenso desenvolvimento a partir da apropriação dos modos de ação com os objetos (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Em vista disso, de maneira alternada o “mundo das pessoas” ou o “mundo dos objetos” ganha relevância na vida das crianças, de modo que, a cada época, a criança volta-se para um desses enfoques, mas estabelecendo relações qualitativamente superiores em função do processo de desenvolvimento da atividade humana e da consciência (ELKONIN, 1987).

Outro elemento que ganha destaque no diagrama e aparece repetidas vezes é a **crise**. Para compreender brevemente o conceito, precisamos frisar que a cada novo período de desenvolvimento existe uma mudança qualitativa nas relações estabelecidas entre a criança e o mundo. A passagem de um período a outro é marcada por um salto qualitativo e essa transição configura-se em um **período crítico do desenvolvimento**. Neste processo, mudanças abruptas ocorrem e se processam em um curto intervalo de tempo, sendo elas resultado das contradições experienciadas pela criança, as quais produzem uma reorganização psíquica.

O período crítico do desenvolvimento é o momento em que “o velho ainda não morreu e o novo ainda não nasceu” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 109). As novas possibilidades de ação no mundo já são do conhecimento da criança, assim como as limitações impostas ao momento atual de vida.

A transição entre períodos, o salto qualitativo, configura-se em um momento de tensão, pois, mesmo que sem a intenção, os adultos agem na tentativa de manter a criança no mesmo lugar no sistema de relações, mobilizam forças para que ela permaneça e, em contrapartida, a criança move forças para mudar. O momento de tensão se explica porque a mudança, ao mesmo

tempo que é desejada, é temida pela criança. Mudar significa adentrar em um novo sistema de relações que ainda é desconhecido por ela.

Trazendo o momento de crise para dentro do contexto da creche, faz-se necessário construir a compreensão de que tal ocasião configura-se em uma oportunidade para promover o desenvolvimento e potencializar as conquistas da criança. O momento crítico requer um olhar sensível e cuidadoso, especialmente do professor, adulto mais experiente em relação à criança, e que poderá intervir pedagogicamente (PASQUALINI; EIDT, 2016).

A partir dos conceitos elaborados e apresentados por Elkonin (1978), passamos, agora, para o estudo específico da época da primeira infância, bem como sobre o primeiro ano de vida e a primeira infância enquanto períodos que nos permitem compreender o processo de desenvolvimento da atividade dos bebês e das crianças bem pequenas, assim como a formação de novas atividades que promovem o avanço psíquico.

1.3.2 ÉPOCA: PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira época do desenvolvimento do psiquismo humano é a primeira infância, que inicia com o nascimento, instituindo o primeiro período crítico de nosso desenvolvimento: a transição entre a vida intrauterina e extrauterina. Após esse período de transição, que se caracteriza em uma crise, tem início o primeiro ano de vida, o primeiro período estável do desenvolvimento humano (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Ressaltamos que a compreensão do desenvolvimento humano, especificamente o dos bebês e crianças bem pequenas, se dá para além dos olhares simplistas e naturalistas. Para tanto, autores como Vigotski, Leontiev e Elkonin embasam e amparam nossos estudos, uma vez que trazem em seus escritos o enlace entre o desenvolvimento evolutivo e o desenvolvimento social, creditando aos aspectos sócio, históricos e culturais, papel central na formação da humanidade. Isso acontece a partir de um processo ativo, resultando na unidade existente entre a natureza e a cultura, “transformando, em essência, as condições externas e internas do desenvolvimento social de cada ser humano” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 93).

Como explorado anteriormente, a Teoria Histórico-Cultural concebe que os fatores sociais não se traduzem em suporte para que o desenvolvimento biológico prevaleça e avance, mas em condições de vida humana, sem as quais não existe desenvolvimento. Dessa maneira, entendemos que desde o momento intrauterino, enlaçado ao desenvolvimento evolutivo, estão as condições de desenvolvimento impostas pela sociedade, ou seja, as condições de vida da

gestante interferem diretamente no desenvolvimento do bebê (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020).

A partir do breve exposto, passamos ao processo de desenvolvimento no primeiro ano de vida, o qual compreende um período de vida uterina e um período pós-natal. Exploraremos, também, a formação cultural do bebê, assim como a atividade dominante do período, a atividade emocional-direta.

1.3.3 PRIMEIRO ANO DE VIDA

Antes de adentrarmos ao primeiro ano de vida do bebê, precisamos voltar nossa atenção ao período de vida uterina, o qual é concebido pela psicologia do desenvolvimento como “[...] o período em que se dá a formação de pré-condições para sistemas funcionais complexos, ou seja, é dentro do útero da mãe que a criança inicia seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação de seu psiquismo” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 94).

Considerando o movimento dialético entre organismo e cultura, desde o início de seu desenvolvimento, o feto encontra-se submetido às condições de vida da gestante, isto é, os fatores sociais aos quais a mãe está exposta afetam o bebê.

Quando apontamos que as relações externas interferem diretamente no desenvolvimento do bebê, afirmamos a existência de uma unidade mãe-bebê, voltando novamente ao processo dialético. Nesse sentido, durante a formação intrauterina, os sistemas circulatório e nervoso serão os primeiros a serem formados. No período embrionário é possível identificar que com três semanas de vida o feto apresenta batimentos cardíacos e, chegando às nove semanas, as atividades reflexas já são perceptíveis. “Em decorrência da formação do sistema nervoso e da atividade reflexa, o embrião passa a reagir ao toque na barriga da mãe e, paulatinamente, vai mostrando atividade muscular involuntária, característica marcante da vida uterina” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 94).

Com o desenvolvimento neurológico, o bebê passa a reagir, não só ao toque na barriga, mas aos sons do ambiente externo. As reações que o bebê demonstra em relação aos sons ambiente são reações reflexas, isto é, ele reage aos sons, mas não identifica e nem atribui significado a eles.

As reações do bebê diante de estímulos sensoriais passam a se intensificar após a formação do sistema nervoso e circulatório. Sobre o aparato biológico, pode-se afirmar que este se processa condicionado às condições sociais, isto é, as condições de vida da mãe determinam

as circunstâncias em que o feto se encontra (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020), reforçando que o período gestacional produz, necessariamente, um vínculo de dependência entre o bebê em formação e a gestante. Sobre esse vínculo, faz-se imprescindível destacar que ele precisa de manutenção após o nascimento, pois sofrerá mudanças qualitativas radicais, podendo ser mantido pela mãe biológica ou formar-se com outro adulto cuidador.

Destaque-se que o bebê não sobrevive sem a presença do adulto, sendo impossível afirmar que esse adulto deva ser necessariamente a mãe que o gestou, uma vez que tal afirmação incorreria em claro equívoco, com a naturalização do papel da mãe e a desconsideração da natureza social do desenvolvimento humano (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 95).

Reforçando o caráter social do desenvolvimento humano, entende-se que o início da vida é marcado pelas reações reflexas, mas logo ao nascer o bebê passa a reagir ao ambiente social ao qual está imerso. Assim, retoma-se o vínculo existente entre o embrião e a gestante e o vínculo do recém-nascido e seu cuidador, vínculo que oportunizará as condições objetivas de existência ao bebê.

Ao nascer, a existência objetiva do bebê sofre modificações radicais, como a substituição da segurança, proteção e aconchego do útero materno para um ambiente social. Dessa maneira, essa passagem representa uma ruptura e, conseqüentemente, o primeiro período de crise, a crise **pós-natal**.

Vigotski (1996) aponta que algumas compreensões teóricas caracterizam o recém-nascido como um ser antissocial, uma vez que se encontra em um estado total de dependência de outro ser humano, no entanto, o autor contesta tais ideias pontuando que,

A primera vista puede parecer que el bebé es un ser totalmente, o casi, asocial. Carece todavía del medio fundamental de comunicación social -el lenguaje humano-. Su actividad vital se limita a la satisfacción de sus elementales necesidades vitales. Es mucho más objeto que sujeto, es decir, participante activo de las relaciones sociales. De aquí la impresión de que el primer año es una etapa de desarrollo asocial, que el bebé es un ser meramente biológico carente de propiedades específicamente humanas y, sobre todo, de la principal de ellas: la sociabilidad. Esta es la opinión que subyace en varias teorías, erróneas a nuestro juicio [...] (VIGOTSKI, 1996, p. 284).¹⁴

Ao nascer, as necessidades do bebê encontram-se em total dependência da intervenção de um adulto cuidador, mas isso não o torna um ser isento de sociabilidade, pelo contrário, “[...]”

¹⁴ À primeira vista pode parecer que o bebê é um ser totalmente, ou quase, antissocial. Falta-lhe ainda o meio fundamental de comunicação social - a linguagem humana. Sua atividade vital limita-se à satisfação de suas necessidades vitais elementares. É muito mais um objeto do que um sujeito, ou seja, um participante ativo nas relações sociais. Daí a impressão de que o primeiro ano é uma etapa de desenvolvimento antissocial, de que o bebê é um ser meramente biológico desprovido de propriedades especificamente humanas e, sobretudo, da principal delas: a sociabilidade. Esta é a opinião que fundamenta várias teorías, errôneas em nossa opinião [...] (VIGOTSKI, 1996, p. 284) – Tradução livre.

hay en el primer año una sociabilidad totalmente específica, profunda, peculiar, debido a una situación social de desarrollo única, irrepetible, de gran originalidad” (VIGOTSKI, 1996, p. 284-285).¹⁵

O bebê comunica seus estados emocionais e, assim, suas urgências são atendidas. Isso se dá pela insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo ao nascer, destacando que “o primeiro ano de vida de uma criança é marcado pela necessidade objetiva de atenção e cuidados por parte dos adultos” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 110).

A situação social do desenvolvimento é explicada por Vigotski (1996) a partir de dois momentos. O primeiro deles versa sobre a dependência que o bebê apresenta em relação aos adultos, configurando-se como uma **situação objetiva do desenvolvimento**.

El bebé depende de los adultos que le cuidan en todas las circunstancias; debido a ello se configuran unas relaciones sociales muy peculiares entre el niño y los adultos de su entorno. Todo lo rocedra hacer el niño más tarde por sí mismo, durante el proceso de su adaptación individual, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas. puede ser ejecutado sólo a través de otros, sólo en la situación de colaboración. Por tanto, el primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado (VIGOTSKI, 1996, p. 285).¹⁶

O autor ainda aponta que a atividade da criança, desde as mudanças de postura até os objetos que aparecem no campo visual do bebê, são mediados pelo adulto. Os estímulos aversivos são prontamente eliminados do ambiente, assim como as necessidades básicas são supridas pelo adulto cuidador. Nesse sentido, Vigotski (1996, p. 285) sinaliza que,

Se forma, por tanto, una dependencia única e irrepetible del bebé de los adultos, que traspasa, como ya se ha dicho, las necesidades biológicas más individuales del niño. Esa dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo): son unas relaciones que se realizan por mediación de otros, se refractan siempre a través del prisma de las relaciones con otra persona (VIGOTSKI, 1996, p. 285).¹⁷

Portanto, as relações estabelecidas entre a criança e o ambiente, desde seu nascimento, são relações sociais, caracterizando o bebê como “un ser maximalmente social” (VIGOTSKI,

¹⁵ [...] há no primeiro ano uma sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, devido à uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade (VIGOTSKI, 1996, p. 284-285) – Tradução livre.

¹⁶ O bebê depende dos adultos que cuidam dele em todas as circunstâncias: devido a isso, relações sociais muito peculiares são configuradas entre a criança e os adultos ao seu redor. Tudo o que a criança poderá fazer mais tarde sozinha, durante o processo de sua adaptação individual, agora, pela imaturidade de suas funções biológicas, só poderá ser executado por meio de outros, somente na situação de colaboração. Portanto, o primeiro contato da criança com a realidade (mesmo no cumprimento das funções biológicas mais elementares) é mediada socialmente (VIGOTSKI, 1996, p. 285) – Tradução livre.

¹⁷ Assim, forma-se uma dependência única e irrepetível do bebê em relação aos adultos, que vai além, como já foi dito, das necessidades biológicas mais individuais da criança. Essa dependência confere um caráter absolutamente peculiar à relação da criança com a realidade (e consigo mesma): são relações que se realizam pela mediação de outros, são sempre refratadas pelo prisma das relações com outra pessoa (VIGOTSKI, 1996, p. 285). Tradução livre.

1996, p. 285).¹⁸ Com base nisso, entendemos que tais relações refletem a interação com outra pessoa.

La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona (VIGOTSKI, 1996, p. 285).¹⁹

Já o segundo momento que caracteriza a situação social do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida pontuado por Vigotski (1996, p. 285), diz respeito à capacidade de comunicação a partir da linguagem humana. O autor explica que, mesmo a criança estando inserida socialmente e em condição de dependência do adulto, ainda lhe falta os “medios fundamentales de la comunicación social en forma de lenguaje humano”.²⁰

Assim, os dois momentos, caracterizados pela dependência do bebê e, ao mesmo tempo, a carência de elementos da comunicação, atribuem as peculiaridades da situação social a que o bebê se encontra.

La organización de su vida le obliga a mantener una comunicación máxima con los adultos, pero esta comunicación es una comunicación sin palabras a menudo silenciosa, una comunicación de género totalmente peculiar. El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación (VIGOTSKI, 1996, p. 286).²¹

Nesse sentido, a comunicação entre o bebê e o adulto se dá a partir da manifestação de desconforto, por meio do choro, gritos, choramingos, gestos e movimentos. Sobre o primeiro mês de vida do bebê, Vigotski (1996, p.275) aponta que este permanece em um estado de não separação biológica de sua mãe, pois por um bom tempo a criança ainda será dependente de suas funções vitais.

A atividade e a existência, no primeiro ano de vida, recebem características peculiares, sendo considerada por Vigotski como uma idade especial.

La singularidad principal de esta edad radica en la peculiar situación del desarrollo, ya que el niño, físicamente separado de la madre en el momento del parto, continúa ligado a ella biológicamente. A causa de ello, toda la existencia del niño en el período

¹⁸ “Um ser maximamente social” (VIGOTSKI, 1996, p. 285) – Tradução livre.

¹⁹ A vida do bebê é organizada de tal forma que em todas as situações outra pessoa esteja presente, visível ou invisivelmente. Isso pode ser expresso de outra forma, a saber, que qualquer relação da criança com as coisas é uma relação que se realiza com a ajuda ou por meio de outra pessoa (VIGOTSKI, 1996, p. 285) – Tradução livre.

²⁰ [...] meios fundamentais de comunicação social na forma de linguagem humana (VIGOTSKI, 1996, p.285) – Tradução livre.

²¹ A organização de sua vida o obriga a manter a máxima comunicação com os adultos, mas essa comunicação é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. O desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (pela situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação (VIGOTSKI, 1996, p.286) – Tradução livre.

postnatal diríase que ocupa una posición intermedia entre el desarrollo uterino y los períodos sucesivos de la infancia postnatal. El período postnatal viene a ser el eslabón que une el desarrollo uterino y el extrauterino, pues coinciden en el los rasgos de uno y de otro. Diríase que dicho eslabón constituye una etapa de transición de un tipo de desarrollo a otro fundamentalmente distinto del primero (VIGOTSKI, 1996, p. 275).

22

Em vista disso, uma das características predominantes do primeiro mês de vida é a pouca diferenciação entre os estados de sono e vigília, onde não existe a separação entre coisas e pessoas para o bebê (VIGOTSKI, 1996).

A partir de tais especificidades das primeiras semanas de vida do bebê, chegamos à definição do **período de passividade** postulado por Vigotski (1996), o qual compreende os primeiros quarenta e cinco dias de vida pós-natal do bebê. “As mudanças fisiológicas que se produzem nesse período inicial da vida do bebê, que incluem a estabilização do ciclo de sono e vigília, determinam que gradualmente seus comportamentos ultrapassem os estreitos limites do sono, da alimentação e do choro” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p.110).

O comportamento passivo que marcava os primeiros dias de vida vai, pouco a pouco, se transformando em interesse, instaurando um **período de interesse receptivo** (VIGOTSKI, 1996). Nesse período, a criança passa a perceber e manifestar a atenção em relação a estímulos sensoriais, sons, movimentos, presença de outras pessoas e também ao próprio corpo. A partir de então, o mundo exterior se revela para a criança e inicia-se um período intenso de desenvolvimento das sensações, tendo grande significado na constituição das bases do psiquismo humano, uma vez que a cultura humana passa a constituir o psiquismo pelas vias sensitivas.

Há inclusive um terceiro período que segue o interesse receptivo, ainda dentro do primeiro ano de vida, que se configura como o **interesse ativo** pelo mundo.

²² A principal singularidade desta época reside na situação peculiar do desenvolvimento, uma vez que a criança, separada fisicamente da mãe no momento do parto, continua ligada a ela biologicamente. Por isso, toda a existência da criança no período pós-natal parece ocupar uma posição intermediária entre desenvolvimento uterino e sucessivos períodos da infância pós-natal. O período pós-natal torna-se o elo que une o desenvolvimento uterino e extrauterino, pois nele coincidem as características de um e de outro. Pode-se dizer que esse vínculo constitui uma etapa de transição de um tipo de desenvolvimento a outro fundamentalmente diferente do primeiro (VIGOTSKI, 1996, p.275) – Tradução livre.

Figura 2: Atitude do bebê em relação ao mundo no primeiro ano de vida.



Fonte: Organizado pela autora com base na obra de Vigotski (1996).

A figura 2 sintetiza os três períodos de atitude do bebê, dentro do primeiro ano de vida, em relação ao mundo que o rodeia. Em síntese, abordamos um período de **passividade**, marcado pelos 45 primeiros dias de vida, em que não há distinção entre estados de sono e vigília no bebê. Passamos a um estado de **interesse receptivo**, no qual a criança, pouco a pouco, percebe o ambiente ao seu redor e, por fim, chegamos ao estado de **interesse ativo**, em que se instaura a necessidade de comunicação na criança (VIGOTSKI, 1996).

Sobre o último período, o de interesse ativo, percebe-se que há um aumento no interesse da criança pelo mundo e, dessa maneira, iniciam-se suas atividades comunicativas. Aos poucos o adulto “atrai o bebê à comunicação e engendra a necessidade de comunicar-se, inexistente como tal nas primeiras semanas de vida” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 111).

De acordo com Elkonin (1987), a primeira necessidade da criança é a de comunicação, o que se expressa por meio da transformação de reações exclusivamente biológicas em atos comportamentais de interação com o adulto. Ao apontar a mudança das características biológicas para características sociais, enfatizamos que a necessidade da criança surge como resultado de suas interações com o adulto e das interações direcionadas a ela. Desta forma,

As primeiras reações emocionais dos recém-nascidos relacionam-se com a satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas. Estas reações ainda não dependem de sua experiência pessoal, mas sim do aparato reflexo que dispõe ao nascer. Entretanto, já no transcurso do segundo mês de vida entram em cena novas relações que ultrapassam os limites dessas necessidades. Tais reações advirão das relações do bebê com o entorno físico e social, passando a conter tonalidades emocionais resultantes de sua própria vivência do e no mundo. Aparece, então, a necessidade de relacionar-se com as pessoas que a rodeiam e o interesse pelos objetos que se fazem presentes (MARTINS, 2009, p. 106).

Percebe-se uma relação em que adulto e bebê participam ativamente. Ao garantir as condições necessárias, se formará no bebê a **atividade de comunicação emocional direta** com o adulto, sendo a atividade-guia do desenvolvimento no primeiro ano de vida do bebê. Nesse contexto, é possível perceber a produção de decisivas conquistas para o desenvolvimento.

Entendendo a importância desse processo e identificando-o como uma **“linha central de desenvolvimento”** (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 112), buscamos compreender a

atividade dominante do período apresentando as possibilidades de intervenção pedagógica no âmbito da creche.

Para que possamos compreender a primeira atividade-guia do desenvolvimento, faz-se necessário esclarecer o conceito de comunicação, que é definido por Lísina (1987) especialmente em seus escritos sobre “La génesis de las formas de comunicación em los niños”.

A atividade de comunicação tem como objeto o outro indivíduo que também se configura como sujeito da atividade. Lísina (1987, p. 275) sinaliza que “la característica más importante es la actividad mutuamente orientada de dos o más participantes de la actividad, cada uno de los cuales actúa como sujeto, como individuo”²³. Dessa maneira, para que a atividade de comunicação ocorra, é fundamental a existência de, pelo menos, dois indivíduos, que se revezam nos papéis de sujeito e objeto na atividade comunicativa. A autora define a atividade comunicativa como,

[...] determinada interacción de las personas, en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común. Desde el punto de vista psicológico la comunicación es un tipo peculiar de actividad que se caracteriza, ante todo, por su orientación hacia el otro participante de la interacción en calidad de sujeto. La comunicación posee también todos los demás rasgos estructurales de la actividad (LÍSIGNA, 1987, p. 276).²⁴

Para a referida autora, o conceito de comunicação se refere às atividades cujo objeto é uma pessoa enquanto sujeito e não apenas corpo físico, assim sendo, “as ações de cada um dos sujeitos são organizadas a partir da resposta do outro” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 112).

O conceito de comunicação apresentado sustenta a proposição histórico-cultural da atividade-guia do bebê, por isso destacamos os processos de sensação, motricidade e percepção, os quais favorecem o ingresso na atividade de comunicação emocional direta.

Logo que nasce, “o bebê não possui as propriedades necessárias à sua participação na atividade comunicativa” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 100). A percepção do recém-nascido, em relação ao mundo, refere-se às coisas sem formas definidas, ressaltando que a diferenciação entre sujeitos e objetos se dará culturalmente. Sobre isso, Vigotski (1996, p. 282)

²³ A característica mais importante é a atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um dos quais age como sujeito, como indivíduo (LÍSIGNA, 1987, p. 275) – Tradução livre.

²⁴ Definimos comunicação como uma certa interação de pessoas, ao longo do qual eles trocam informações diferentes para estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um resultado comum. A partir do ponto de vista psicológico, a comunicação é um tipo peculiar de atividade, caracterizada, sobretudo, por sua orientação para o outro participante da interação como sujeito. A comunicação também possui todas as outras características estruturais da atividade (LÍSIGNA, 1987, p. 276) – Tradução livre.

pontua que “al principio, según parece, la vivencia del bebé corresponde más bien a estados que a objetos, si vale formular así la insuficiente objetividad de sus impresiones”.²⁵

Ao nascer, o bebê não se diferencia do meio. Como dito anteriormente, percebe a si, aos objetos e ao meio como um todo indiscriminado. Vigotski (1996, p. 282) diz, ainda, que “creemos que en el primer mes de vida no existe para el bebé nada ni nadie, que todos los estímulos y su entorno son para él un estado subjetivo únicamente”.²⁶ Os processos sensoriais e motores se encontram, da mesma maneira, fundidos.

Disponemos, por tanto, de dos momentos esenciales que caracterizan la peculiaridad de la vida psíquica del recién nacido. El primero de ellos se refiere a la supremacía exclusiva de vivencias no diferenciadas, no fraccionadas, que representan, por decirlo así, una fusión de atracción, afecto y sensación. El segundo momento caracteriza la psique del recién nacido como algo que no separa su existencia ni sus vivencias de la percepción de las cosas objetivas, que no distingue todavía los objetos sociales y físicos (VIGOTSKI, 1996, p. 282).²⁷

Para o bebê, a percepção se configura como sinônimo de ação. Entendemos que o bebê se manifesta de forma integral, não havendo distinção de movimentos isolados.

A percepção do recém-nascido encontra-se vinculada aos estados emocionais, onde a sensação protagoniza a ação. Os processos de sensação, percepção e motricidade contemplam uma estrutura geral onde o afeto emerge como aspecto fundamental às reações do bebê. Sobre isso, Cheroglu e Magalhães (2020, p. 100) explicam que

O afeto diz respeito às afecções produzidas pelas coisas do mundo sobre o bebê, coisas essas que, nesse período, produzirão sensações agradáveis e/ou desagradáveis, de “bem-estar” e/ou “mal-estar”. Sua percepção, emocionalmente matizada, produz-se sobre a base dessas sensações que, contudo, carecem de significados simbólicos.

Como efeito da percepção, o bebê, num primeiro momento, percebe e é afetado com as expressões do adulto com o qual interage. Sobre isso, as autoras sinalizam “a importância do cuidado com as expressões afetivas dirigidas ao bebê” (2020, p. 100), uma vez que é nesse contexto que se modelam as primeiras formas de reações emocionais no bebê.

²⁵ A princípio, ao que parece, a experiência do bebê corresponde mais a estados do que a objetos, se vale a pena formular assim a insuficiente objetividade de suas impressões (VIGOTSKI, 1996, p. 282) – Tradução livre.

²⁶ Acreditamos que no primeiro mês de vida nada nem ninguém existe para o bebê, que todos os estímulos e seu ambiente são para ele apenas um estado subjetivo (VIGOTSKI, 1996, p.282) – Tradução livre.

²⁷ Temos, portanto, dois momentos essenciais que caracterizam a peculiaridade da vida psíquica do recém-nascido. |O primeiro deles se refere à supremacia exclusiva das experiências indiferenciadas, não fracionadas, que representam, por assim dizer, uma fusão de atração, afeto e sensação. O segundo momento caracteriza a psique do recém-nascido como algo que não separa sua existência ou suas experiências da percepção das coisas objetivas, que ainda não distingue os objetos sociais e físicos (VIGOTSKI, 1996, p.282) – Tradução livre.

Entende-se que as emoções se fazem presentes desde os primeiros dias de vida no psiquismo do bebê, diferente dos aspectos volitivos²⁸ e intelectuais, que serão conquistados mais tarde, a partir da perspectiva cultural. Dessa maneira, entendemos que as primeiras interações do bebê com o adulto são interações fundamentalmente emocionais (PASQUALINI; EIDT, 2016).

No mesmo sentido, Vigotski (1996, p. 282) aponta que o recém-nascido reage a um misto de emoções, em que todas essas experiências externas se configuram pela via do afeto.

Es digno de señalar que el recién nacido, mucho antes de reaccionar a los elementos aislados de la situación, percibidos por separado, reacciona a un todo complejo de matiz emocional. Por ejemplo, el rostro de su madre, sus movimientos expresivos provocan en el niño una reacción muy anterior a su capacidad de percibir aisladamente alguna forma, color o magnitud. En la percepción inicial del recién nacido todas las impresiones exteriores están indisolublemente unidas con el afecto que les matiza o el tono sensitivo de la percepción.²⁹

A partir disso, as interações entre o bebê e o adulto cuidador evoluem no curso do primeiro ano de vida, marcadas pela superação do estado de passividade do bebê em relação às ações do adulto. Assim, pouco a pouco a criança passa a assumir e ocupar lugares mais ativos nas relações estabelecidas (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Sobre o afeto, é importante ressaltar que ele estará presente em todos os períodos do desenvolvimento, “transformando-se à medida que o conjunto dos processos psíquicos se altera” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 101), reforçando o que Vigotski (1996, p. 199) nos diz que, “los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior”.³⁰

Quanto às necessidades mais básicas do bebê, como a alimentação e o sono, em seu desenvolvimento ele passa a sentir novas necessidades, as quais vinculam-se às transformações dos processos psíquicos e do fundamento afetivo que embasa suas reações.

El propio afecto, al participar en el proceso del desarrollo psíquico como factor esencial, recorre un camino complejo, se modifica en toda nueva etapa de formación de la personalidad y toma parte en la estructura de la nueva conciencia, propia de cada edad. Esos profundísimos cambios en la naturaleza psíquica de los afectos se ponen de manifiesto en toda nueva etapa. Incluso en el primer año de vida el afecto

²⁸ Os aspectos volitivos se referem à atividade consciente norteada por um determinado fim, a atividade é marcada pela intenção e exercício da vontade (PASQUALINI; EIDT, 2016).

²⁹ Ressalta-se que o recém-nascido, muito antes de reagir aos elementos isolados da situação, percebidos separadamente, reage a um conjunto complexo de nuances emocionais. Por exemplo, o rosto de sua mãe, seus movimentos expressivos provocam na criança uma reação muito anterior à sua capacidade de perceber separadamente alguma forma, cor ou magnitude. Na percepção inicial do recém-nascido, todas as impressões exteriores estão indissolublemente ligadas ao afeto que lhes matiza ou ao caráter sensitivo da percepção (VIGOTSKI, 1996, p.282) – Tradução livre.

³⁰ Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada novo estágio do desenvolvimento da criança, do mais baixo ao mais alto (VIGOTSKI, 1996, p.299) – Tradução livre.

experimenta un complejo desarrollo. Si comparásemos la primera etapa de ese período con la última quedaríamos sorprendidos del enorme cambio que ocurre en la vida afectiva del bebé (VIGOTSKI, 1996, p.299).³¹

Até aqui, é possível perceber que o bebê não apresenta um papel ativo na comunicação e tampouco sente necessidade de se comunicar. A participação ativa, enquanto necessidade, é construída a partir de elementos de natureza social (LÍSINA, 1987).

Sobre os elementos que favorecem a construção da necessidade de participação ativa do bebê, destacam-se “a contradição essencial que se expressa na total e concreta dependência do bebê em relação ao adulto” e “a **atividade antecipadora do adulto**” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 101-102).

Quanto ao primeiro elemento, voltamos ao que Vigotski (1996, p. 282) pontuou sobre as ações do bebê serem conduzidas e orientadas pelos adultos,

Los objetos aparecen y desaparecen del campo visual del niño por voluntad de los adultos, es desplazado por el espacio en brazos de otros. Cualquier cambio de postura, e incluso el simple darle la vuelta, está entrelazado con la situación social. Los estímulos que le molestan se eliminan, al igual como se satisfacen sus necesidades elementales (por la misma vía), a través de otros.³²

A partir dessas relações, que são mediadas pelo adulto, percebe-se que o bebê não possui o elemento central para se comunicar com o outro – a linguagem humana. Nessas relações, nota-se o que Vigotski (1996) pontuou como a natureza objetiva do bebê, que se configura muito mais como objeto do que como sujeito ativo nas relações sociais.

Como dito anteriormente, o bebê se comunica a partir da expressão de seus estados de carência e, em consequência a essas reações primárias, o adulto passa a identificar as necessidades expressas pelas reações e, assim, prontamente as atende.

La madre, o la persona que la reemplaza, aprende rápidamente a reconocer por el carácter de estas y otras señales qué quiere el pequeño y cuán urgentemente lo necesita; ella acude a tiempo en su ayuda y el niño recibe satisfacción. Pero el bebé, en este período, no dirige sus señales a nadie en particular; no mira a la madre, no

³¹ O próprio afeto, ao participar do processo de desenvolvimento psíquico como fator essencial, percorre um caminho complexo, modifica-se a cada nova etapa da formação da personalidade e participa da estrutura da nova consciência, própria de cada época. Essas mudanças muito profundas na natureza psíquica dos afetos se revelam em cada nova etapa. Inclusive no primeiro ano de vida o afeto passa por um desenvolvimento complexo. Se comparássemos a primeira etapa desse período com a última, ficaríamos surpresos com a enorme mudança que ocorre na vida afetiva do bebê (VIGOTSKI, 1996, p. 299) – Tradução livre.

³² Objetos aparecem e desaparecem do campo visual da criança pela vontade dos adultos, ela é deslocada pelo espaço nos braços dos outros. Qualquer mudança de postura, e até mesmo uma simples reviravolta, está entrelaçada com a situação social. Os estímulos que o incomodam são eliminados, assim como suas necessidades elementares são satisfeitas (pelo mesmo caminho), por meio de outros (VIGOTSKI, 1996, p. 282) – Tradução livre.

expresa placer alguno por el hecho de haber recibido lo que deseaba, sino que, simplemente, se hunde en el sueño (LÍSINA, 1987, p. 281).³³

Quando o adulto atende às necessidades primárias do bebê como se fossem reações dirigidas a alguém, inclui o bebê na atividade comunicativa, antecipando e promovendo tal atividade. Para que o bebê passe a fazer parte na atividade comunicativa, a atividade antecipadora do adulto é fundamental, uma vez que “são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 102).

Nesse sentido, o segundo elemento que favorece a construção da necessidade de participação ativa do bebê é **a atividade antecipadora do adulto**. Assim, o adulto “comienza a comunicarse con el bebé cuando éste aún no es capaz de realizar una actividad comunicativa y, precisamente gracias a esto, él va tomando parte en dicha actividad” (LÍSINA, 1987, 281).³⁴

Todo o contato que o bebê estabelece com o mundo é mediado pela ação de um adulto cuidador. Em outras palavras, a vida do bebê realiza-se a partir das condições organizadas pelo adulto, “que se interpõe entre ele e os objetos sociais, cumprindo com a função de conteúdo central de sua atividade” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 102).

O adulto insere o bebê em uma ação comum e compartilhada, propiciando as condições para que ele, gradativamente, passe a perceber o adulto e a si mesmo como seres diferentes. No processo de formação da atividade de comunicação emocional direta, a criança passa a conquistar um lugar mais ativo na relação com o adulto. Isso se materializa a partir do **complexo de animação**, que “se refere ao conjunto de manifestações que expressam o contentamento do bebê diante da presença do adulto cuidador, envolvendo a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 112).

O complexo de animação é considerado um marco significativo no processo de desenvolvimento da comunicação no bebê, pois expressa mudanças elementares nos processos motores, sensoriais e de percepção, o que sinaliza as transformações em relação ao desenvolvimento afetivo do bebê. Este complexo se manifesta pronta e intensamente como fruto da relação estabelecida entre adulto e bebê (LÍSINA, 1987).

³³ A mãe, ou a pessoa que substitui, aprende rapidamente a reconhecer pelo caractere destes e de outros sinais o que o pequeno quer e com que urgência o necessita; ela vem em seu auxílio a tempo e a criança recebe satisfação. Mas o bebê, nesse período, não direciona seus sinais a ninguém em particular; não olha para a mãe, não expressa nenhum prazer em ter recebido o que queria, mas simplesmente adormece (LÍSINA, 1987, p. 281) – Tradução livre.

³⁴ Começa a se comunicar com o bebê quando ele ainda não é capaz de realizar uma atividade comunicativa e, precisamente, graças a isso, ele está participando dessa atividade (LÍSINA, 1987, p. 281) – Tradução livre.

Portanto, a partir das ações do adulto, o complexo de animação surge como uma reação a elas e, rapidamente, transforma-se em uma atividade do bebê, que passará a exercer uma busca ativa pelo adulto cuidador, chamando-lhe a atenção com sorrisos e vocalizações, a fim de manter contato com ele, buscando atraí-lo e engajá-lo em trocas emocionais.

Chegamos às bases fundamentais da atividade social humana, pois identifica-se que os atos do bebê se encontram direcionados a alguém e esses atos passam a ser modelados pelas pessoas que estão no campo de interação com a criança.

Dessa maneira, olhando a partir do enfoque histórico-cultural, compreende-se que a comunicação com o outro configura-se como condição essencial para o processo de humanização da criança e é no primeiro ano de vida que as relações de comunicação ganham forma. Pasqualini e Eidt (2020, p. 113), com base nos estudos de Lísina (1987), ao explicar que a atividade comunicativa ocorre a partir do momento em que adulto e bebê alternam as posições de sujeito e objeto da ação, explicam que,

Para que as interações entre bebê e adulto se configurem de fato como atividade comunicativa, é preciso que ambos alternem-se nas posições de sujeito e objeto, pois a ação de cada um supõe e está dirigida à ação de resposta do outro. Essa indicação coloca em relevo a importância de se oferecer à criança o lugar de sujeito e não mero objeto das ações do adulto.

Ao se tratar do primeiro ano de vida do bebê, entende-se que a atividade comunicativa assume uma especificidade, pois refere-se a uma comunicação de aspecto **emocional**, porque adulto e criança se dirigem um ao outro a partir da expressão mútua de emoções.

Más que una comunicación basada en el entendimiento mutuo se trata de manifestaciones emocionales, de transferencias de afectos, de reacciones positivas o negativas ante el cambio del momento principal de cualquier situación en que se encuentra el bebé – la aparición de otra persona (VIGOTSKI, 1996, p. 304).³⁵

O caráter emocional da comunicação dentro do primeiro ano de vida se explica porque a consciência do bebê caracteriza-se pela presença de aspectos perceptivos e emocionais. Dessa forma, as funções psíquicas encontram-se, por enquanto, indiferenciadas entre si, atuam em uma justaposição.

De acordo com Vigotski (1996), uma das particularidades do afeto é o fato de se configurar como fator que propicia a unidade entre os aspectos sensoriais e motores. Isso significa que “o funcionamento psíquico do bebê caracteriza-se pela unidade entre percepção-

³⁵ Mais do que uma comunicação baseada na compreensão mútua, trata-se de manifestações emocionais, de transferências de afetos, de reações positivas ou negativas à mudança do momento principal de qualquer situação em que o bebê se encontre – o aparecimento de outra pessoa (VIGOTSKI, 1996, p. 304) – Tradução livre.

emoção-ação” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 113), na qual as estimulações advindas do ambiente promovem reações emocionais que se manifestam na ação.

Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad. No es casual, por tanto, que las funciones afectivas estén en relación directa tanto con los centros subcorticales más antiguos, que son los primeros en desarrollar y se encuentran en la base del cerebro, como con las formaciones cerebrales más nuevas y específicamente humanas (lóbulos frontales) que son los últimos en configurarse. En este hecho halla la expresión anatómica aquella circunstancia que el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico (VIGOTSKI, 1996, p. 299).³⁶

O psiquismo infantil, ainda, baseia-se nas funções psíquicas naturais elementares, portanto, responde de maneira involuntária e imediata às instigações do ambiente. Nesse momento, as ações ainda não se dirigem a uma determinada finalidade.

A atividade comunicativa com o adulto é o fator que possibilitará o avanço do desenvolvimento das funções psíquicas da criança, assim, nesse período, as conquistas da criança dependem da interferência imediata dos adultos (ELKONIN, 1987; VIGOTSKI, 1996). Portanto, o cerne do desenvolvimento no curso do primeiro ano de vida refere-se à “relação social bebê-adulto (mundo das pessoas). O adulto é o centro da situação psicológica para o bebê” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 114).

Pode-se dizer que, entre adulto e bebê, existe uma **comunidade psicológica**, que se materializa em função da dependência entre ambos. Nesta relação, a percepção do bebê é direcionada ao que está presente, de maneira concreta, em seu campo de visão, uma vez que a diferenciação entre objetos e indivíduos será conquistada a partir da formação cultural do bebê. Desta forma, é fundamental que a presença do adulto esteja no campo visual do bebê para que ele se sinta atraído e opere com os objetos apresentados a ele.

Cheroglu e Magalhães (2020, p. 103) explicam que “tendo o adulto como conteúdo central de sua atividade e atuando em comunidade psicológica com ele, o bebê se dirigirá ao objeto na presença do adulto como se esse fizesse parte de si para, ao longo de seu desenvolvimento, diferenciar-se e atuar diretamente com os objetos”.

Compreende-se que o adulto não opera, apenas, como aquele que supre as necessidades básicas do bebê, mas atua como quem organiza e apresenta o mundo, possibilitando à criança

³⁶ Pode-se dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra esse processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade. Não é por acaso, portanto, que as funções afetivas estão em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os primeiros a se desenvolver e se encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais recentes e especificamente humanas (lobos frontais), que são as últimas a serem configuradas. Nesse fato encontra-se a expressão anatómica naquela circunstância em que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 1996, p. 299) – Tradução livre.

a aquisição dos objetos da cultura humana. Dessa maneira, no processo de comunicação emocional o adulto apresenta à criança diversos objetos, favorecendo e estimulando a exploração destes. Isso significa que as ações do adulto tendem a afetar direta e emocionalmente o bebê e que é no âmago da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que se fazem as ações sensório-motoras de orientação e manipulação, isto é, a partir da comunicação com o adulto começam a se formar as ações com os objetos.

Entende-se que a diversidade de ações desenvolvidas pelo adulto promove reações diversas no bebê. Assim, as possibilidades de operação do bebê são ampliadas a partir das ações conjuntas, que colocam a criança em relação com mediações que já foram internalizadas pelo adulto.

[...] ao longo do processo de desenvolvimento na primeira infância, a atividade comunicativa permanecerá entre mesclada com as demais atividades da criança. A diferença é que a atividade de comunicação emocional direta encontra-se na base do desenvolvimento do bebê, orientando-se a formar novas possibilidades de ação com a produção de um novo comportamento infantil. À medida que o novo se produz, pouco a pouco, o bebê avança em direção à superação da atividade de comunicação emocional direta, na qualidade de atividade-guia, incorporando-a e avançando em seu desenvolvimento (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 105).

Nesse sentido, é possível identificar que a partir do acúmulo das pequenas e progressivas conquistas da criança, ao findar o primeiro ano de vida, nota-se a ocorrência de um **salto qualitativo** em seu desenvolvimento, o que é evidenciado nas mudanças ocasionadas na relação da criança com os adultos e objetos. “A comunicação emocional direta ‘criança-adulto’ cede lugar à indireta ‘criança-ações com objetos-adulto’” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 115).

Na atividade de comunicação emocional direta, nasce a ação com os objetos que, agora, passa a configurar como atividade dominante, corroborando com as bases da Teoria Histórico-Cultural, que afirma que o desenvolvimento humano se dá em um formato espiralado, onde cada período é gestado no período anterior (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020).

A comunicação com o adulto não se encerra, mas muda o seu papel, deixando de ser atividade-guia do desenvolvimento psíquico, mas assenta-se como fundamento do desenvolvimento que está por vir. Destarte, a partir da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que se favorece e prepara o espaço para as ações direcionadas aos objetos, proporcionando outras e novas maneiras de interação entre o bebê e o espaço físico e social em decorrência da complexificação de seu aparelho psíquico.

1.3.4 PRIMEIRA INFÂNCIA E O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA

O findar do primeiro ano de vida da criança, representa um período crítico do desenvolvimento, marcado pelas mudanças e evidências das conquistas que aconteceram dentro do período. Estas conquistas propiciam novas oportunidades de ação da criança no contexto físico e social (PASQUALINI; EIDT, 2016). A partir de então, a criança adentra a primeira infância, período que compreende os dois e três anos de idade aproximadamente.

Vigotski (1996) aponta que, ao fim de cada período, é notório o surgimento de novas formações, uma vez que estas são resultado das apropriações realizadas pela criança. Sobre isso, o autor afirma:

A mi entender, en el estudio de cada edad, incluida la infancia temprana, deben enfocarse las nuevas formaciones que surgen en la edad dada, es decir, lo nuevo que se forma en el proceso del desarrollo de la etapa dada y que no existía en las etapas anteriores, ya que el propio proceso del desarrollo consiste al parecer, ante todo, en el surgimiento de nuevas formaciones en cada etapa del proceso. Las formaciones nuevas aparecen al termino de cada edad y vienen a ser el resultado de todo cuanto ocurre en ese periodo de desarrollo (VIGOTSKI, 1996, p. 341).³⁷

Dessa maneira, entende-se que a cada novo período modificam-se as formas da criança se relacionar com o mundo e com ela mesma. Sobre isso, evidencia-se a importância do adulto mediador em relação com a criança, uma vez que esse adulto, ao observar as novas possibilidades de ação da criança no mundo, passa a oferecer diferentes formas de mediação promotora de desenvolvimento (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Especificamente na primeira infância, a assimilação do modo socialmente elaborado de agir e interagir com objetos possui papel decisivo. Dessa maneira, o período é marcado pelo domínio do desenvolvimento “da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 120). Isto se dá, pois, no período anterior, o centro residia nas relações socialmente estabelecidas entre a criança e o adulto. No período que se inicia, o enfoque passa a ser a relação entre a criança e os objetos sociais. Migra-se do mundo das pessoas para o mundo das coisas (ELKONIN, 1987).

³⁷ Ao meu entender, no estudo de cada idade, incluindo a primeira infância, devem ser enfocadas as novas formações que surgem na época dada, ou seja, é dizer o novo que se forma no processo de desenvolvimento de determinada etapa e que não existia em estágios anteriores, uma vez que o próprio processo de desenvolvimento consiste, aparentemente, sobretudo no surgimento de novas formações em cada etapa do processo. As novas formações aparecem no final de cada idade e se tornam o resultado de tudo o que acontece nesse período de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996, p. 341) – Tradução livre.

O complexo processo que se dá no período da primeira infância, especificamente no que tange ao desenvolvimento do psiquismo, é guiado pela atividade objetual manipulatória, a atividade dominante da primeira infância. A manipulação primária se dá no interior do primeiro ano de vida, mas nessa ocasião, a criança aprende a utilizar as propriedades externas do objeto, agarrando, apalpando e movimentando o objeto.

A diferença existente na manipulação de objetos na primeira infância se dá a partir de uma nova atitude, que se desenvolve pela identificação dos objetos enquanto instrumentos que possuem formas, características e funções designadas socialmente. Dessa maneira, a especificidade da atividade objetual manipulatória consiste em que, a partir dela, a criança se apropria da função social do objeto e de seu significado.

Elkonin (1987), ao analisar o processo de apropriação dos modos de ação com os objetos da cultura, o organizou em dois momentos: o de uso indiscriminado e o de uso da função específica. Sobre esses momentos, o autor identifica que a princípio a criança interage com os objetos com base no repertório que já possui, isto é, faz uso indiscriminado dos objetos, realizando ações quaisquer que já domina, como bater, chacoalhar, empurrar etc. Em um segundo momento, a criança procura se apropriar da função específica do objeto, reproduzindo as ações aprendidas com o adulto mediador. Nessa ocasião, a criança age pela via da imitação e da instrução.

Elkonin (1987) reforça que o uso dos objetos não é dado à criança juntamente aos aspectos físicos externos. Dessa maneira, exige o contato, manipulação e a assimilação das funções atribuídas socialmente aos objetos.

Los procedimientos, socialmente elaborados, de acciones con los objetos no están dados en forma inmediata como ciertas características físicas de las cosas. En el objeto no están inscritos su origen social, los procedimientos de acción con él, los medios y procedimientos de su reproducción. Por eso no es posible dominar tal objeto por medio de la adaptación, por vía de la simple “equilibración” con sus propiedades físicas. Se hace internamente indispensable el proceso peculiar de asimilación, por parte del niño, de los procedimientos sociales de acción con los objetos. Aquí las propiedades físicas de la cosa aparecen sólo como orientadores para la acción con ella (ELKONIN, 1987, p. 113).³⁸

O autor sinaliza que num primeiro momento a criança só reproduz as ações indicadas pelos adultos, fixando objetos, ocasiões e condições específicas em que lhe foram ensinadas,

³⁸ Os procedimentos, socialmente elaborados, de ações com os objetos não são imediatamente dados como certas características físicas das coisas. No objeto não estão inscritos sua origem social, os procedimentos de ação com ele, os meios e procedimentos de sua reprodução. É por isso que não é possível dominar tal objeto por meio de adaptação, por meio de um simples "equilíbrio" com suas propriedades físicas. Torna-se internamente indispensável o processo peculiar de assimilação pela criança dos procedimentos sociais de ação com os objetos. Aqui as propriedades físicas da coisa aparecem apenas como guias para a ação com ela (ELKONIN, 1987, p. 113) – Tradução livre.

ou seja, só utilizará os objetos com as funções as quais aprendeu. Entretanto, ao passo que a criança domina tais ações, se emancipa e passa a fazer um uso livre do objeto (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Vigotski (1996) sinaliza que a criança desenvolve uma independência restrita ao momento presente, isto é, ainda não trará a substituição de objetos e nem conhecimentos prévios oriundos das ações estabelecidas com outros objetos.

De aquí la dependencia del niño sólo de la situación presente. El niño en la infancia temprana, a diferencia de edades más tardías, no aporta a dicha situación conocimientos previos sobre otras cosas, no se siente atraído por nada de lo que está tras los bastidores de la situación, nada que pueda modificar la situación. Debido a ello se pone de manifiesto el gran papel que desempeñan las propias cosas, los objetos concretos dentro de la situación (VIGOTSKI, 1996, p. 342).³⁹

Se a criança aprendeu que a xícara é o objeto utilizado para tomar café e o pente para pentear os cabelos, num primeiro momento os utilizará somente para estes fins. A partir da generalização das ações, logo ela conquista o uso livre do objeto, podendo utilizar a xícara para servir água, suco ou utilizá-la dentro do jogo simbólico com outras finalidades e flexibilizando o uso do pente para pentear o cabelo das bonecas ou os pelos de animais de estimação.

Tais exemplos evidenciam que a liberdade no uso dos objetos só é possível a partir do momento em que as ações já foram dominadas e automatizadas pela criança, até que, em algum momento, surge a substituição de um objeto por outro, fato que representa uma grande conquista dentro do período. Elkonin (1987) explica que a substituição do objeto ocorre quando a criança transfere aquilo que aprendeu em uma situação específica para outra, como exemplificado anteriormente, ou ainda, quando percebe a necessidade de complementar a ação com um objeto ausente, optando por um objeto para substituí-lo.

Com base em tais aspectos, ressalta-se o papel do professor nesse processo, uma vez que “o adulto nomeia e transmite para a criança o significado e os modos socialmente elaborados de ação com o objeto, permitindo sua conversão em instrumento da cultura” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 121). Resgatando os postulados de Leontiev (2004), fortalecemos o papel fundamental do professor nessa relação, uma vez que entendemos que a atividade humana objetivada não é dada de forma imediata para a apropriação, ela requer mediação.

³⁹ Daí a dependência da criança apenas da situação presente. A criança na primeira infância, ao contrário das idades posteriores, não traz conhecimento prévio sobre outras coisas para a situação, não é atraída por nada que está por detrás dos bastidores da situação, por nada que possa mudar a situação. Por isso, revela-se o grande papel desempenhado pelas próprias coisas, os objetos concretos dentro da situação (VIGOTSKI, 1996, p. 342) – Tradução livre.

Todavia este mundo de objetos, encarnando as faculdades humanas que se formaram no processo de desenvolvimento da prática sócio histórica, não é de imediato percebido como tal pelo indivíduo. Para que a natureza do mundo circundante, este aspecto humano dos objetos, surja ao indivíduo ele tem que exercer uma atividade efetiva com relação a eles, uma atividade adequada (se bem que não idêntica, evidentemente) à que eles cristalizaram para si. [...] Assim, o indivíduo, a criança, não é apenas “colocada” diante do mundo dos objetos humanos. Para viver deve agir (ativamente e) adequadamente neste mundo. A outra condição é que as relações do indivíduo com o mundo dos objetos humanos sejam mediatizadas pelas suas relações com os homens, que sejam inseridas no processo da comunicação, esta condição é sempre realizada, pois a ideia do indivíduo, da criança a sós com o mundo objetivo, e uma abstração totalmente artificial (LEONTIEV, 2004, p. 254).

Dessa maneira, é possível compreender que o professor, ao explicitar para a criança os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura - “bem entendido, isto aplica-se igualmente aos fenômenos objetivos ideais criados pelo homem — à língua, aos conceitos e às ideias, às criações da música e das artes plásticas” (LEONTIEV, 2004, p. 254) — forma na criança a atividade adequada.

Compreende-se que é o adulto o portador dos modelos de ação com os objetos e que a ação adequada só será apropriada pela criança a partir do processo de mediação. Elkonin (1987, p. 113) afirma que “en el objeto no están inscritos su origen social, los procedimientos de acción con él, los medios y procedimientos de su reproducción”⁴⁰, ou seja, a criança não descobrirá por livre manipulação o uso socialmente adequado, ela necessita de um modelo, que será o adulto mais experiente. Sobre as ações mediadas pelo adulto, Leontiev (2004) aponta que:

O indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, e aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo. A necessidade objetiva e o papel da comunicação no desenvolvimento do homem foram suficientemente bem estudados em psicologia para que seja necessário voltar a isso (LEONTIEV, 2004, p. 254).

Assim, compreende-se que é preciso mediar o processo de apropriação do mundo pela criança, oportunizando, por meio da imitação e da instrução, que os modos sociais de ação com os instrumentos sejam transmitidos.

Num segundo momento, destaca-se que no interior da atividade objetal manipulatória, inicia-se uma nova atividade: o faz-de-conta ou jogo de papéis. Ao apontarmos que a criança, pouco a pouco, vai conquistando os usos socialmente atribuídos aos objetos e que, com isso, passa a dominar a ação e vai se emancipando em relação à aprendizagem, passando a fazer usos livres dos objetos, até chegar na conquista da substituição do objeto, sinalizamos o início da

⁴⁰ No objeto não estão inscritos sua origem social, os procedimentos de ação com ele, os meios e procedimentos de sua reprodução (ELKONIN, 1987, p. 113) – Tradução livre.

ação lúdica, uma vez que as premissas para o jogo de papéis estão em formação (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Nesse período do desenvolvimento as crianças passam a se envolver em jogos que protagonizam e usam objetos da vida cotidiana. “O jogo de papéis nasce, portanto, no interior da atividade objetual manipulatória, inicialmente como linha acessória do desenvolvimento” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 122).

Aos poucos, não basta mais à criança apropriar-se dos usos sociais com o objeto, dessa maneira, a atividade objetual se esgota enquanto fonte de desenvolvimento. Para a criança, passa a interessar o **sentido social** das ações com os objetos, “pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 122).

Elkonin (1987), ao propor a periodização do desenvolvimento infantil, apontou as contribuições que o jogo de papéis promove ao desenvolvimento psíquico das crianças.

La importancia del juego para el desarrollo psíquico de los niños es múltiple. Su principal significado consiste en que, gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el niño, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetuales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas. En la acción objetual misma, tomada aisladamente, “no está escrito” para qué se realiza, cuál es su sentido social, su motivo eficiente. Sólo cuando la acción objetual se incluye en el sistema de las relaciones humanas se pone al descubierto en ella su verdadero sentido social, su orientación hacia las otras personas. Tal “inclusión” tiene lugar en el juego (ELKONIN, 1987, p. 118).⁴¹

Dessa maneira, percebe-se que o foco da criança se volta mais uma vez ao mundo das pessoas, pois nesse momento o interesse na brincadeira de papéis é representar as ações do adulto, atividade que desponta como guia na transição à idade pré-escolar (PASQUALINI; EIDT, 2016).

A partir do conteúdo apresentado ao longo do capítulo, buscamos explorar o desenvolvimento humano desde a perspectiva histórico-cultural. Para tal, recorreremos aos autores soviéticos e seus continuados a fim de explorar o processo de apropriação da cultura, as relações com a Educação e como se entende a periodização do desenvolvimento infantil.

⁴¹A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico de crianças é múltipla. Seu significado principal é que, graças a procedimentos peculiares (a suposição, pela criança, do papel da pessoa adulta e suas funções socio laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução de ações objetuais, a transferência de significados de um objeto para outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas. Na própria ação objetual, tomada isoladamente, “não está escrito” para que se faz, qual é seu sentido social, seu motivo eficiente. Somente quando a ação objetual é incluída no sistema de relações humanas que seu verdadeiro significado social, sua orientação para outras pessoas, se revela nele. Tal “inclusão” ocorre no jogo (elkonin, 1987, p. 118) – Tradução livre.

Os marcos que ficam evidentes nos levam para a compreensão do ser humano enquanto um ser que estabelece relações e que, desde que nasce, seus interesses são conduzidos para atividades diferentes. Sobre isso, o próximo capítulo visa explorar a dimensão afetiva, uma vez que entendemos o afeto enquanto fator essencial nos processos de apropriação da cultura pela criança.

CAPÍTULO 2 - AFETO COMO DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Com base nas discussões desenvolvidas no capítulo anterior, entendemos que o afeto viabiliza a comunicação no primeiro ano de vida e que mobiliza o adulto em direção às necessidades das crianças. Nesse sentido, esse capítulo visa explorar a dimensão afetiva, discorrendo sobre suas possíveis diferenciações, além de explorar a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento das emoções e sentimentos, apontando o afeto e a atividade enquanto dimensões do desenvolvimento humano.

2.1 A (IN)DIFERENCIAÇÃO DOS ESTADOS AFETIVOS

Afeto, emoção e sentimento, três termos que se diferem entre si, mas em unidade, são usados para falar sobre os estados afetivos do ser humano. Sawaia e Magiolino (2016, p. 61) exploram as nuances da dimensão afetiva e colocam os três termos em perspectiva, apontando que “[...] esses termos são tratados ora como sinônimos, ora como processos diferentes e seus significados mudam ao longo do tempo, no senso comum e nos estudos científicos, filosóficos, de acordo com o idioma, o autor e o campo do conhecimento”.

Entende-se que estes termos se modificam a partir dos olhares que são destinados a eles, concepções teóricas e até mesmo os conhecimentos de mundo que temos. As mesmas autoras discorrem que na história das ideias, a dimensão afetiva acaba por ser tratada de maneira controversa, uma vez que acaba ficando secundarizada nos interesses de pesquisa, assim como é “vista também como o lado obscuro do conhecimento, alimentando esforços no sentido de sua eliminação” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 61).

A primeira palavra a ser utilizada para se referir aos fenômenos explorados e que deu origem aos primeiros vocábulos na literatura foi a **paixão**. A ela eram atribuídos, inicialmente, significados negativos, relacionados ao sofrimento, à dor e à infelicidade do ser humano. Porém, com o advento da doutrina cartesiana, a palavra passa a receber o significado de passividade, caráter o qual a define e a coloca no lugar de quem sofre a ação e não na posição de quem age (SMOLKA, 2016).

Nesse sentido, Sawaia e Magiolino (2016, p. 62), com base nos estudos de Engelman (1978), apontam que “*paixão* é algo que sucede à alma por ação do corpo sobre ela; *emoção* refere-se à mobilidade, agitação; e *sentimento*, diz respeito à sensação, impressão e percepção – agradável ou não – de um objeto pelo organismo”.

Descartes, em seu Tratado das Paixões da Alma, especificamente no artigo 27, discorre sobre a paixão, abrangendo em seu conceito todas as dimensões afetivas.

Depois de haver considerado no que as paixões da alma diferem de todos os seus outros pensamentos, parece-me que podemos em geral defini-las por percepções, ou sentimentos, ou emoções da alma, que referimos particularmente a ela, e que são causadas, mantidas e fortalecidas por algum movimento dos espíritos (DESCARTES, 1983, p. 227).

Em tal entendimento sobre a paixão, ela encontra-se estigmatizada e tais particularidades do afeto eram tidas como interferência, a qual deveria ser eliminada pela razão visando o alcance da virtude. “É preciso livrar-se das paixões e é conveniente prescindir dos afetos” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 62). Ainda dentro das visões negativas sobre a afetividade, Bacon (1620) sinaliza que “as astúcias da paixão, em sua busca de sabotar a objetividade do conhecimento, são numerosas e imperceptíveis: graças a elas, a vida afetiva impregna e infecciona o entendimento”.

Até então, estudos sobre emoção eram considerados pela Psicologia como marginais e é somente a partir dos últimos anos da década de 70 que as concepções de estudos supérfluos ou não científicos sobre a dimensão afetiva sofrem mudanças de interesses, oportunizando o aparecimento de “pesquisas empíricas e teóricas que aceitavam as variáveis internas como explicativas do comportamento” (MOHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 16).

Os estudos mais recentes na área da Psicologia têm tentado superar a negatividade ontológica e epistemológica atribuída à afetividade, a qual promove e é promovida pelos olhares dicotômicos entre razão e emoção, corpo e mente, “afirmando as emoções como constituintes da razão, do pensamento e da ação” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 62).

Vigotski (1998, p. 102) ressalta que a diferenciação da vida afetiva em sentimentos e emoções “têm uma grande importância precisamente porque na velha Psicologia os traços das emoções e os dos sentimentos se misturavam mecanicamente e eram atribuídos a processos iguais, que na verdade não existem”.

O filósofo Espinosa, em oposição ao racionalismo de Descartes, elabora uma teoria dos afetos, a qual, mais tarde, atrai Vigotski na elaboração de uma teoria das emoções. O interesse de Espinosa em lançar uma teoria se tratava de “[...] um objetivo ético-político, preocupado em esclarecer e orientar a superação da servidão humana e se contrapor à concepção cartesiana de separação entre corpo e mente, defendendo uma posição monista” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 70-71).

Dessa maneira, Espinosa (2008, p. 163) define que “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada,

assim como as ideias dessas afecções”. Isso significa que, por afeto, podemos compreender “toda mudança, alteração ou modificação de alguma coisa, seja produzida por ela mesma, seja causada por outra coisa” (CHAUÍ, 2005, p. 98), sendo que as afecções, portanto, do corpo e da alma, se realizam como ideias afetivas ou sentimentos na alma.

Espinosa defende que estamos mudando o tempo todo e, por isso, sugere a ideia de afeto como afetação. O autor discorre que somos potência em ato e não um estado psicológico cristalizado, estamos sujeitos a sermos afetados continuamente e, dessa maneira, nosso corpo e mente são acionados por afetos.

O filósofo ainda discorre sobre os afetos estarem relacionados à expansão da vida, uma vez que visam perseverar na própria existência. Os afetos “testemunham a variação da potência de agir do corpo e de pensar da mente e sua maior ou menor perfeição – o que significa o trânsito entre passividade e atividade” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 71). Entende-se, portanto, afeto enquanto ação.

Faz-se importante ressaltar que o homem pode ser afetado de diversas maneiras, retirando-o da condição de mero reflexo das forças externas. Por sermos seres de imaginação, Espinosa ressalta que as afetações podem ocorrer por meio de imitação, memória ou ideia de futuro. Dessa maneira, “as afecções podem ser estados afetivos momentâneos de curta duração ou se estender para além do instante e também indefinidamente pela memória e pela ideia de futuro” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 75).

Vigotski busca, na obra de Espinosa, o embasamento sobre a positividade das emoções na configuração do pensamento e da ação, uma vez que se encontrava desiludido com as teorias psicológicas de sua época. A contribuição de Espinosa visa “à superação da dicotomia entre intelecto e emoção e à ideia de pensamento motivado e ação mediada” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 76).

Sobre a dicotomização dos processos afetivos e cognitivos, Vigotski (1934) afirma ser um dos erros mais graves de toda a Psicologia tradicional. Para o autor, as emoções seriam “o organizador interno de nossos comportamentos, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas funções psicológicas” (VIGOTSKI, 2001, p. 139). O autor ainda argumenta que toda emoção chama para a ação ou renúncia da mesma e que:

[...] el pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo- volitiva” (VIGOTSKI, 1993, p. 342).⁴²

⁴² O pensamento não nasce de si mesmo nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que engloba nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e

Quanto à diferenciação dos estados afetivos, em Vigotski não há uma separação explícita, no entanto, o autor não os concebe como sinônimos. Em seus escritos, ele utiliza com mais frequência uma ou outra, sendo possível identificar os termos emoção, afeto, sentimentos e paixão.

Sawaia e Magiolino (2016) evidenciam as repercussões do pensamento de Espinosa na obra de Vigotski e se dedicam a fazer um apanhado geral de diferentes obras do autor em que ele discorre sobre a afetividade, onde afeto, emoção, sentimento e paixão ganham sentidos diferentes nos diversos contextos em que ele os utiliza.

Entendemos que a dimensão afetiva apresenta diferenciação entre os termos, variados usos e significados. Também ressaltamos a necessidade de uma concordância quanto a tais variações, o que nos movimenta em direção ao debate dos elementos que compõe o tema em questão. Dessa maneira, trazemos a partir de agora a perspectiva histórico-cultural das emoções e sentimentos, bem como os elementos que contemplam a atividade afetiva, buscando especificamente em Vigotski os contributos necessários ao nosso estudo. Para além, trazemos os continuadores da THC e estudiosos que se dedicam a explorar os afetos.

2.2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Ao trazermos os afetos e, mais especificamente as emoções e sentimentos em pauta a partir de um debate filosófico, político e científico, faz-se necessário ressaltar que essas temáticas, quando revisitadas por Lev S. Vigotski, constituíam-se em temas caros à ciência psicológica da época.

De tal maneira, salienta-se que o autor não desenvolveu uma teoria específica dos afetos ou das emoções, mas apresentou o assunto em diferentes momentos de sua obra, sinalizando a importância deste estudo no campo da Psicologia (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014). Mesmo se tratando de “uma estrada inconclusa na obra vigotskiana” (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 2), o autor deixou marcos importantes para auxiliar o caminho investigativo no que tange aos afetos.

Como evidenciado anteriormente, diversos são os olhares para o campo afetivo e, portanto, ainda não se chegou a um consenso nas definições. Diante disso, para explorar as

emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 1993, p. 342) – Tradução livre.

emoções e sentimentos no pensamento vigotskiano, elegemos como ponto de partida a retomada da concepção de desenvolvimento humano, uma vez que esta destaca a gênese cultural dos processos psíquicos complexos e inclui a função afetiva.

O princípio da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano entende que o homem se apropria da cultura a partir a atividade social que realiza. Nesse processo de apropriação as funções psíquicas se desenvolvem e se requalificam, ou seja, adquirem novas estruturas, instaurando-se como funções psíquicas superiores.

Sobre a formação das funções psíquicas superiores da conduta humana, Vigotski (2000) explica que não podem ser encontradas nas determinações orgânicas ou na simples interação cultural e biológica, é preciso um choque entre esses desenvolvimentos.

En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil en vías de crecimiento y maduración. El desarrollo del lenguaje infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos de desarrollo: el natural y el cultural (VIGOTSKI, 2000, p. 36).⁴³

Entende-se que a especificidade do desenvolvimento cultural se constitui como fator decisivo para compreendermos o processo de complexificação das funções psíquicas em relação às emoções e sentimentos. Sobre as funções psíquicas superiores, destaca-se que estas não são produtos ou expressões da atividade orgânica, “mas evidentemente não a dispensam, uma vez que o psiquismo humano é o próprio corpo em funcionamento, o qual tem como principal atributo a ligação dos processos vitais ao sistema nervoso” (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 3).

A leitura de Vigotski (2000) nos permite compreender que o radical biológico da emoção deve ser considerado sem reduzir ou restringir sua expressão às modificações orgânicas. Sendo este um autor crítico, discorreu sobre as teorias que reduziavam as emoções a processos de ordem exclusivamente biológica e também sobre as concepções que desconsideravam a dimensão corporal dos sentimentos.

⁴³ Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar, que não pode ser comparado com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu suporte seja o dinâmico organismo infantil em vias de crescimento e maturação (VIGOTSKI, 2000, p. 36) – Tradução livre.

A Teoria Histórico-Cultural esclarece que o psiquismo humano enfoca o desenvolvimento cultural que se dá no âmago das relações sociais concretas da vida em sociedade, uma vez que são tais relações que propiciam o desenvolvimento das capacidades que nos diferenciam dos demais animais (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022).

Para a THC, o entendimento da natureza histórica e social do psiquismo humano situa-se nas “transformações qualitativas dos processos naturais (marcados por uma relação imediata e fusional do ser com o meio) em processos *artificiais*”, os quais são mediados por signos que, ao voltarem sobre as funções psíquicas, oportunizam o desenvolvimento da conduta volitiva, intencional, isto é, da atividade consciente (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 3).

Os signos, segundo Vigotski (2004), constituem-se em dispositivos artificiais conduzidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Eles compõem-se de significados e intencionalidade socialmente construída. Sobre isso, o autor detalha que:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais (VIGOTSKI, 2004, p. 93-94).

Entende-se que os signos surgem como meio de comunicação e influência sobre si e sobre os outros sujeitos, cumprindo um papel fundamental no desenvolvimento cultural do psiquismo humano. Dessa maneira, as formas superiores de comportamento, mediadas por signos, se estabelecem no plano intersíquico, uma vez que estabelecem relações com a realidade social e passam a constituir o plano intrapsíquico do sujeito, a partir de um processo de internalização.

O processo de internalização dos signos representa, em última instância, a possibilidade de domínio da própria conduta para alcançar os objetivos da atividade na qual se encontra engajado o sujeito, tendo, tais dispositivos culturais, importância decisiva para os processos afetivos (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 4).

Nesse sentido, a internalização dos signos da cultura estabelece novas articulações entre os diversos processos psíquicos, isto é, a ação mediada por signos transforma não só funções isoladas como a percepção e a atenção, mas o sistema interfuncional como um todo. Novas relações entre as funções psíquicas são estabelecidas e, com isso, passam a agir em conjunto, resultando em novas combinações em um sistema complexo. Nesse cenário, as emoções aparecem como sujeitas a tais processos de “reestruturação e requalificação”, desde o primeiro

ano de vida, sobretudo, a partir da aquisição da linguagem, uma vez que se possibilita à criança uma regulação consciente das manifestações emocionais.

À vista disso, a análise do desenvolvimento da esfera afetiva do psiquismo surge em decorrência da compreensão das complexas articulações interfuncionais promovidas pelos signos. As funções afetivas conquistam novas estruturas mais complexas ao passo que as novas conexões com as demais funções psíquicas são estabelecidas. Assim, as emoções, em Vigotski, aparecem no entremeio de outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, “o que significa dizer que não são simplesmente desencadeadas por ações do sujeito, mas participam da própria gênese das ações” (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 4).

Vigotski enlaça a emoção e a imaginação apontando a participação dos elementos afetivos na atividade criadora (SAWAIA; SILVA, 2015). Destarte, as emoções e sentimentos são compreendidos como produto da atividade humana, mas ao mesmo tempo, como elemento regulador desta atividade, uma vez que se conecta a cada uma das demais funções psicológicas na estrutura da consciência.

Vigotski (2004) evidencia que a articulação entre os nossos afetos e os elementos que compõe nossa consciência se constituem em aspectos fundamentais do desenvolvimento da esfera afetiva. O autor explica que os sentimentos apresentam construções culturais, isto é, o conteúdo pode variar dependendo do lugar histórico, político e ideológico em que se analisa. Sobre isso, Batista, Pasqualini e Magalhães (2022, p. 5) argumentam que “a análise dos afetos não pode perder de vista as relações interfuncionais produzidas pelos significados culturais”.

Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que *esse sentimento é histórico*, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção (VIGOTSKI, 2004, p. 127, grifo nosso).

Nesse fragmento é possível identificar os fundamentos essenciais para o aprofundamento da concepção de desenvolvimento das emoções e sentimentos na perspectiva da psicologia histórico-cultural: “evidencia-se o radical biológico *em unidade* com componentes psíquicos e ideológicos” (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 4). Desse modo, é inquestionável que na teoria vigotskiana o pensamento tenha participação decisiva na formação de sentimentos, realçando o conteúdo social das formações afetivas.

Como citado de antemão, Vigotski não elaborou definições concretas sobre os termos que compreendem o domínio afetivo, como as emoções, sentimentos, paixões e afeto. Seus

registros têm servido como via de exploração pelos continuadores de sua obra. Ainda não havendo consenso entre os pesquisadores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento afetivo-emocional, adotamos a compreensão das **emoções** como “produto da evolução das espécies e base da esfera afetiva-emocional da atividade humana, estreitamente vinculadas às sensações e à satisfação de necessidades de ordem orgânica” e entendemos os **sentimentos** enquanto “formações afetivas que surgem e modificam-se no curso do desenvolvimento histórico da humanidade, na dependência das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades” (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 5).

Martins e Carvalho (2016) explicam que as reações emocionais se manifestam de maneira intensa e profunda no corpo, na fala e no pensamento. Tais manifestações são relativas enquanto os sentimentos caracterizam-se pela constância e por serem mais prolongados. As autoras sinalizam que Vigotski (1996, p. 39) evidenciou a natureza histórico-cultural dos sentimentos, apontando que estes estão precisamente vinculados aos significados históricos dos objetos e fenômenos da realidade, formando-se na unidade existente entre o pensamento e as manifestações emocionais.

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com os nossos pensamentos.

Faz-se necessário não atribuir o caráter histórico-social apenas aos sentimentos, pois “as emoções complexas aparecem historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (VIGOTSKI, 2004, p. 127). Dessa maneira, ainda que associadas aos fenômenos orgânicos, as emoções são reações de um ser social situado em um período histórico da humanidade.

O ponto central e que exige atenção ao diferenciar emoções e sentimentos diz respeito ao não tratar ambos de maneira fragmentada, ou ainda, de modo dicotômico, mas reivindica-se considerá-las em unidade (MARTINS; CARVALHO, 2016).

Logo, tanto as emoções quanto os sentimentos se complexificam na atividade do sujeito e, ao mesmo tempo, a regulam, conforme as condições objetivas e subjetivas. Já a noção de processo afetivo abarca toda a dimensão da esfera emocional e constitui-se em unidade com os processos cognitivos, com destaque ao pensamento e à linguagem (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 6).

De modo geral, é possível compreender que as estruturas mais complexas do psiquismo são conquistadas pela dimensão afetiva por intermédio dos signos da cultura e pela formação

de conexões com as demais funções psíquicas. Compreende-se que esse processo é marcado pela dinâmica entre emoções e sentimentos, os quais se alternam em função do contexto sócio-histórico-político-ideológico.

Dito isso, concebemos que entender e situar as emoções e sentimentos na trama das relações e da atividade social consiste em uma prática essencial, uma vez que essa compreensão nos leva a perceber que as variações históricas e culturais contribuem significativamente no processo de desenvolvimento da consciência humana, desde o primeiro ano de vida (BATISTA; PASQUALINI, MAGALHÃES, 2022).

Ao trazer as emoções e sentimentos para o plano das relações sociais, entendemos que estas receberão significado e serão incorporadas no curso do desenvolvimento, sendo instrumento da gradativa reestruturação do sistema psíquico e da formação da consciência, atuando como mediadoras das relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo, promovendo a regulação cultural das reações emocionais.

Trazer em pauta, mesmo que brevemente, a compreensão histórico-cultural da dimensão afetiva, nos abre caminhos para a investigação científica sobre o desenvolvimento infantil, mais especificamente sobre a periodização do desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento afetivo-emocional das crianças de zero a três anos, público ao qual nos dedicamos a estudar nesse trabalho.

Dessa maneira, buscamos a partir de agora estabelecer relações entre o desenvolvimento infantil e a esfera afetivo-emocional, considerando uma análise histórico-cultural e trazendo possibilidades e contribuições para a prática educativa.

2.3 AFETO E ATIVIDADE COMO DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO

O foco investigativo dessa pesquisa são as compreensões de professoras de Educação Infantil sobre as relações entre afeto e desenvolvimento infantil. Dessa maneira, elegemos como foco de análise a periodização do desenvolvimento infantil e a dimensão afetivo-emocional na época da primeira infância, período do desenvolvimento psíquico cujo parâmetro etário relativo compreende as crianças de zero a três anos, aproximadamente.

Sobre o psiquismo humano, Leontiev (2004, p. 95) explica que:

Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que **é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações**. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Como eleito, visto que as

condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social.

O autor destaca a importância das relações sociais e do lugar que o ser humano ocupa nessas relações, isto é, se opondo às afirmações de que todas as crianças da mesma idade teriam o mesmo curso de desenvolvimento e apresentariam os mesmos progressos, por exemplo.

Ao apontar que as condições sociais criam modificações em relação ao desenvolvimento psíquico, Leontiev (2004) sinaliza que tais modificações não se resumem ao plano quantitativo, ou seja, não estamos discorrendo sobre o acúmulo de conquistas em um determinado período, mas aos saltos qualitativos possibilitados a partir das trocas estabelecidas entre a criança e o seu ambiente. O autor é enfático ao diferenciar os seres humanos dos demais animais, quando estes se caracterizam pelas conquistas a nível biológico e, ao humano, seu psiquismo encontra-se submisso às leis sócio-históricas.

[...] o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem a humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. 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 as leis do desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 73).

Diante disso, entendemos que o psiquismo humano se desenvolve na relação ativa com a realidade, “na base da *atividade* que condiciona e provoca sua complexificação estrutural”. Assim, para discorrer sobre as relações entre desenvolvimento e afeto nas crianças na idade da primeira infância, buscamos orientar nosso olhar a partir das atividades-guia que propiciam a formação de novas capacidades no psiquismo nessa época do desenvolvimento infantil (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 7).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a *atividade* é entendida com uma categoria fulcral para a explicação do processo de desenvolvimento humano, uma vez que é por meio e na atividade que a criança estabelece relações com a realidade, desenvolvendo e aprimorando seus processos psíquicos (BATISTA, 2019).

Ressalta-se, porém, que atividades diferentes cumprem papéis diferentes no curso do desenvolvimento do psiquismo, isto é, a atividade “cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” é chamada de **atividade-guia** ou **dominante**. Em cada um dos períodos concebe-se uma nova atividade-guia que surge a partir de necessidades e significados construídos socialmente (LEONTIEV, 2004, p. 312).

A partir deste entendimento, vale ressaltar alguns aspectos explorados no capítulo anterior a respeito da periodização do desenvolvimento humano, uma vez que por não se organizar a partir de estágios ou etapas cristalizadas e universais situa o ser humano e suas transformações estruturais do psiquismo na trama das relações que estabelece com o mundo, ou seja, as relações criança e sociedade, considerando as condições sociais, políticas, econômicas e de educação como fatores de determinação fundamental no processo de desenvolvimento humano.

Vigotski (1996) caracterizou a periodização⁴⁴ como as mudanças que se produzem em cada idade, gerando novas formações psíquicas, uma nova estrutura da personalidade e alterando também a atividade. Sobre isso, o autor discorre que:

[...] no hay ni puede haber ningún otro criterio para distinguir los períodos concretos del desarrollo infantil o de las edades a excepción de las formaciones nuevas, gracias a las cuales se puede determinar lo esencial en cada edad. Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (VIGOTSKI, 1996, p. 254).⁴⁵

A partir da explicação do autor, fica evidente que a diferenciação entre períodos se dá com a formação de novas estruturas. Sobre isso, nos questionamos quanto as estruturas afetivas que se desenvolvem ao longo do primeiro ano de vida e no período da primeira infância, incluindo os momentos de crises, entendendo-os como essenciais para o surgimento do novo.

Ao abordarmos o psiquismo humano e seu desenvolvimento, consideramos que este foi o objeto de estudo central de Vigotski, uma vez que os processos psíquicos receberam destaque em sua obra. Para entendermos a periodização do desenvolvimento psíquico, identificando a dimensão afetiva como eixo presente e em desenvolvimento, a categoria atividade perpassa a discussão e se faz fundamental.

A centralidade do conceito de atividade na Teoria Histórico-Cultural é inegável, segundo Leontiev (2012, p. 63), “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida”. Elkonin (1987) comenta os estudos de Leontiev,

⁴⁴ Vigotski, em seu tempo, utilizou o termo pedologia o qual se referia ao estudo do desenvolvimento geral da criança. Ao se referir especificamente ao problema da periodização, o autor trata do “problema da idade”.

⁴⁵ (...) não há nem pode haver outro critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades à exceção das novas formações, graças às quais se pode determinar o essencial de cada idade. Entendemos por formação nova o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida externa e interna, todo o curso do desenvolvimento de um dado período (VIGOTSKI, 1996, p.254) – Tradução livre.

especialmente quando o autor introduz o conceito da categoria atividade e aponta que esta se dá nas condições de vida do ser humano.

Esta nueva idea alcanzó su forma más desarrollada en los trabajos de A. Leóntiev. En el estudio del desarrollo de la psiquis del niño — escribió A. Leóntiev — **hay que partir del desarrollo de su actividad, tal como ella se forma en las condiciones concretas dadas de su vida.** Sin embargo, la vida o la actividad en conjunto — continúa A. Leóntiev — no se forma mecánicamente a partir de tipos aislados de actividad. Unos tipos de actividad son, en la etapa dada, rectores y tienen gran importancia para el desarrollo ulterior de la personalidad; otros, menos. Unos juegan el papel principal en el desarrollo; otros, un papel subordinado. Por eso no hay que hablar de la dependencia del desarrollo psíquico en cuanto a la actividad en general, sino en cuanto a la actividad rectora (ELKONIN, 1987, p. 107-108).⁴⁶

A partir dos estudos de Leontiev, Elkonin (1987) ressalta que algumas atividades se constituem em marcos importantes do desenvolvimento em determinados estágios. O autor ainda sustenta que o desenvolvimento não está subordinado às atividades, mas devemos observar para onde elas estão direcionadas.

Ao entendermos que as atividades se reorganizam e se direcionam para o mundo dos objetos ou para o mundo das pessoas, por exemplo, reforçamos o que já apresentamos anteriormente sobre as atividades-guia (ELKONIN, 1987).

São as atividades-guia que reorganizam e engendram as neoformações psíquicas e em cada período do desenvolvimento humano uma nova atividade se constitui e é impulsionada sócio-histórico e culturalmente, como dito por Leontiev (2012), tudo isso dependerá do lugar que a criança ocupa nas relações estabelecidas. Elas funcionam como guias do desenvolvimento, “portanto, o critério que distingue um período do desenvolvimento de outro é a atividade-guia e os novos processos psíquicos por ela requeridos” (BATISTA, 2019, p. 55).

Sobre a atividade-guia, Elkonin (1987, p. 108) corrobora com Leontiev e sinaliza que “el síntoma del pasaje de un estadio a otro es precisamente el cambio en el tipo rector de actividad, de la relación rectora del niño hacia la realidad”.⁴⁷ O autor segue explicando a importância da atividade-guia no curso do desenvolvimento psíquico, reforçando que a atividade direciona a relação estabelecida com o ambiente. “En correspondencia con esto se

⁴⁶ Essa nova ideia atingiu sua forma mais desenvolvida nas obras de A. Leontiev. No estudo do desenvolvimento da psique da criança — escreveu A. Leontiev — **deve-se partir do desenvolvimento de sua atividade, tal como se forma nas condições concretas dadas de sua vida.** No entanto, a vida ou atividade como um todo — continua A. Leontiev — não é formada mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade. Certos tipos de atividade são, em determinado estágio, orientadores e de grande importância para o desenvolvimento posterior da personalidade; outros, menos. Alguns desempenham o papel principal no desenvolvimento; outros, um papel subordinado. Por esta razão, não devemos falar da dependência do desenvolvimento mental em termos de atividade em geral, mas em termos de direção da atividade (ELKONIN, 1987, p. 107-108).

⁴⁷ O sintoma da passagem de uma etapa a outra é justamente a mudança do tipo orientador da atividade, da relação orientadora da criança com a realidade (ELKONIN, 1987, p. 108) – Tradução livre.

puede decir que cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por la relación determinada, rectora en la etapa dada, del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividad” (ELKONIN, 1987, p. 108).⁴⁸

O mesmo autor identifica a existência de dois padrões gerais de atividades-guia, as quais direcionam as relações estabelecidas pela criança com o meio. Estes padrões se referem ao mundo das pessoas e ao mundo dos objetos, dessa maneira, o autor aponta a hipótese de que o desenvolvimento psíquico é marcado por duas esferas: uma motivacional que se volta para as relações criança-pessoa e uma de assimilação de técnicas operacionais e intelectuais, predominando a relação sujeito-objeto social.

En realidad, el desarrollo psíquico no puede ser comprendido sin una profunda investigación del aspecto objetal de contenido de la actividad, es decir, sin aclarar con qué aspectos de la realidad interactúa el niño en una u otra actividad y, en consecuencia, hacia qué aspectos de la realidad se orienta (ELKONIN, 1987, p. 109).⁴⁹

A periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Elkonin e colaboradores da Teoria Histórico-Cultural entende uma alternância do predomínio das esferas afetivas e cognitivas no curso do desenvolvimento. Dessa maneira, o princípio defendido pelos autores sugere que um dado período é marcado pelas neoformações de ordem afetivo-motivacional, seguido por um período em que as neoformações de ordem intelectual-operacional predominarão (BATISTA, 2019).

Baseado no método materialista histórico-dialético e a partir de suas investigações, Elkonin anunciou o princípio da alternância do predomínio das relações estabelecidas entre criança-pessoa e criança-objeto. Sobre isso, Batista (2019, p. 57) explica o princípio postulado por Elkonin:

Se afeto-cognição constituem uma unidade dialética (unidade de contrários), a tensão entre os opostos gera pólos de prevalência ou predominância e a falta de correspondência entre motivos e capacidades operacionais-intelectuais constituem-se como contradições que impulsionam a passagem de um período ao outro.

A contribuição de Elkonin se constitui em um grande salto qualitativo ao recorrer ao método materialista histórico-dialético, uma vez que sustenta que as relações criança-pessoa e

⁴⁸ Correspondendo a isso, pode-se dizer que cada estágio de desenvolvimento mental é caracterizado pela relação determinado, direcionando na etapa dada, da criança para a realidade, por um certo tipo de atividade orientadora (ELKONIN, 1987, p. 108) - Tradução livre.

⁴⁹ Na realidade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma investigação minuciosa do aspecto objetal do conteúdo da atividade, ou seja, sem esclarecer com quais aspectos da realidade a criança interage em uma ou outra atividade e, conseqüentemente, com quais aspectos da realidade é orientada (ELKONIN, 1987, p. 109) – Tradução livre.

criança-objeto social só existem em unidade. Separar essas relações acaba por compreender o ser humano de maneira fragmentada, a partir de uma dualista do desenvolvimento psíquico.

Sobre as relações existirem em unidade, Davidov e Shuare (1987) apontam que os processos afetivos e cognitivos precisam estar harmonia, uma vez que compreendemos o ser humano a partir de sua totalidade.

Para la formación de la personalidad es indispensable que los procesos cognoscitivos y afectivos se encuentren en una relación armónica. La personalidad es examinada como el sistema integrativo superior que, en el desarrollo ontogenético, se caracteriza por neoformaciones psíquicas surgidas consecutivamente (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 20).⁵⁰

Bozhóvich (1987) discorre sobre a totalidade indissolúvel das funções psíquicas afirmando que:

Para que esto ocurra, la formación de la personalidad debe transcurrir de tal forma que los procesos cognoscitivos y afectivos, y con ello los procesos controlados y no controlados por la conciencia, entren en cierta relación armónica. Así, pues, existen fundamentos para considerar que la formación de la personalidad no puede caracterizarse por el desarrollo independiente de cualquiera de sus aspectos: racional, voluntario o emocional. La personalidad es realmente un sistema integrativo superior, una cierta totalidad indisoluble. Se puede pensar que existen ciertas neoformaciones, surgidas consecutivamente, que caracterizan las etapas en la línea central de su desarrollo ontogenético (BOZHÓVICH, 1987, p. 254).⁵¹

Nesse sentido, entendendo que o estudo do ser humano e de seu desenvolvimento deve ocorrer de maneira integradora, ressaltamos que a mudança de um período a outro não condiz aos critérios etários, mas a mudança de necessidades da criança, o que a afeta, motiva e coloca-a em movimento para realizar determinadas ações. A mudança de necessidades da criança ocorre por meio das **crises**. Estas se caracterizam pelo “esgotamento de possibilidades e ascensão de novas necessidades” (BATISTA, 2019, p. 58).

A transição entre as épocas do desenvolvimento psíquico oportuniza a construção de novas necessidades, isto é, novas formas da criança se relacionar com o meio. Dessa maneira,

⁵⁰ Para a formação da personalidade é fundamental que os processos cognitivos e afetivos estejam em uma relação harmoniosa. A personalidade é examinada como o sistema integrador superior que, no desenvolvimento ontogenético, se caracteriza por neoformações psíquicas que surgem consecutivamente (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 20) - Tradução livre.

⁵¹ Para que isso aconteça, a formação da personalidade deve ocorrer de tal forma que os processos cognitivos e afetivos, e com eles os processos controlados e não controlados pela consciência, entrem em certa relação harmoniosa. Assim, há fundamento para se considerar que a formação da personalidade não pode ser caracterizada pelo desenvolvimento independente de nenhum de seus aspectos: racional, voluntário ou emocional. A personalidade é realmente um sistema integrador superior, uma certa totalidade indissolúvel. Pode-se pensar que existem certas neoformações, surgidas consecutivamente, que caracterizam as etapas na linha central de seu desenvolvimento ontogenético (BOZHÓVICH, 1987, p. 254) – Tradução livre.

a crise expressa a “formação de novos motivos, de novas formas de alcance de compreensão e afirmação nas relações sociais das quais a criança participa” (BATISTA, 2019, p. 58).

Ao se falar em novos motivos, a autora refere-se à esfera motivacional da atividade, ou seja, os desejos e necessidades que a criança constrói a partir das relações estabelecidas. Dessa maneira, explorar a esfera motivacional é estudar as emoções e sentimentos relacionados às necessidades do sujeito.

Leontiev buscou sistematizar uma hierarquia dos motivos, apontando a existência de motivos principais que mobilizam a atividade infantil. Os motivos da atividade constituem-se em um processo complexo, tal qual é a própria atividade. Nesse processo as emoções e sentimentos aparecem como elementos reguladores da conduta, como a autora Bozhóvich (1987) explica:

Las investigaciones muestran que cada neoformación sistémica, que surge en el proceso de vida del sujeto y que constituye la condición indispensable de su existencia como individuo social, incluye determinados componentes afectivos y por ello posee una fuerza estimulante directa. El individuo es estimulado directamente por sus convicciones, por sus sentimientos morales y por las cualidades de la personalidad que le son inherentes. Pero por cuanto en cualquier acto comportamental influyen simultáneamente muchas necesidades y motivos, entre ellos tiene lugar una lucha que (cuando los motivos poseen igual fuerza, pero diferente dirección) se refleja en la vivencia del sujeto en forma de conflicto consigo mismo (BOZHÓVICH, 1987, p. 253).⁵²

Na primeira infância, a criança comunica suas emoções ao outro por meio de ações como o choro, riso e mudanças faciais. Essa comunicação ocorre como uma devolutiva se algo foi bom ou não, mas essa avaliação se complexifica ao passo que a criança se desenvolve, possibilitando a antecipação emocional por parte da criança. Sobre o afeto, Vigotski (1996) sinaliza a importância que ele exerce na formação e no desenvolvimento psíquico infantil.

Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad (VIGOTSKI, 1996, p. 299).⁵³

⁵² A pesquisa mostra que cada neoformação sistêmica, que surge no processo de vida do sujeito e que constitui a condição indispensável de sua existência como indivíduo social, inclui determinados componentes afetivos e, portanto, tem uma força estimuladora direta. O indivíduo é estimulado diretamente por suas convicções, por seus sentimentos morais e pelas qualidades de personalidade que lhe são inerentes. Mas como muitas necessidades e motivos influenciam simultaneamente qualquer ato comportamental, ocorre uma luta entre eles que (quando os motivos têm a mesma força, mas direção diferente) se reflete na experiência do sujeito na forma de um conflito consigo mesmo (BOZHÓVICH, 1987, p. 253) – Tradução livre.

⁵³ Os impulsos afetivos são os companheiros permanentes de cada nova etapa do desenvolvimento da criança, do mais baixo ao mais alto. É possível dizer que o afeto inicia o processo do desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra este processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade (VIGOTSKI, 1996, p. 299) – Tradução livre.

Dessa maneira, entendendo a modificação das atividades-guia dentro da periodização, bem como as esferas que direcionam a atividade, compreendemos o desenvolvimento de emoções e sentimentos na periodização do desenvolvimento psíquico como elementos centrais, uma vez que estes, de acordo com Vigotski (1996, p. 299), “el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico”⁵⁴.

Mesmo que a obra de Vigotski não nos apresente de imediato a dimensão afetiva como centro de seus estudos, encontramos suas contribuições ao explorarmos o desenvolvimento do ser humano. Ao compreendermos a periodização do desenvolvimento infantil, percebemos que a comunicação e as relações estabelecidas pela criança com o meio se dão por meio do afeto. Nesse sentido, passamos ao próximo capítulo, no qual anunciaremos o percurso metodológico e o caminho percorrido para identificar as compreensões de professoras da creche sobre o afeto e o desenvolvimento infantil.

⁵⁴ “A afecção é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo desenvolvimento psíquico” (VIGOTSKI, 1996, p. 299) – Tradução livre.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem!

Heráclito de Éfeso

Este capítulo propõe-se a relembrar o caminho trilhado ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Para além de apontar o percurso, olhares e sabores desta atividade, tem por intenção desvelar as transformações ocasionadas à pesquisadora no curso da investigação. Heráclito, filósofo pré-socrático, em sua célebre frase, anuncia um dos pressupostos fundamentais para a nossa jornada de pesquisa, o fato de transformarmos e sermos transformados pela natureza. Certamente, após tantas leituras, reflexões e análises, já não somos as mesmas pessoas que iniciaram o caminho.

Portanto, a presente dissertação expressa as modificações que foram inscritas na pessoa da pesquisadora, a partir das tantas apropriações da bagagem cultural, especialmente no que tange a Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil e as relações de afeto entre adultos e bebês e crianças bem pequenas. Dessa maneira, este capítulo intenciona não somente apresentar dados e informações metodológicas, mas promover a reflexão sobre os elementos que embasaram a investigação, localizar o objeto de estudo no campo das pesquisas realizadas, bem como sinalizar sua relevância acadêmica e social.

Falar sobre a pesquisa solicita-nos situar de quais crianças falamos e de onde partem os nossos olhares, assim como exige que apresentemos as raízes epistemológicas que sustentam nossas ações, fatos que nos encaminham para as possibilidades a partir da pesquisa: ver, ouvir, sentir e perceber a criança enquanto ser social, participante e de direito, além de compreender a prática educativa no contexto da creche enquanto fator que oportuniza o desenvolvimento de relações de afeto significativas.

A partir de então, compreendendo a multiplicidade de perspectivas da pesquisa e reconhecendo a riqueza da bagagem de experiências da professora da creche, organizamos o caminho metodológico a partir de entrevistas narrativas e grupo focal. Para além das contribuições possibilitadas pelas professoras da creche, buscamos uma visão mais ampla do objeto de estudo, investigando as produções sobre afeto, Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural no campo da pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando a importância da trajetória da pesquisa, este capítulo discorrerá sobre os elementos que possibilitaram a construção do conhecimento, bem como o método, a metodologia, apontando os instrumentos utilizados, os participantes da pesquisa, o quadro de coerência e a metodologia adotada para realizar a análise dos dados.

Por fim, sinalizamos o ponto de partida e de chegada de nossas investigações: as práticas educativas com bebês e crianças bem pequenas no que tange ao desenvolvimento das relações de afeto no contexto da creche.

3.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Pesquisamos porque nos inquietamos com o que acontece ao nosso redor. Investigamos porque nossas dúvidas vão se tornando cada vez maiores, e, quanto mais estudamos, melhor percebemos quão pouco e pequeno é o nosso conhecimento diante da riqueza dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade (MAGALHÃES, 2014, p. 14).

Considerando que a pesquisa em Educação se configura enquanto investigação científica e que não se constitui em uma atividade individual, mas socialmente condicionada, entende-se que a pesquisa não advém unicamente de interesses pessoais, uma vez que também se constitui socialmente (SILVA; SANCHEZ GAMBOA, 2014).

Corroborando com a sensibilidade de Magalhães (2014) ao abordar a pesquisa enquanto movimento que nos permite perceber a vastidão da produção acumulada pela humanidade, entendemos que a pesquisa científica parte de um problema situado na prática e que, posteriormente, apresenta meios para refletir, repensar e solucioná-lo.

Compreende-se que a pesquisa não é uma atividade neutra, pelo contrário, é permeada de intencionalidades, situada num tempo e espaço, trabalhando com as demandas advindas da prática, nesse caso, a prática pedagógica. Dessa maneira, ao realizar pesquisas científicas buscamos ampliar o olhar para os fenômenos aos quais nos dedicamos a estudar, não com a intencionalidade de buscar a verdade, mas visando encontrar respostas temporárias, uma vez que compreendemos o caráter transformador e transformativo da sociedade.

Ao selecionar o problema a ser investigado, extraímos o objeto de estudo, o qual é anterior ao método, uma vez que somente após o delinear do objeto que se traçam os caminhos para cumprir com os objetivos propostos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Mas, ainda anterior ao método, encontra-se o posicionamento do pesquisador, uma vez que:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1989, p. 77).

Dessa maneira, entende-se que por meio dele estabelecemos prioridades, os aspectos a serem investigados e aprofundados, selecionamos o referencial teórico que será luz e suporte às análises, assim como pautamos a relação estabelecida com os participantes da pesquisa, ou seja,

buscamos solucionar as indagações inerentes à pesquisa.

Afirmar que anterior ao método encontra-se o pesquisador enquanto sujeito sócio-histórico-cultural não invalida a importância do método de pesquisa, apenas sinaliza que ele vem após a delimitação do objeto e dos objetivos.

Mais que um conjunto rígido de preceitos e regras a serem seguidas, o método se constitui como um importante elemento que compõe o processo de investigação, não como se fosse o único ou o imprescindível, mas como aquele que vai se delineando na inter-relação entre o posicionamento do pesquisador frente à realidade investigada. Por isso, na medida em que se adota o uso de procedimentos metodológicos, também se constrói o encadeamento do pensamento e, por conseguinte, o conhecimento (PEROZA, 2017, p. 41).

Percebe-se que o método, para além das características instrumentais, refere-se às concepções do pesquisador e inclusive às conexões estabelecidas com a base epistemológica que sustenta o estudo. Dessa maneira, é possível identificar que os elementos que nos constituem enquanto seres concretos, sociais e históricos, bem como percepção de mundo desenvolvida pelo pesquisador, relacionam-se intimamente ao método.

Ao compreender o método enquanto aspecto diretamente relacionado aos fatores sócio-históricos e culturais, logo concebemos que a produção do conhecimento também se dá a partir das relações estabelecidas histórica e socialmente, onde tais relações encontram-se inerentes à existência do homem, nesse sentido, tanto o pesquisador quanto os partícipes da pesquisa são atravessados pelas interferências do meio externo.

A partir das concepções que estabelecemos no decurso do processo de apropriação cultural, viabilizamos o debate, reflexão e questionamento sobre a realidade, apontando os aspectos em que ela se configura ou se altera nas diferentes organizações sociais. Dessa forma, ao identificar o problema de pesquisa, o enunciaremos buscando constatar como a compreensão das professoras a respeito do desenvolvimento infantil pode impactar nas relações de afeto com bebês e crianças bem pequenas. Para além dessa compreensão, faz-se necessário situar o estudo, dessa maneira, a pesquisa encontra-se localizada no contexto da creche, mais especificamente no ambiente dos CMEIs.

Assim, chegamos ao objeto de estudo, a relação entre afeto e desenvolvimento da criança na creche. Problema e objeto de pesquisa, encontram-se impressos nas vivências da pesquisadora, os quais são motores para a ação e transformação do conhecimento sobre a temática desenvolvida.

Abordar a creche enquanto espaço de investigação e trazer as experiências docentes como contributos da atividade de pesquisa nos faz repensar os métodos e a abordagem

necessária para que “tanto o conhecimento científico como o conhecimento artesanal⁵⁵ possam vir a se beneficiar dessa cooperação” (SANTOS, 2019, p. 214). Dessa maneira, sinalizamos o interesse em uma atividade cooperativa, onde não só um lado se beneficia do ato investigativo, mas visa o bem comum de toda uma comunidade. Sobre isso, Santos (2019, p. 214) aponta que a cooperação está fundamentada em três ideias orientadoras, sendo elas

1. a incompletude de todos os conhecimentos nela envolvidos; 2. um interesse comum em promover a convergência de interesses diferentes; 3. o fato de esse interesse não ser um interesse intelectual variável, mas antes um interesse em capacitar e fortalecer as lutas contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal, tratando-se, nesse sentido, de um interesse metacognitivo”.

Nesse sentido, ao identificar a infância e a Educação Infantil como campos subalternos no contexto das pesquisas, buscamos propiciar relações cooperativas no processo investigativo, uma vez que entendemos que falar sobre desenvolvimento infantil, afeto e práticas pedagógicas que validem a criança enquanto ser social, potente e de direitos, não se constitui em utopia. Ao contrário, compreendemos o ser humano enquanto ser em movimento, capaz de aprender, modificar e transformar a realidade.

Tomamos como base os postulados de Santos (2019, p. 36), que aponta a necessidade de construir uma pesquisa tendo por base “o saber-com e não o saber-sobre”, isto é, no processo de criação, transformação e cocriação do conhecimento, deve-se “fornecer algumas diretrizes sobre quais metodologias poderão levar a cabo com êxito essas tarefas”.

Estabelecemos um caminho de pesquisa que nos permitisse estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática, partindo das considerações dos partícipes da pesquisa, preocupando-nos com a riqueza de detalhes. Buscamos também captar o olhar de cada sujeito a fim de compreender a sua visão a respeito do fenômeno estudado.

Ao entender que a pesquisa se desenvolve a partir do fenômeno humano, entendemos que “o conhecimento é corporizado, encarnado num corpo, e isso implica reconhecer que conhecer é uma atividade corpórea que mobiliza potencialmente os cinco sentidos” (SANTOS, 2019, p. 37) e sobre isso, o sentir não se quantifica.

Compreendemos que a pesquisa acontece a partir da relação dialética existente entre a teoria e a prática, incitando o desenvolvimento de uma posição reflexiva que nos permita interrogar os princípios metodológicos e adquirir consciência teórica sobre a pesquisa científica. Sobre isso, Rey (2012, p. 03) explicita a importância da reflexão e debate teórico-epistemológico, “sem o qual é impossível superar o culto instrumental derivado da hipertrofia

⁵⁵ Entendemos, nesse contexto, os conhecimentos artesanais como os conhecimentos produzidos pelas professoras no interior de suas práticas no contexto da creche.

que considera os instrumentos vias de produção direta de resultados na pesquisa”.

Por muito tempo o paradigma que dominou o campo de pesquisa ignorou as produções, reflexões e debates teóricos sobre os temas de pesquisa. Sabe-se que este modelo ainda domina boa parte das pesquisas, mas cabe a nós a tentativa de revitalizar o aspecto epistemológico e romper com o instrumentalismo, isto é, passando a valorizar o processo de pesquisa, ao qual caracteriza a produção de conhecimento (REY, 2012).

Em concordância às Epistemologias do Sul propostas e defendidas por Santos (2019), entendemos que os resultados de pesquisa não se dão apenas pelos instrumentos de pesquisa, mas pela análise, reflexão e debate teórico sobre o material coletado, para de fato captar como a compreensão das professoras a respeito do desenvolvimento infantil e do afeto pode impactar as relações que estabelecem com bebês e crianças bem pequenas na creche.

Santos (2019) compara o cientista social ao artesão que apresenta bom conhecimento das técnicas e respeito pelos instrumentos a serem utilizados a fim de não reproduzir o que já foi feito. Para além, pontua o investimento emocional do artesão em seus trabalhos, refletindo sua personalidade em cada criação. Podemos relacionar ao trabalho do pesquisador que seleciona temáticas de sua prática, onde existe relações diretas, envolvimento emocional e se dedica a trabalhar em tais questões. O autor ressalta uma característica importante do artesão: não ter procedimentos rígidos. E assim, adotamos esse olhar no desenvolvimento dessa pesquisa, ao optar por estratégias de ação que possibilitam a livre expressão, observação e comunicação entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Buscando cumprir com os objetivos da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico inicial e o estudo do referencial teórico, bem como a pesquisa de estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Os resultados deste estudo serão tratados no primeiro tópico deste capítulo.

Como campo de investigação, selecionamos a creche enquanto etapa que atende aos bebês e crianças bem pequenas. Para tanto, dentro do universo de CMEIs que compõem a rede municipal de ensino, selecionamos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem os estágios de docência da Universidade Estadual de Ponta Grossa como ambiente para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a realização do Estado do Conhecimento, demos seguimento ao processo investigativo a partir de entrevistas narrativas visando explorar aspectos do contexto de práticas das professoras, processo de formação de vínculo, modificações em relação ao desenvolvimento das crianças, compreensões que tinham sobre afeto, desenvolvimento infantil, rotina de trabalho, bem como contribuições do processo de formação das professoras

participantes. Dessa maneira, diferentemente dos modelos de entrevista que estão centradas no padrão perguntas e respostas, as entrevistas narrativas possibilitam que os sujeitos elaborem a partir do discurso as suas percepções acerca dos conteúdos explorados.

Para além das entrevistas narrativas, escolhemos o grupo focal como estratégia para afirmar o caráter construtivo, colaborativo e interpretativo do conhecimento, isto é, o conhecimento está em constante mudança e construção, é uma produção humana, não é algo que está pronto. Ao contrário, exige do pesquisador esforço, reflexão, observação e uma boa consistência teórica.

Sinalizamos, também, que os instrumentos escolhidos corroboram com o objeto e objetivos de pesquisa, assim como, com a base epistemológica do estudo, a Teoria Histórico-Cultural. Elegemos as entrevistas narrativas e o grupo focal como fontes para a produção de dados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, precisamos nos deslocar até a Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como aos CMEIs participantes da pesquisa, para obtermos os dados necessários, isto significa que o pesquisador se desloca ao ambiente de estudo, dedica tempo e preocupação com o contexto, uma vez que o compreendemos como meio que oportuniza, ou não, a participação daqueles que contribuirão com a pesquisa.

Entendemos que a pesquisa acontece a partir da relação existente entre todas as partes, ou seja, todos os processos são importantes, desde a investigação sobre as pesquisas já realizadas, construção dos documentos, solicitação de acesso aos CMEIs, primeiro contato com a equipe pedagógica até a realização das entrevistas e do grupo focal. Nesse processo, permitimos nos surpreender no percurso da pesquisa, sem influências de hipóteses a serem confirmadas, ou não. A partir dos dados encontrados, seguimos para uma análise inicial, a qual nos permitiu extrair categorias dentro do estudo e iniciar a discussão sobre as relações entre afeto e desenvolvimento da criança na creche.

Por fim, apresentamos a seguir o caminho percorrido e as estratégias utilizadas, ressaltando as particularidades da pesquisa e evidenciando a prática pedagógica e ações educativas no âmbito da creche.

3.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Buscando conhecer o que tem sido estudado a partir da Teoria Histórico-Cultural sobre a dimensão do afeto, especificamente na infância e em instituições de Educação Infantil, realizou-se um estado do conhecimento, o qual tem como particularidade a construção de

categorias de análise, estabelecendo relações com publicações anteriores, bem como a observação de recorrências e a possibilidade de novos olhares para a temática investigada (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Esta estratégia possibilita a identificação de referenciais teóricos, abordagens metodológicas, além das lacunas existentes na produção acadêmica (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019).

Para tanto, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como plataforma de busca dos trabalhos e as palavras-chave: afeto, educação infantil e Teoria Histórico-Cultural. A busca resultou em 37 publicações, retirando as que se repetiam na plataforma de busca, totalizaram 32 pesquisas, as quais foram categorizadas quanto ao ano de publicação, região do Brasil onde o trabalho foi publicado, área do conhecimento e tema.

Adotou-se a Análise de Conteúdo como estratégia de interpretação dos trabalhos encontrados. Dessa forma, inicialmente, realizamos a leitura dos resumos, a fim de identificar aspectos gerais dos trabalhos. Em seguida, procedeu-se uma segunda leitura integral dos trabalhos, visando identificar as produções que sinalizavam a Teoria Histórico-Cultural como eixo epistemológico norteador do estudo desenvolvido.

Para além do referencial da Teoria Histórico-Cultural, selecionamos as pesquisas que se relacionavam com a temática e objetivos desse estudo, isto é, as pesquisas que exploravam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, os aspectos da dimensão afetiva, os processos de humanização pelas vivências na e com a cultura e as pesquisas que se referiam aos saberes docentes, prática pedagógica e formação de professores.

Dessa segunda busca e categorização, selecionamos 15 pesquisas, sendo 9 dissertações e 6 teses publicadas entre os anos 2006 e 2022. Os dados encontrados estão organizados em quatro categorias disponibilizadas a seguir e os quadros com informações gerais sobre as pesquisas selecionadas encontram-se no anexo 2.

3.2.1 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

O primeiro eixo identificado nas pesquisas selecionadas se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sobre isso, identificamos 5 dissertações e 2 teses que exploram conteúdos, como a literatura infantil (PASTRE, 2018), contação de histórias (ARAÚJO, 2019; ALMEIDA, 2018), a brincadeira (ZIMMERMANN, 2009; SILVA, 2021) e conceitos, como desenvolvimento da atividade dominante (SCUDELER, 2015) e o desenvolvimento do pensamento conceitual (GONZÁLEZ, 2016).

As pesquisas apresentadas a seguir anunciam a Teoria Histórico-Cultural como eixo epistemológico que orienta e conduz o estudo, bem como apresentam em seu conteúdo discussões sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Zimmermann (2009) desenvolveu uma pesquisa objetivando investigar práticas de ensino com atividades lúdicas na Educação Infantil em creche e seu papel no desenvolvimento mental e afetivo das crianças. A pesquisa consistiu na aplicação de um experimento didático-formativo que se orientou a partir da realização de atividades lúdicas, visando mudanças nas ações mentais das crianças em relação a níveis esperados de desenvolvimento mental e afetivo. Os resultados apontaram a eficácia do trabalho docente no progresso dos processos mentais das crianças.

Scudeler (2015) apresenta os resultados de uma pesquisa que surgiu a partir de indagações sobre como os bebês de até um ano de idade aprendem, estabelecem relações, e como professore(a)s devem agir para que elas adquiram/desenvolvam capacidades especificamente humanas. O pressuposto que orientou o estudo versa que, ao nos relacionarmos com as crianças e planejarmos o tempo que a elas destinamos, conversando e ouvindo-as, seja resolvendo um problema ou brincando, organizamos momentos insubstituíveis para a formação da sua inteligência e personalidade nos anos iniciais da vida. Ademais, a autora discorre sobre o papel da Educação Infantil enquanto espaço que deve favorecer a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, apontando que as práticas docentes se concretizam a partir de vínculos afetivos e de relacionamentos entre adultos e criança, promotores de aprendizagem e formação cultural na infância.

O estudo feito por Pastre (2018) se propõe a identificar nos escritos de Vigotski (1896 – 1934), na obra *Imaginação e Criação na Infância*, argumentos que viabilizem o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana. A autora pontua a importância da Arte no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento, a linguagem e a imaginação. Finaliza trazendo que o percurso de estudo possibilitou constatar que a Literatura Infantil, se considerada como conteúdo, estratégia e recurso, constitui-se como uma das possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento das funções psicológicas superiores das crianças, em especial as da Educação Infantil.

A pesquisa desenvolvida por Almeida (2018) enfatiza que a contação de histórias se constitui como atividade relevante para o desenvolvimento criativo, afetivo, cognitivo e físico das crianças, uma vez que acontece cotidianamente no fazer pedagógico de professores de creche. Os objetivos da contação de histórias estão voltados a potencialização da linguagem oral e escrita, as vivências entre seus pares no brincar de faz de conta, por meio do movimento

corporal, visual e auditivo. Para as professoras participantes da pesquisa, a contação de história deve ser envolvente e promovendo atividades lúdicas voltadas ao prazer de aprender brincando.

A pesquisa desenvolvida por Araújo (2019) utilizou propostas de leitura e reconto de histórias com finalidade de investigar se, e como, o uso de fantoches e a presença de mediações de adultos e pares enriquecem as construções narrativas de crianças da Educação Infantil, através do possível desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com foco na memória e na imaginação. O estudo organizou-se em dez encontros onde participaram 19 crianças com idade entre 3 e 4 anos, a professora e a pesquisadora.

Quanto a busca de teses encontramos apenas um trabalho que discorre sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos. González (2016) desenvolveu um estudo que teve por objetivo sistematizar os princípios teóricos e metodológicos necessários para compreender o desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual em crianças pré-escolares. A pesquisa buscou evidenciar, a partir do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, que a Educação é a força motriz que impulsiona o desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças. Dessa maneira, ela potencializa o pensamento conceitual, premissa essencial para o desenvolvimento da personalidade e das áreas afetiva e cognitiva das crianças da Educação Infantil.

Dos trabalhos que versam sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as pesquisas encontradas e apresentadas contribuem com a nossa pesquisa no sentido de enriquecer o arcabouço teórico sobre a abordagem histórico-cultural, mesmo que não se relacionem diretamente com a temática central a qual nos propomos a estudar.

Dos estudos apresentados, destacamos a dissertação de Scudeler (2015) que, ao trazer o primeiro ano de vida das crianças, evidencia a atividade dominante do período, a atividade de comunicação emocional, a qual compreende o público da creche.

Ao fazer a busca e posterior leitura das pesquisas, constatamos que a dimensão afetiva, foco do nosso estudo, apareceu como item secundário em todos os estudos analisados, dessa maneira, sinalizamos como desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois abordavam a imaginação, criatividade e, juntamente, as emoções e sentimentos.

3.2.2 DIMENSÃO AFETIVA

Mesmo identificando que a dimensão afetiva acaba por ser secundarizada nas análises e foco dos estudos, encontramos dois trabalhos que versam sobre emoções e sentimentos dentro da perspectiva histórico-cultural.

A pesquisa desenvolvida por Garcia (2022) se estruturou a partir do reconhecimento do despreparo com que os aspectos emocionais e afetivos são abordados e entendidos pelos docentes. O estudo buscou responder aos questionamentos que versam sobre como o desenvolvimento da função psíquica da emoção e da afetividade podem contribuir com a formação da criança desde o nascimento, visando o desenvolvimento emocional em si e para si. A autora sinaliza a importância dos estudos relacionados à emoção e à afetividade aos professores, uma vez que, por meio da prática pedagógica, podem viabilizar o desenvolvimento integral das máximas potencialidades humanas de forma intencional, pois se reconhece que as emoções e a afetividade são partes fundamentais da integralidade humana.

Gomes (2008) desenvolveu uma pesquisa de doutorado que objetivou explicitar a constituição dos processos afetivos a partir da relação que o sujeito mantém com as objetivações humanas – signos e instrumentos. Na construção do estudo, buscou elementos que confirmassem a historicidade do afetivo e desvelassem alguns equívocos que permanecem dificultando a solução dos problemas enfrentados pelas crianças no contexto escolar. Uma das constatações evidenciadas pela autora diz respeito à herança cartesiana que atravessa o pensamento e coloca a aprendizagem como subordinada ao desenvolvimento, separando as emoções das demais funções psíquicas.

A pesquisa salientou a importância de se repensar as relações estabelecidas pela criança, trazendo a atividade como categoria fundamental na constituição das necessidades e motivos, bem como na formação de desejos e na objetivação desses, potencializando a aprendizagem e movendo o desenvolvimento.

Das pesquisas encontradas, enalteçamos o estudo realizado por Gomes (2008) que serviu de referencial teórico para a organização e fundamentação do trabalho, bem como propiciou a busca por outros materiais da mesma autora.

Mesmo encontrando duas pesquisas robustas sobre a dimensão afetiva, apontamos o número reduzido de trabalhos provenientes dos programas de pós-graduação que exploram as emoções e sentimentos a partir da Teoria Histórico-Cultural.

3.2.3 HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA PELAS VIVÊNCIAS NA E COM A CULTURA

Ao entender que as relações humanas e as trocas oportunizadas impulsionam o desenvolvimento, encontramos 3 dissertações e 2 teses que exploram as vivências de crianças da Educação Infantil, apontando as relações estabelecidas entre adultos e crianças como promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2006) procurou entender a qualidade das relações professor-aluno construídas por meio do diálogo. O estudo concluiu que a qualidade da relação professor-aluno é construída no dia a dia por meio das negociações das regras de convivência e dos vínculos afetivos criados entre os sujeitos. O diálogo é uma estratégia necessária para construir um ambiente de bem-estar por meio da escuta ativa e de atitudes responsivas, as quais promovem um envolvimento afetivo sadio e propício à aprendizagem.

Silva (2014) discorre sobre as representações socioespaciais, objetivando compreender as significações das crianças a respeito do espaço público, pensando a relação criança e cidade como aspecto importante do desenvolvimento infantil. A autora evidencia a importância em enxergar as crianças enquanto atores sociais, que constroem sua identidade e sua condição cidadã nas relações sociais, em contato com os conhecimentos que circulam em seu entorno.

O estudo de Vasconcelos (2018) parte do pressuposto de que o homem se humaniza por meio da sua vivência na e com a cultura; que a Educação tem papel preponderante nesse desenvolvimento e a escola é o local sistematicamente organizado para educá-lo nesse sentido. A pesquisa objetivou compreender as vivências das crianças de 3 anos no ambiente formal de educação. A autora aponta que as crianças precisam ter o seu direito à infância respeitado, necessitando de vivências positivas pautadas na ampliação de seu contato com a cultura historicamente criada pela humanidade que as precede.

As duas teses encontradas têm como público-alvo os bebês, os quais também nos dedicamos a estudar.

Castelli (2019) desenvolveu sua pesquisa de doutorado a partir do questionamento quanto à possibilidade de contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza no contexto da Educação Infantil. O estudo evidenciou que o contato de crianças bem pequenas e bebês com essa natureza, sejam em espaços com natureza ou por meio de materiais e brinquedos naturais, pode provocar, a partir das ações das crianças e das proposições das professoras, relações afetivas, que aumentam a potência de agir das crianças, dentre as quais foram destacadas relações concernentes à aprendizagem.

Silva (2021) desenvolveu uma pesquisa que argumenta sobre a necessidade das relações humanas e participação em grupo, uma vez que mobilizam intenções, ações, o domínio e a apropriação das práticas sociais, as linguagens e a atividade compartilhada, possibilitando emergir a brincadeira. A autora aponta a compreensão dos bebês enquanto seres sociais potentes e vulneráveis que, na relação com outros e com as materialidades, produzem subjetividades, individualidades e a singularidade humana.

Quanto a dimensão que explora a humanização das crianças na e pela cultura, apontamos as ricas contribuições dos estudos ao entendermos que o professor, enquanto ser situado na escola, é o adulto mais experiente, responsável por mediar as interações, apresentar o conteúdo culturalmente e historicamente produzido e possibilitar às crianças o contato com o não-cotidiano.

3.2.4 SABERES DOCENTES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Por fim, ao nos propormos a estudar as concepções de professores sobre a própria prática, entendemos que as pesquisas que versam sobre a formação de professores, prática pedagógica ou saberes docentes à luz da Teoria Histórico-Cultural também precisavam ser analisadas.

Dessa maneira, encontramos 2 teses, as quais abordam os saberes docentes (MOREIRA, 2009) e o processo de formação docente (MAGALHÃES, 2014).

O estudo realizado por Moreira (2009) investiga os saberes docentes, concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil de escolas públicas de Fortaleza-CE. A pesquisa objetivou captar e interpretar os saberes docentes acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância e analisar as suas manifestações no trabalho pedagógico realizado no contexto da Educação Infantil.

O estudo realizado por Magalhães (2014) visou compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural, partindo da hipótese de que a Educação é uma atividade complexa e que exige reflexão, intenção e fundamentação teórica. A pesquisa se organizou a partir de encontros de estudo semanais e, posteriormente, quinzenais para a geração de dados que evidenciaram que a prática da leitura de textos que explicam a THC fornece bases para impactar o trabalho docente, afetando qualitativamente as práticas em direção a uma educação desenvolvente. Os resultados foram observados nas concepções das professoras, uma vez que movimentaram mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

A partir da leitura dos dois trabalhos é possível compreender o trabalho docente enquanto ação intencional que afeta significativamente o desenvolvimento, bem como a aprendizagem das crianças. Dessa maneira, tomamos a pesquisa de Magalhães (2014) como um dos referências de suporte para discorrer sobre o trabalho docente na Educação Infantil.

A partir do levantamento de teses e dissertações que abordam o afeto, a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural, foi possível identificar que o número de pesquisas que se dedicam à temática é pequeno se comparado ao número de programas de pós-graduação distribuídos pelo Brasil e o volume de pesquisas na área da Educação.

Identificamos que, predominantemente, a dimensão afetiva, mesmo que explorada em poucas pesquisas como aspecto central (GARCIA, 2022; GOMES, 2008), nas demais aparece como elemento secundário, talvez reforçando a interferência do plano cartesiano, assim como proposto por Gomes (2008). Tais fatos nos permitem visualizar que ainda existem áreas a serem exploradas e possibilidades de estudos a serem desenvolvidos dentro da Teoria Histórico-Cultural, contemplando as emoções e sentimentos na Educação Infantil. Dessa forma, compreende-se a necessidade de estimular novos estudos sobre a dimensão afetiva e Educação Infantil, visto que a área ainda é pouco explorada no Brasil.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E SEUS PARTICIPANTES

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) firma parcerias com a Rede Municipal de Educação com a finalidade de inserir estagiários dos diversos cursos de licenciatura que ela oferece. Para a realização da pesquisa, selecionamos os CMEIs a partir de alguns critérios estabelecidos pela pesquisadora: optamos pelos Centros Municipais de Educação Infantil que possuíssem vínculo com a UEPG, que recebessem os estágios de docência na Educação Infantil e que o vínculo estabelecido com a universidade tivesse mais de três anos. Dessa maneira, da listagem de CMEIs parceiros da UEPG, selecionamos três que respondiam aos critérios pré-estabelecidos.

Realizamos o contato com a equipe pedagógica via telefone e agendamos uma visita inicial para apresentar a pesquisa e entregar a carta de apresentação (anexo A). Nessa ocasião, agendamos as entrevistas narrativas e, para que pudéssemos atingir os objetivos da pesquisa, selecionamos as professoras da creche para participar da pesquisa, ou seja, as professoras que atuam com os bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos.

No dia estabelecido pelas coordenadoras e na hora-atividade das professoras, iniciamos as entrevistas narrativas após apresentar e obter as assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). As entrevistas aconteceram em lugares diferentes, como a sala de professores, biblioteca e sala de câmeras. Todas elas foram gravadas por áudio e autorizadas pelas professoras.

Dentre as participantes, se o CMEI possuísse mais de uma professora por turma da

creche, a coordenadora poderia escolher a professora mais experiente para participar, mas deixamos aberta a possibilidade caso todas as professoras quisessem participar. Tal fato só aconteceu em um dos CMEIs onde duas professoras do Infantil 2 optaram por participar juntas da entrevista narrativa. A título de curiosidade, dos três CMEIs visitados, apenas um conta com a turma do berçário, dessa maneira, participaram da pesquisa 11 professoras da creche.

Buscando preservar a identidade das professoras participantes e, ao mesmo tempo, atribuir sentido às narrativas que serão apresentadas, pedimos que as professoras escolhessem o nome de uma criança que tenha marcado sua trajetória como professora da creche. Assim, a partir do nome escolhido, passamos a chamar as professoras participantes pelo nome das crianças que elas escolheram.

A seguir, apresentamos o quadro 6, o qual contempla a turma em que a professora atua no CMEI e o nome por ela escolhido.

Quadro 1 – Professoras participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	TURMA QUE ATUA NO CMEI
Professora Gabriel	Infantil 1
Professora Nalu	Infantil 2
Professora Catarina	Infantil 2
Professora Maria Alice	Infantil 3
Professora Vitória	Berçário
Professora Laura	Infantil 1
Professora Benjamin	Infantil 2
Professora João Lucas	Infantil 3
Professora Nicolas	Infantil 1
Professora Maria Luiza	Infantil 2
Professora Bernardo	Infantil 3

Fonte: Elaborada pela autora.

De modo geral, a partir das primeiras aproximações ao ambiente dos CMEIS pudemos conversar livremente com as professoras, explorar aspectos sobre a formação inicial, motivos que as levaram até a creche e estabelecer o vínculo inicial entre a pesquisadora e partícipes da pesquisa, uma vez que compreendemos as professoras enquanto participantes e contribuintes no processo de pesquisa e não apenas seres que nos fornecem informações.

3.3.1 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS

Com a finalidade de organizar o caminho da pesquisa, bem como reunir as informações que compõe a essência do processo investigativo, organizamos o quadro de coerência (apêndice F) para reunir os aspectos centrais da pesquisa, além de manter a coerência em todo o

desenvolvimento desse estudo.

A pesquisa, antes de se materializar em um projeto, constitui-se em pergunta. Pergunta essa que provoca dúvidas, impulsiona o pesquisador para a ação e o coloca em um movimento de busca dos meios necessários para responder a que surgiu no solo da prática, das experiências de vida, nesse sentido, esse questionamento surge de uma necessidade da prática.

Compreendemos a necessidade de ter clareza dos elementos da pesquisa, bem como da questão norteadora. Ainda ressaltamos que a base epistemológica também precisa estar clara, uma vez que ela fornece os subsídios necessários para o andamento do estudo, corroborando com os instrumentos, metodologia e análise dos dados. Por essas questões, entendemos a importância do quadro de coerência da pesquisa.

É necessário ressaltar que ao longo da pesquisa o quadro de coerência passou por diversas modificações, nos auxiliando a ter clareza do caminho a ser percorrido e quais os enfoques queríamos apresentar no estudo.

Sobre o método de análise dos dados gerados a partir das entrevistas narrativas e do grupo focal, utilizamos a **análise de prosa**, uma abordagem proposta por André (1983, p. 67), entendida como:

A análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Dessa maneira, não temos um documento com categorias pré-estabelecidas, mas entendemos que os tópicos são gerados a partir da análise dos dados produzidos e da contextualização dos mesmos com o estudo desenvolvido. Para além disso, faz-se necessário revisar e rever os tópicos, questionando e reformulando no percurso de análise, retomando sempre os aspectos centrais da pesquisa, que estão organizados no quadro de coerência da pesquisa.

André (1983) aborda algumas questões metodológicas da análise de prosa, dentre as quais se destacam: 1) a distinção entre “tópico” e “tema”, 2) a relação entre tópicos e temas, 3) os critérios para determinar a importância ou a relevância de um tópico ou de um tema, para destacá-lo como categoria, 4) o emprego de técnicas para testar a “validade” das interpretações feitas sobre dados qualitativos e 5) a determinação do nível de abrangência das categorias.

Quanto aos aspectos utilizados em nosso estudo, apontamos o levantamento de tópicos e temas a partir dos dados gerados nas entrevistas narrativas e nos grupos focais. Sobre isso, identificamos o destaque atribuído à subjetividade e à intuição do pesquisador, que se

configuram em papel fundamental no processo de pesquisa (SIGALLA; PLACCO, 2022). A partir do olhar do pesquisador a distinção entre tópicos e temas se efetivam, bem como passam a compreender categorias de análise.

André (1983) aponta que as categorias precisam estar de acordo com o “objetivo da pesquisa, dos dados produzidos, da familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo, da reação dos participantes ao estudo, do período dispendido no trabalho de campo e da interação única do pesquisador com o objeto pesquisado” (SIGALLA; PLACCO, 2022, p. 106).

Para além das características pontuadas, a autora explicita que a análise de prosa ainda se encontra em construção e esboça alguns procedimentos de análise, que são resumidos e apresentados por Sigalla e Placco (2022, p. 106).

- 1) A análise dos dados deve estar presente nas diferentes etapas da investigação, do início ao fim da pesquisa, e ser parte integrante do processo de coleta de dados;
- 2) A análise deve ser um empreendimento conjunto que propicie a discussão e a troca de ideias, informações e materiais entre os membros do grupo de pesquisa ou entre pesquisadores dispostos a colaborar;
- 3) A análise deve ser feita com perguntas bem amplas em mente, a fim de que se mantenha o foco de atenção no todo, sem perder de vista a multiplicidade dos sentidos que podem estar implícitos no material analisado.

A partir do exposto, entendemos que, ao optar pela análise de prosa proposta por André (1983), tomamos consciência de que este método envolve uma capacidade criativa em trabalhar com diversas situações que não poderiam ser alcançadas de maneira diferente. É uma ferramenta importante na condução da análise dos dados, isto é, assim como explicita Rey (2012), este é um meio e não uma finalidade, contribuindo com a superação da crença de que instrumentos de coleta e análise são vias de produção direta do conhecimento.

Ao entendermos a pesquisa enquanto um processo de construção, apresentaremos a seguir os instrumentos utilizados, os dados gerados e as primeiras impressões.

3.4 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinho, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (BARTHES, 1993, p. 251-252).

Compreendendo que ao nos constituirmos enquanto seres humanos somos atravessados pelos aspectos sociais, culturais e históricos, identificamos também que a partir das relações

estabelecidas, encontramos as narrativas que estão tramadas no plano, não só individual como coletivo, abrangendo o passado, o presente e o futuro.

Entendendo que as narrativas expressam os fenômenos sociais e, não só isso, expressam histórias de vida e de vivências, adotamos a entrevista narrativa (EN) como uma técnica específica de coleta de dados, uma vez que nos interessamos pelas experiências advindas da prática com bebês e crianças bem pequenas.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Nesse sentido, entendendo o caráter intencional das narrativas, que se encontra em consonância ao estudo desenvolvido, selecionamos a entrevista narrativa como um dos instrumentos de pesquisa, por resguardar as características particulares de maneira mais autêntica. Por meio deste instrumento, valorizamos e enalteçemos a experiência advinda da prática pedagógica e, por isso, estimulamos as professoras a contar suas experiências com bebês e crianças bem pequenas no que tange ao desenvolvimento infantil e as relações de afeto experienciadas no cotidiano da creche.

Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam algumas características que diferenciam as entrevistas narrativas das demais entrevistas. A primeira diz respeito às provocações que são feitas para que a narrativa se inicie. Sobre isso, elaboramos eixos temáticos com possíveis provocações que poderiam ser feitas ao longo da entrevista (apêndice D).

Outra característica explica que as entrevistas narrativas se encontram para além do esquema pergunta-resposta. Sendo assim, o pesquisador não apresenta perguntas estruturadas a serem respondidas, mas “propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, no momento de seu relato” (RAVAGNOLI, 2018, p. 2). A partir do relato, o narrador expressa seus modos de compreender a realidade, assim como traz marcas das experiências vivenciadas. Dessa forma, valoriza-se a fala dos sujeitos, compreendendo-os como atores sociais, além de que a entrevista propicia momentos de interação entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa, rompendo com possíveis relações de hierarquia (LÜDKE; ANDRÉ, 1986;).

Ao apontar que a entrevista narrativa rompe com o padrão de perguntas e respostas, não significa dizer que ela não possui uma estrutura. Sobre isso, o quadro abaixo apresenta a organização da EN em quatro etapas.

Figura 3 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: JAVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97.

É necessário reconhecer que a entrevista narrativa toma tempo e, antes de realizá-la, é preciso deixar evidente as lacunas que a entrevista intenciona preencher. Nesse sentido, a preparação antecedeu as fases propostas e constituiu-se no momento essencial para a pesquisa, pois delimitamos os eixos que intencionamos explorar, sendo eles: a) a relação adulto-criança, b) o desenvolvimento infantil, c) o afeto, d) caracterização das concepções das professoras, e e) o planejamento.

O momento inicial se deu a partir da apresentação das professoras participantes, que trouxeram informações sobre a turma, tempo de serviço, formação e como se deu a entrada na Educação Infantil. No decurso da entrevista a atenção esteve focada na narrativa das professoras participantes, seguindo a ordem de fases estabelecidas da EN.

Vale ressaltar que para a realização das entrevistas narrativas as professoras acordaram a participação mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), mantendo-se em sigilo as informações pessoais das partícipes.

As entrevistas foram realizadas no ambiente do CMEI sob autorização da coordenação pedagógica, mediante carta de apresentação e autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nos foi disponibilizada uma sala reservada para que pudéssemos realizar a entrevista bem como a gravação em áudio.

Após a realização das EN os dados foram transcritos na íntegra, preservando a forma original comunicada. Realizamos a leitura das entrevistas e iniciamos o trabalho de pré-análise dos dados. Sobre a transcrição das entrevistas, Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam que o entrevistador pode registrar no momento da análise as reações dos participantes, como hesitação, emoções, agressividade, entre outros. O momento de transcrição e leitura já propicia a identificação de conexões com o referencial estudado, bem como a localização das

recorrências nas diferentes entrevistas realizadas.

Assim como explicitado anteriormente, elaboramos um roteiro com tópicos temáticos. Em cada um desses tópicos, elencamos uma série de perguntas, as quais não foram realizadas na íntegra, uma vez que as entrevistas narrativas se referem a “uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JAVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93). No entanto, o roteiro nos permitia seguir um percurso que favorecesse a produção dos dados.

Nesse sentido, seguindo as fases da entrevista narrativa (EN), lembrando a perspectiva da EN que vai além da configuração pergunta-resposta, apontamos o tópico ou eixo temático para que a professora pudesse narrar de acordo com suas experiências com bebês e crianças bem pequenas. Se necessário, recorriamos à listagem de perguntas e fazíamos alguma que viesse a complementar a temática narrada.

Iniciamos explorando o campo e temática de pesquisa, no caso a Educação Infantil, especificamente a creche. O primeiro momento se deu com a coleta de informações gerais, como nome, idade, formação e tempo de atuação no segmento educacional especificado.

No momento de apresentação nos interessava como se deu a inserção da professora na Educação Infantil e se a atuação na creche havia sido uma escolha. Para além dessas questões exploradas, gostaríamos de saber se as professoras já haviam se imaginado como professoras de bebês e crianças bem pequenas.

No momento inicial das entrevistas buscamos estabelecer um primeiro contato com as professoras e coletar algumas informações sobre a formação e tempo de serviço no CMEI. Para além destas informações, conseguimos identificar alguns teóricos que embasam a prática pedagógica ou se configuram em referenciais significativos para as professoras participantes.

Quanto à formação, a maioria das professoras concluíram o curso de Pedagogia e apresentam algum curso de especialização na área. Uma professora não possui o curso superior, apenas a formação à nível médio, o magistério ou curso de formação de docentes.

Quadro 2 - Formação das participantes

FORMAÇÃO		
Professora Laura	<i>Eu fiz pedagogia, me formei em 2012, fiz uma pós-graduação em gestão escolar e fiz uma pós-graduação em neuro psicopedagogia. Estou no concurso público desde 2015, até 2015 eu trabalhei no particular.</i>	EM
Professora Nicolas	<i>Eu fiz Magistério junto com o Ensino Médio, aí eu fiz Pedagogia e tenho duas pós-graduação em educação infantil e outra em neuro psicopedagogia.</i>	EM
Professora João Lucas	<i>Eu só fiz magistério, comecei Pedagogia, mas ainda não dei continuidade.</i>	EM

Fonte: A autora, 2022.

Quanto ao tempo de atuação, foi possível identificar que as professoras possuem vínculos com a Rede Municipal de Educação há pelo menos cinco anos.

Quadro 3 - Tempo de atuação das participantes

TEMPO DE ATUAÇÃO		
Professora Nicolas	<i>Eu trabalho na prefeitura desde 2013. Eu trabalhei 4 anos com a Educação infantil em escola particular.</i>	EN
Professora Gabriel	<i>Faz tempo (risos), já faz uns 22 anos que eu trabalho na educação infantil.</i>	EN
Professora Catarina	<i>Desde 2015, faz uns 5 anos.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

A entrada na Educação Infantil se deu de diversas maneiras, algumas professoras iniciaram em colégios particulares, outras já faziam parte das instituições assistenciais e outras nunca haviam trabalhado com crianças, atuaram em outras áreas e, depois de uma certa idade, concluíram a formação em Pedagogia e prestaram o concurso público.

Quanto aos autores que marcam a prática das professoras, encontramos as contribuições de Vigotski, Piaget, Wallon, Freinet, entre outros.

Quadro 4 - Autores que contribuem na prática docente das participantes

CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		
Professora Laura	<i>Psicologia, Vigotski, a questão do brincar, que eles aprendem brincando que tudo faz muito mais sentido pra eles a partir da brincadeira, que torna mais significativo, a questão do simbólico também, que também é bem presente para eles, quando você traz alguma coisa, alguma coisa que seja sucata que seja eles deixam todos os brinquedos e vão brincar com aquilo.</i>	EN
Professora Nicolas	<i>O Wallon fala muito sobre afetividade, mas já teve uma fase muito Freinet.</i>	EN
Professora Catarina	<i>Ah tem Piaget, Wallon, Vigotski. Wallon é afetividade né. Na verdade, a nossa prática ela é baseada nos autores, ela é baseada naquilo que nós estudamos e que ainda continuamos a estudar né.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

A partir dos dados disponibilizados sobre a formação e tempo de atuação, percebe-se que as participantes trabalham com o público da creche há, pelo menos, cinco anos e possuem, em sua maioria, a formação inicial em Pedagogia. Notamos que as professoras trazem os contributos teóricos de alguns autores citados acima, mas nos questionamos se tais conhecimentos se evidenciam no interior das práticas, uma vez que há uma superficialidade na compreensão das professoras.

A partir de então, demos início à narração central, a qual abrangeu a relação adulto-criança e a formação de vínculos, o desenvolvimento infantil, as expressões do afeto, o planejamento e aspectos da formação das professoras, ressaltando que a categoria atividade, mesmo que não investigada propriamente dita, perpassou todos os momentos da entrevista

narrativa e o período de análise.

Para identificar de que maneira as crianças são vistas e entendidas pelas professoras, buscamos compreender como as relações e os vínculos eram estabelecidos entre adultos e criança no interior da creche. Sobre isso, as professoras expressaram que o processo se inicia durante o período de adaptação das crianças no CMEI, processo que muitas vezes é demorado e trabalhoso. Identificamos que as professoras reconhecem que, não só a relação entre adultos e crianças se dá a partir da formação de vínculos, mas todo o processo de aprendizagem. Também ficou evidenciado que o processo acontece diariamente, como expresso na fala das professoras:

Quadro 5 – Dados das entrevistas narrativas sobre a formação de vínculos

FORMAÇÃO DE VÍNCULOS		
Professora Gabriel	<i>Essa é a primeira fase de adaptação, a primeira semana que é complicada, aí quando eles vão pegando confiança eles vão se adaptando. A gente trata eles com muito carinho e eu acho que tem que ser assim porque eles são muito pequenininhos. A gente percebe que dependendo da forma que se trata muda o comportamento deles.</i>	EN
Professora João Lucas	<i>[...] na verdade em todos os momentos porque eles são pequeninos e sempre precisam da gente e aí essa construção acontece no dia a dia mesmo.</i>	EN
Profesora Gabriel	<i>Então a gente procura puxar mais para a gente, acho que principalmente com o infantil 1 e 2 é assim, na base do vínculo mesmo, se não tiver um vínculo a criança não vai se acostumar. Eles são muito pequenininhos, eles passam o dia inteiro longe da mãe, então se eles não criarem com a gente ou a gente não criar com eles um vínculo, eles não se adaptam e não vão aprender, vão ficar chorando o dia inteiro.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

A partir do que as professoras comunicam é possível perceber uma compreensão da criança enquanto ser frágil e pequeno, ser que precisa de cuidados. Não negamos que a criança necessita de cuidados, mas a consideramos como um ser capaz de se relacionar, estabelecer vínculos e relações com o meio e com os outros seres humanos.

Quando a Teoria Histórico-Cultural anuncia a criança enquanto um ser potente e com capacidade de aprender logo que nasce, frisa não haver a predominância dos aspectos biológicos, isto é, a criança não precisaria esperar momentos específicos de seu desenvolvimento para explorar, manipular e estabelecer relações com o meio. Nesse sentido, o entendimento expresso nas falas anteriores se contradiz com tal perspectiva ao apontá-la como ser que precisa do adulto.

Nota-se que o vínculo é mencionado como aspecto essencial e subordinado à aprendizagem, ou seja, as professoras compreendem que a partir do processo de adaptação e formação de vínculos, as crianças passam a confiar no novo ambiente e, assim, abrem-se para as novas aprendizagens que serão oportunizadas ali.

Quanto aos elementos e situações que fazem a diferença na relação estabelecida entre adultos e crianças, as professoras apontam o carinho, o afeto e sinalizam a importância do caráter investigativo.

Quadro 6 – Dados das entrevistas narrativas sobre os elementos para a formação de vínculos

ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE VÍNCULOS COM A CRIANÇA		
Professora Laura	<i>Ah, eu acho que é carinho, é afeto. Você tem que conquistar a criança, você tem que mostrar afeto para você ganhar a confiança deles e dos pais.</i>	EN
Professora Nicolas	<i>Então, eu sou uma pessoa bem carinhosa, é do meu perfil e eu sento com as crianças no chão, eu converso com eles, não sou de limitar a capacidade da criança né, porque tem gente que pensa assim até mesmo a chefe disse “nossa, você observa as coisas que eles fazem” eu falei: “lógico eles compreendem bem toda a nossa situação do dia a dia.</i>	EN
Professora Nicolas	<i>Eu sento com eles no chão, tem dias que eu percebo que um não está legal, então eu dou mais carinho ou mais atenção. Procuro fazer um planejamento adaptado e vejo o que eles estão procurando. Jogo um brinquedo livre ali para eles, dou atenção, brinco, converso, pego eles no colo [...].</i>	EN
Professora Nicolas	<i>[...] meus alunos eles não choram pra entrar no CMEI e onde eles me veem eles me procuram. Eu acho que o modo que eu crio esse vínculo com eles é assim sempre estar brincando com eles, eu sentar com eles no chão pra brincar, eu conversar com eles e o tocar neles sabe eu acho muito válido.</i>	EN
Professora Maria Alice	<i>Afetividade, com toda certeza, e sendo firme, porque eu sou bem firme e mesmo assim eu sei que eles me amam, é assim é assim, não é assim não vai ser e ponto, e tem combinados. Carinho, combinados e ser firme. Porque criança de três anos não manda no professor, daí eu converso bastante com eles sobre isso, então eles seguem isso. A gente é bem afetivo, mas a hora que é colo é colo, brincar é brincar, hora da atividade é atividade, eles seguem bem a rotina, tirando uns três alunos que eu tenho, difíceis.</i>	EN
Professora Nalu	<i>Não vou dizer que “Ah é só acolhida, só amor, só mar de rosas”, não é, tem brigas, tem bastante combinado, bastante regra, tem rotina [...].</i>	EN
Professora Gabriel	<i>Tem uns que são mais ariscos, não gostam de colo, não gostam que fique pegando, então cada um é diferente. Tem aqueles que são mais “coleiros”, ficam o tempo inteiro pedindo colo, que a gente também não aguenta (risos).</i>	EN
Professora Laura	<i>Os pais não conhecem a gente, não conhecem o trabalho da gente, eles entregam o filho deles pra uma pessoa estranha sem ter esse conhecimento, essa confiança na gente, eles passam todas essas inseguranças junto para a criança e sofrem bem mais.</i>	EN
Professora Laura	<i>Quando começa os primeiros dias, os primeiros meses da adaptação, tem que tirar do colo da mãe a criança chorando e depois começam a chegar no colo da mãe e começam a dar os braços para a gente.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

De modo geral, percebe-se que as professoras compreendem o carinho como um aspecto relevante no processo de formação de vínculos. Nas narrativas encontramos a palavra afetividade repetidas vezes e esta é compreendida de maneiras diferentes pelas professoras. Mesmo que a maioria cite que tal prática se refere ao contato físico expresso por meio de beijos e abraços, algumas professoras incluem as regras, os combinados e, inclusive, as brigas.

Sobre isso, Maria Alice, professora de uma turma de Infantil 3, menciona que ser “firme” é essencial e traz em pauta as regras da turma, indicando ter controle sobre todos os momentos e ações desenvolvidas no CMEI. Quanto a isso, nos questionamos sobre as necessidades das crianças e os recursos que possuem para seguir tais regras, uma vez que foram

enunciadas e elaboradas pelo adulto, sugerindo que o foco do processo de aprendizagem encontra-se na figura da professora.

Compreendemos que, por muitas vezes, sem reflexão, a escola acaba por reproduzir os modelos sociais excludentes. Pela via do desconhecido, da pouca formação ou da frágil formação continuada, mas evidenciamos aqui o adulto enquanto centro e detentor de poder nas relações, colocando a criança em um lugar marginal em seu próprio processo de aprendizagem.

As regras apontadas pela professora logo aparecem em outras falas e comunicam o pertencimento a uma rotina que se mostra engessada e estruturada pelos moldes e interesses do adulto.

Mesmo identificando aspectos que nos distanciam dos pressupostos apresentados ao longo do trabalho, a professora Gabriel aponta a necessidade do olhar sensível da professora, uma vez que as crianças são diferentes entre si. Ela ressalta que o processo de formação de vínculos não ocorre da mesma maneira com todas as crianças, pelo contrário, expressam-se e solicitam o adulto de formas variadas.

A professora Gabriel trabalha com as crianças do Infantil 1 e a partir de sua fala conseguimos identificar o que discorremos sobre a atividade-guia do primeiro ano de vida, a atividade de comunicação emocional direta. As crianças se comunicam com a professora de maneiras diferentes, expressam suas necessidades a partir de sorrisos, choros, gritos, choramingos e, nesse processo, o olhar atento e sensível da professora constitui-se como elemento fundamental, uma vez que será pela antecipação do adulto que a criança vai conquistando a aprendizagem e avançando em seu desenvolvimento.

No mesmo sentido, a professora Nicolas, que também trabalha com o Infantil 1, apontou a necessidade de construir um planejamento adaptado às necessidades da criança. Para isso, o caráter investigativo e observador se faz necessário, uma vez que a professora precisa conhecer as crianças e entender quais são as reais necessidades daquele momento.

Ao explorar os aspectos que auxiliam e favorecem o processo de formação de vínculos, pudemos identificar uma variação nas compreensões sobre a criança e os lugares que ela ocupa. Mesmo que percebamos relações em que o predomínio do adulto sobre a criança prevalece, encontramos práticas que enxergam a criança enquanto ser social e participativo, uma vez que é percebida como ser que compreende a realidade.

A partir do conteúdo narrado pelas professoras sobre a temática das relações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como sobre o processo de formação de vínculos, é possível perceber que as relações de carinho e afeto são evidenciadas pelas professoras, além de expressarem a maneira como conduzem a ação pedagógica na creche. Ressaltamos que o

afeto foi apontado como fator essencial por mais de uma professora, mas tal fator se caracterizou a partir de diferentes óticas segundo as narrativas, indicando não haver uma compreensão geral sobre o termo, mas demonstrando que a maneira como as professoras compreendem as crianças interfere no entendimento sobre o afeto e sobre os vínculos.

Após explorarmos as relações estabelecidas entre adultos e crianças no contexto da creche, seguimos com o eixo sobre o desenvolvimento das crianças. Para a análise, optamos por dividir os dados em dois tópicos: um que trata do desenvolvimento infantil e outro, das expressões de afeto.

Entendemos que o trabalho do professor acontece para além das atividades pedagógicas propostas e que, com bebês e crianças bem pequenas, a observação se constitui em fator importante, uma vez que se configura como instrumento capaz de verificar as mudanças apresentadas ao longo do ano. Sobre isso, as falas a seguir evidenciam as mudanças das crianças percebidas pelas professoras ao longo do ano, indicando as percepções sobre o desenvolvimento.

Quadro 7 - Dados das entrevistas narrativas sobre as percepções sobre o desenvolvimento

PERCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO		
Professora Nicolas	<i>Eu vi a questão do desenvolvimento da fala deles, as primeiras descobertas.</i>	EN
Professora Nalu	<i>Tem crianças que quando chegam nem falar falam e agora já estão falando, [...] estão se soltando mais porque criaram um vínculo maior.</i>	EN
Professora Catarina	<i>Eu tenho um aluno que até um mês atrás ele não falava praticamente nada e agora ele fala tudo, ele me chama, ele me conta, ele me mostra, ele conversa. Precisa do estímulo, né. Tem que estimular.</i>	EN
Professora Nicolas	<i>Eles desenvolveram muito a questão da oralidade e a autonomia. Eles se desenvolveram muito e é muito visível uma criança que vai para o CMEI e a que não vem para o CMEI, você vê a diferença do desenvolvimento deles tanto na parte motora, cognitiva e tanto na parte social.</i>	EN
Professora Laura	<i>Você vê o desenvolvimento, que nem agora na reunião de pais, a gente mostrando as imagens deles se alimentando todos na mesinha, só de ver eles sentados, aceitando esse alimento já é um desenvolvimento muito grande perto lá do começo do ano que eles nem aceitavam essa alimentação.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

Os dados apresentados acima revelam as narrativas de professoras de turmas de Infantil 1 e 2. A partir do conteúdo comunicado por elas é possível entender que a linguagem oral se constitui em elemento central ao sinalizar o desenvolvimento infantil.

Entendemos que a conquista da oralidade representa um salto qualitativo no desenvolvimento e que tal fato se evidencia no trabalho pedagógico, mas entendemos também que antes da linguagem oral a criança já se comunicava com o adulto de formas diferentes, a partir da atividade de comunicação emocional direta.

Anteriormente, quando as professoras discorreram sobre a formação de vínculos e citaram o afeto enquanto carinhos e beijos, trazemos aqui o mesmo afeto com o sentido de

comunicação. As crianças se aproximam do adulto e buscam estabelecer relações, pois será esse adulto mais experiente o ser capaz de suprir suas necessidades e fornecer a ela o conteúdo desejado. A comunicação se dá pela via do afeto no sentido de afetar o outro e colocá-lo em ação.

Quando a professora Nicolas discorria sobre observar e perceber as crianças mais quietinhas e que, a partir disso decidia sentar-se com elas e propor diferentes formas de interação, encontramos na fala da professora o sentido de afeto, como explicado por Espinosa. As crianças afetaram a professora e a colocaram em ação para suprir as necessidades daquele momento. Mesmo que as professoras não apontem tais aspectos como comunicação, conseguimos identificar em suas falas tais relações.

A partir das narrativas, identifica-se a percepção das diferenças existentes entre as crianças que já frequentam o CMEI e aquelas que ainda estavam sob os cuidados da família. Sobre isso, evidenciam-se os aspectos de autonomia na rotina da turma, bem como as mudanças no desenvolvimento social, uma vez que as crianças passam a fazer parte daquele ambiente, além de interagirem, não só com a professora, inclusive com as outras crianças.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos a escola enquanto espaço que contribui para o processo de apropriação e de aquisição de novas aptidões e funções psíquicas. Quando os autores soviéticos afirmam que precisamos passar por um processo de humanização, entendemos que o trabalho educativo contribui nesse sentido ao transmitir às novas gerações os elementos culturais que necessitam de assimilação. Nesse sentido, reforçamos que a escola é o espaço do não-cotidiano, uma vez que apresenta para a criança aquilo que ainda não foi assimilado, aquilo que ainda não faz parte de seu repertório.

Sobre o processo de apropriação da cultura que é favorecido e oportunizado pela escola, as professoras apontam as diferenças observadas, sinalizando que as crianças se desenvolvem “*em tempos diferentes, jeitos diferentes*”, por isso aspectos, como a organização dos espaços, tempo, conteúdo e procedimentos, configuram-se em elementos que auxiliam no processo de apropriação dos aspectos culturalmente produzidos.

Além das conquistas em relação a oralidade, as professoras apontam a autonomia como fator marcante no processo de desenvolvimento das crianças. Entendemos que quando se referem à autonomia, as professoras evidenciam os conteúdos que as crianças estão se apropriando ao longo do ano.

Sobre isso, é possível identificar que ela aparece como aspecto bastante observado pelas professoras, que relatam situações em que as crianças se desenvolveram em relação à quando chegaram ao CMEI no começo do ano.

Quadro 8 - Dados das entrevistas narrativas sobre a autonomia das crianças

AUTONOMIA DAS CRIANÇAS		
Professora João Lucas	<i>No começo eles não tinham muita autonomia, então a gente sempre trabalhou além da socialização para eles se acostumarem e se adaptarem na escola. Eles não guardavam a mochilinha sozinhos, tinha que estar orientando, o copinho de água eles não pegavam sabe, até para pedir para ir ao banheiro tinha criança que tinha vergonha, ficava tímida. [...] mas aí eles foram se adaptando, foram entrando na rotina, foram compreendendo melhor e hoje eu vejo que eles evoluíram bastante, principalmente na questão da autonomia.</i>	EN
Professora Gabriel	<i>[...] na parte da autonomia percebo quando eles começam a comer sozinhos, pois a maioria, no começo, a gente tinha que ficar dando na boca, agora já estão comendo sozinhos.</i>	EN
Professora João Lucas	<i>Não se alimentavam sozinhos e hoje já se alimentam sozinhos, recusavam muito a alimentação da escola. [...] Eu vejo a aprendizagem através da interação deles com as atividades, com as propostas, no dia a dia, nas atividades de rotina, eles desenvolvendo a autonomia, eu vi bastante mudança.</i>	EN
Professora Laura	<i>Elas começam a participar mais das atividades, começam a se alimentar. [...] a criança pode chorar, pode não dormir, pode chorar o dia todo, só que ela precisa se alimentar, se ela não se alimenta ela tem que ir embora.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

Para além da autonomia em relação à organização dos pertences ou as idas ao banheiro, a alimentação também aparece como fator que configura a mudança das crianças. Sobre a alimentação, a professora Gabriel enfatiza que agora as crianças já conseguem comer sozinhas, não dependendo que o adulto leve a comida até a boca.

A professora Laura explica que as observações em relação ao desenvolvimento das crianças se dão a partir do choro que já não é tão intenso como no período de adaptação e explica a importância desse processo, trazendo contribuições sobre as mudanças no período das refeições realizadas no CMEI. A mesma professora relata que nas reuniões realizadas com os pais tais conquistas são evidenciadas por meio de fotos e registros ao longo do ano.

A partir das narrativas é possível perceber que a partir da entrada no CMEI, as crianças passam a estabelecer relações, não só com a professora e com as demais crianças, mas com o meio que a rodeia. O novo ambiente, repleto de estímulos e objetos diferentes daqueles já conhecidos pelas crianças, passa pouco a pouco a ser apresentado e assimilado.

Quando as professoras apontam que as crianças já comem sozinhas, entendemos que a criança precisou se apropriar do uso dos talheres e que tal uso se deu mediado pelo adulto, nesse caso, a professora. A partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil reforçamos o papel do professor enquanto mediador, o qual ensina o uso social dos objetos.

Com a fala das professoras compreendemos que a autonomia, bastante citada por elas, pode ser lida, a partir do aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, como a apropriação dos conhecimentos, em um contínuo processo de desenvolvimento das capacidades.

Ao observar as mudanças evidenciadas nas crianças ao longo do ano e as conquistas resultantes das relações oportunizadas no CMEI, as professoras apontam o desenvolvimento e as preferências das crianças, bem como as propostas que despertam maior interesse em suas turmas.

Quadro 9 - Dados das entrevistas narrativas sobre as preferências das crianças

PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS		
Professora Nicolas	<i>É uma turminha de 11 bebês, todos eles dormem, eles já estão adaptados naquele horário para dormir. E tem também a questão do cuidar que a gente tem que trocar a fralda, tem que dar água para eles, tem que promover um momento para eles lavarem as mãos, escovarem os dentes, então é bem aliado ao cuidar.</i>	EN
Professora Catarina	<i>[...] o desenvolvimento se dá através das brincadeiras, aí quando eles chegarem lá no infantil 5, eles vão embora pra alfabetização.</i>	EN
Professora Maria Alice	<i>Eles são crianças de pandemia, então a nossa atividade é através de brincadeira, bem lúdica, juntos, todos juntos, fazem uma atividade para casa, confeccionando e fazendo junto, não é aquela coisa de uma folhinha para cada um e faz a atividade. Eu estou trabalhando essa semana festa junina e é receita, é pipoca, é a dança, é cartaz coletivo, dou balão, mas é tudo junto.</i>	EN
Professora Gabriel	<i>Na parte das musiquinhas que eles já acompanham e já fazem gestos, alguns já estão cantando algumas partes da música, porque a rotina todo dia faz com que aprendam mais rápido.</i>	EN
Professora Laura	<i>Eles gostam bastante de ir pra fora, de atividades ao ar livre, a música, história que você senta e eles estão todos empilhados em cima de você, acho que é isso, história, música.</i>	EN
Professora João Lucas	<i>Eles gostam bastante de atividades que envolvam música e dança, tudo que trabalha o corpo eles gostam bastante.</i>	EN
Professora Nicolas	<i>Eles gostam de musicalização, de ouvir histórias, eles também gostam muito de atividades que dá para eles subirem, descerem, explorar a parte motora. Eles gostavam muito de empilhar, pegaram uma fase de empilhar as coisas e colocarem as coisas uma dentro da outra, em potes. E o que que eu tô observando agora é que eles estão dando de subir nas coisas, sobem no fogãozinho, sobem na prateleira então o que que eu observei que eu tenho que colocar no meu planejamento algumas atividades referentes a isso, subir, descer, estimular essa parte motora.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

As conquistas em relação ao desenvolvimento também são evidenciadas nas propostas desenvolvidas com as crianças, onde as professoras relatam as diferentes situações que as crianças gostam e participam no dia a dia do CMEI. Percebe-se a centralidade da brincadeira e práticas lúdicas onde as crianças exploram o ambiente, os objetos e estabelecem relações com os demais.

As falas apresentadas compreendem as três turmas contempladas nesse estudo, mas evidenciam a diferenciação existente entre a manipulação dos objetos e as relações existentes no primeiro ano de vida e na primeira infância.

Quando a professora Nicolas, professora do Infantil 1, aponta que as crianças estão empilhando objetos e subindo no que conseguem, ela comunica o que apontamos dentro do primeiro ano de vida sobre os usos indiscriminados do objeto. Ao relatar que as crianças sobem

no fogãozinho, a atividade dos bebês é exploratória em relação ao ambiente, não querendo dizer que estão estragando os brinquedos ou que ainda não sabem brincar. Pelo contrário, a manipulação e exploração dos objetos é essencial, pois a partir do uso indiscriminado que as crianças passarão a conquistar os usos sociais dos objetos, salto qualitativo para a primeira infância.

Ressaltamos a categoria atividade e a diferenciação do termo ao ser enunciado pela professora Maria Alice. Mesmo que, várias vezes, a atividade seja apontada para além das propostas em folhas de papel, seu sentido encontra-se restrito às atividades pedagógicas e não ao termo atividade proposto pela Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, é possível identificar a partir das narrativas das professoras que o desenvolvimento das crianças é observado a partir das conquistas da fala e da autonomia, sendo essa expressa por meio da organização do ambiente, dos pertences pessoais, solicitações para o uso do banheiro, desfralde e alimentação. Entendemos que as professoras percebem que o desenvolvimento é favorecido a partir da brincadeira, uma vez que trazem as experiências de turma e relatam as atividades preferidas das crianças.

Ao identificarmos que é no convívio diário que o desenvolvimento das crianças é percebido e que ele se efetiva a partir de uma sólida formação de vínculos, passamos a explorar os aspectos das relações de afeto na prática pedagógica e na relação com as crianças.

Quadro 10 - Dados das entrevistas narrativas sobre as nuances do afeto

AS NUANCES DO AFETO		
Professora Nalu	<i>A afetividade ela se dá desde o primeiro momento, do primeiro contato que você tem com a criança até o final, você vai trabalhando e você vai mudando também a tua prática, se você vê que uma estratégia pedagógica não deu certo você vai mudando.</i>	EN
Professora João Lucas	<i>Se não tiver essa afetividade eles nem interagem [...] no começo não brincavam muito juntos, era mais cada um brincando sozinho, eles já estão mais inteirados. Se eles não têm uma relação harmoniosa ali na sala, eles não têm interesse para aprender, né.</i>	EN
Professora Nalu	<i>[...] a questão do brigar entra numa afetividade porque você não vai deixar a criança brigando, você tem que chamar atenção e eles veem que é para o bem deles, isso aí se torna uma afetividade. Mas é o jeito que você lida com cada um né, porque cada um é de um jeito.</i>	EN
Professora Catarina	<i>[...] eu acho que vai muito da necessidade da criança, vai muito da necessidade do momento. Você primeiro vai ter que guardar suas coisas, eles vão vir pra cima de você, eles vão conversar, vão querer que você abrace, beije, converse, perguntam como que você está, aí sim, depois de todo aquele acolhimento você vai conseguir fazer uma atividade. Então vai muito do momento, a afetividade vai desde o chamar atenção ao acolher com amor e carinho.</i>	EN
Professora Catarina	<i>É muito amor, muito carinho, muito cuidado, mas você ensina, né</i>	EN
Professora Maria Alice	<i>Colo, carinho, olho no olho, aquele abraço quando chega de manhã e a tarde quando vai embora.</i>	EN
Professora Laura	<i>[...] a gente está ali por eles e tem que dar carinho, tem que tornar o ambiente gostoso pra criança, como que a criança vai aprender, vai se desenvolver sem um ambiente que seja bom, seja gostoso, seja</i>	EN

	<i>atrativo para ele que ele se sinta bem, se sinta acolhido, não vai acontecer.</i>	
Professora Gabriel	<i>Não tem como não ter com os pequenininhos, eles são muito amorosos, faz com que a gente puxe pra esse lado também e é natural, acho que é uma coisa natural da educação infantil.</i>	EN
Professora Laura	<i>Eu sou bem pegajosa e eles retribuem. A criança tem que saber retribuir o carinho, né. A gente tem que fazer e tentar desempenhar o papel o mais certo possível e eu me cobro bastante no meu trabalho, mas eu cobro bastante das outras partes também, então eu ofereci um abraço, a criança não retribuiu aí porque essa criança não retribuiu? Ela não tem isso em casa? O que está acontecendo com essa criança? Então tem bastante esse olhar, mas as crianças são bem carinhosas assim todo mundo muito pegajoso.</i>	EN
Professora Maria Alice	<i>Grudentos, chicletes (risos), tem horas que tem que falar “sai, deixe, senta lá você, me deixa um pouquinho”, uma quer falar mais que a outra, sabe? Eu tenho quatro delas que são assim, se você der atenção para aquela, a outra já está aprontando do outro lado para te chamar a atenção, porque ela também quer atenção.</i>	EN
Professora Laura	<i>Eles são bem carinhosos, eu vejo eles deitarem fazendo carinho um no outro. É, essa questão do cuidado, eles não têm briga na sala [...].</i>	EN
Professora Nicolas	<i>As crianças são muito bonitas, muito queridas, elas são meigas, eu acho bonitinho que assim as vezes eles chegam a chamar a gente de mãe e eu dou risada, porque qualquer pessoa que você chama de mãe é porque tem um carinho.</i>	EN
Professora Gabriel	<i>[...] a alimentação, mesmo eles começando a comer sozinhos agora, é uma forma de você criar um vínculo afetivo, você dar de comer, fazer a criança experimentar. Na hora das trocas também vamos lá, conversamos, ficamos brincando enquanto estão deitados ali, ficamos cantando, brincando e conversando com eles e eles vão respondendo do jeitinho deles também, principalmente nas trocas é uma forma de mostrar afetividade.</i>	EN
Professora Nalu	<i>Na hora da troca, na hora de usar o banheiro, eu acho que ela está em todos os contextos, só que as vezes de forma diferente.</i>	EN
Professora Nicolas	<i>[...] a partir do momento que a direção deixa eu escolher conforme o meu perfil ali já acho que inicia a mudança, mudança não, a melhoria na minha sala de aula, no convívio com as crianças, porque eu escolhi aquela turminha, porque eu me identifico com aquela faixa etária.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

Mesmo que anteriormente as professoras já tenham apontado uma breve compreensão sobre o afeto e sua importância no processo de criação de vínculos com as crianças, agora elas evidenciam onde visualizam as expressões de afeto e quais situações justificam suas compreensões.

É notório que as professoras definem as crianças e suas práticas de maneiras diferentes, além de apontarem diversas situações em que percebem o afeto. Sobre isso, nos interessa os olhares que expressam a observação e a prática pedagógica pautada em ações intencionais.

A professora Laura, por exemplo, observa o afeto entre as crianças, em relações carinhosas, entre afagos e pequenos gestos. Mas, o que se destaca são os questionamentos que ela traz quando uma criança não sabe receber um carinho, um beijo ou um abraço. O ato de observar, questionar e investigar caracteriza-se como uma prática intencional, uma vez que a professora identifica as necessidades das crianças e, a partir disso, organiza o conteúdo a ser

explorado.

Essa é a função da escola e do processo educativo, reconhecer aquilo que a criança ainda não sabe, ainda não domina e apresentar a ela, criando condições para a aprendizagem. Nesse sentido, a partir dos exemplos partilhados pela professora reforçamos que o afeto é um aspecto a ser ensinado e aprendido no âmbito das relações humanas e que a escola enquanto instituição que apresenta os conteúdos sócio, histórico e culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade, partilha dessa responsabilidade.

Além dos aspectos relacionados à prática intencional, as professoras apontam que o afeto se materializa em situações, como a alimentação, a higiene e as trocas de fraldas, sinalizando a compreensão de que na Educação Infantil existe o cuidar e o educar.

Anteriormente, a professora Nicolas citou tais ações apontando que o trabalho pedagógico se dá aliado ao cuidar, uma vez que discorreu sobre observar as crianças e suas necessidades. Já a professora Catarina, ao relatar que o trabalho na Educação Infantil é pautado por muito amor e carinho, complementa dizendo que também se ensina, indicando compreender que cuidar e educar encontram-se dissociados.

Entendemos que tais elementos não se encontram separados, isto é, as professoras educam enquanto trocam fraldas, organizam os momentos de alimentação e higiene, por exemplo. Tais atividades enriquecem a bagagem cultural das crianças, uma vez que apresenta novos e diferentes usos para os objetos, bem como oportunizam as relações sociais.

Nesse sentido, a prática pedagógica na creche a partir de uma perspectiva histórico-cultural deve voltar-se à máxima exploração dos sentidos das crianças, contato e manipulação com os diversos objetos, ou seja, uma prática que oportunize a expressão da criança, apresente os elementos que ela ainda não domina e possibilite saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

É possível identificar a partir das narrativas das professoras os olhares diferentes para o afeto, encontrando-o como expressões físicas de beijos e abraços, mas como parte fundamental de toda ação no contexto da creche. Por fim, ressaltamos que é possível identificar intencionalidade na fala das professoras quando trazem a observação e propostas que atendem as necessidades das crianças, mas destacamos a fala da professora Nicolas ao apontar que as relações de afeto se dão quando as professoras podem escolher as turmas com que gostariam de trabalhar. O afeto se efetiva quando se olha para a turma, para a criança, para o planejamento, enfim, para o contexto da ação pedagógica como um todo e esse olhar coloca a professora em movimento, resultando em uma prática consciente, reflexiva e intencional.

Nesse sentido, buscando identificar as práticas desenvolvidas no contexto da creche, exploramos o eixo do planejamento, visando responder como é o planejar para bebês e crianças

bem pequenas, assim como identificar os momentos desafiadores de tal ação.

As professoras expressam em suas narrativas que o dia a dia no CMEI acaba sendo bem cronometrado, com atividades e momentos específicos previamente selecionados.

Quadro 11 - Dados das entrevistas narrativas sobre as práticas desenvolvidas na creche

ROTINA E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA CRECHE		
Professora Nicolas	<i>[...] a gente tem um cronograma no CMEI, tem um momento que eu vou para o parque, tem o momento da brinquedoteca, do pátio, o momento do solário, porque eu não posso ficar com a minha criança o dia todo na sala, então todos os dias tem uma atividade diferenciada que é para possibilitar as crianças irem para fora, para eles estarem brincando em outros lugares, ambientes.</i>	EN
Professora Laura	<i>É bem cronometrado o tempo, às vezes a gente planeja um monte de atividade e não dá tempo e às vezes parece que o dia flui.</i>	EN
Professora Laura	<i>Às vezes chove e minha sala alaga, é um planejamento flexível.</i>	EN
Professora João Lucas	<i>[...] é bem agitado, mas é bem gostoso, bem gratificante sabe você ver que eles estão felizes com aquilo que você está propondo, que eles estão participando, é muito agradável.</i>	EN
Professora Laura	<i>No período de adaptação, a gente tem que fazer mais brincadeiras, músicas, lúdico, mais o brincar.</i>	EN
Professora Nalu	<i>[...] na verdade tem-se aquele negócio que atividade é papel né, mas atividade não é no papel. Atividade é aquilo que você faz, é uma contação de história, entende. Então é com os pais é difícil de entender sabe eles querem o papel.</i>	EN
Professora Catarina	<i>[...] a educação infantil é muito mais do que atividades pedagógicas, ela vai além disso.</i>	EN
Professora Nicolas	<i>Eu acho que essa questão de ter essa sensibilidade de saber que menos é mais pra eles, entendeu?</i>	EN
Professora João Lucas	<i>Olha, é que eu gosto bastante dessa faixa etária então eu não vejo dificuldades porque como que a gente faz, a gente parte daquilo que é de interesse deles, a gente trabalha com os símbolos que eles escolheram, então pra eles esse símbolo é muito importante e eles se envolvem bastante, eles reconhecem quando é o símbolo do amigo, quando a gente está trabalhando com o símbolo de outra criança</i>	EN
Professora Laura	<i>Eles não falam né, às vezes os meus é uma palavra ou outra que estão falando, eu acho que faz bastante falta pra gente a questão do diálogo, de você poder sentar e perguntar, então isso acho que é uma coisa que com os grandes já tem um retorno maior.</i>	EN

Fonte: A autora, 2022.

Ao narrarem sobre a organização da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas, as professoras evidenciaram a existência de uma rotina, aparentemente, engessada. Tal fato se justifica uma vez que de maneira unânime, ao pedir que as professoras contassem como é um dia com as crianças no CMEI, elas trouxeram um cronograma com horários definidos e propostas padronizadas, como o café da manhã, parque, brinquedoteca, pátio, almoço, higiene, soninho e o momento das atividades pedagógicas.

Ressalta-se que anteriormente as professoras mencionaram que as atividades não são entendidas como as realizadas em folhas de papel, mas ao trazer a rotina, foi possível perceber uma separação entre as atividades pedagógicas, momentos de alimentação e higiene e um

terceiro momento destinado às brincadeiras, demonstrando um conhecimento fragmentado sobre a prática pedagógica.

Relembramos que todas as ações desenvolvidas na creche se constituem em atos educativos, ou seja, cuidar da criança, realizar sua higiene, alimentação e trocas, não são apenas ações assistenciais, mas apresentam à criança os elementos da cultura que ela ainda não domina, como a linguagem, bastante citada anteriormente.

As professoras relatam que o tempo destinado às propostas é cronometrado, indicando, novamente, o controle e organização do adulto no contexto educativo. Sobre isso, nos questionamos sobre os espaços que a criança dispõe para se expressar e comunicar suas necessidades e o tempo que o adulto dedica para observar e registrar aspectos relevantes do desenvolvimento infantil.

Mesmo que as professoras apontem um planejamento flexível, percebemos que este se dá a partir das necessidades externas, que se referem a condições que impeçam a realização daquilo que foi planejado e não das necessidades da criança. Novamente, evidenciamos que o centro do processo educativo não se encontra nas necessidades da criança e de seu desenvolvimento.

As professoras Nalu, Catarina e Nicolas expressam a necessidade de reconhecer que a Educação Infantil está além das atividades em papel, que as atividades pedagógicas se configuram a partir das brincadeiras, músicas e interação. Ademais, as professoras relatam que suas dificuldades e inseguranças ao planejar residem no retorno que as crianças dão, uma vez que muitas delas ainda não desenvolveram a oralidade.

Sobre isso, questionamos o enfoque dado à oralidade, uma vez que as crianças se comunicam com os adultos de maneiras diferentes. Seria essa uma compreensão sobre a criança enquanto um organismo biológico em processo de maturação e que estaria à espera de tais conquistas ou o indicativo da fragilidade em relação às observações realizadas pelas professoras?

Para responder tal questionamento e continuar em direção aos objetivos da pesquisa, apresentamos a seguir os dados gerados a partir dos grupos focais, instrumento que viabilizou um ambiente de troca de experiências e formação entre as professoras participantes.

3.5 O GRUPO FOCAL

Após a entrevista narrativa, utilizamos a técnica do grupo focal para dar continuidade ao processo investigativo. Esta estratégia pode ser entendida como “[...] um conjunto de pessoas

selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Com o uso desta técnica buscamos, “[...] captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários” (GATTI, 2005, p. 9).

Sendo assim, buscando cumprir com os objetivos propostos, realizamos um grupo focal em cada CMEI participante da pesquisa em dia e horário de comum acordo com a coordenação pedagógica. Assim como nas entrevistas narrativas, os grupos aconteceram no ambiente dos CMEIs, mediante carta de apresentação e autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME). Ao utilizar o grupo focal, queremos afirmar o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, isto é, reconhecemos que o conhecimento se encontra em processo de constantes mudanças e reconstrução.

O nome grupo focal (GF) se refere ao fato de focalizar alguma temática. Em nosso estudo, trata-se da relação entre afeto e desenvolvimento infantil no âmbito da creche. Vale-se ressaltar que “a utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas” (GATTI, 2005, p. 8). Por isso, o grupo focal foi desenvolvido a partir das contribuições identificadas nas entrevistas narrativas, ampliando e aprofundando os aspectos centrais da pesquisa.

É preciso evidenciar que, diferente das entrevistas, em que se encontravam apenas a professora e a pesquisadora, o grupo focal reúne todos os participantes do mesmo CMEI, o que pode gerar timidez ou retraimento, por exemplo. Por isso, a função do mediador é fazer com que a discussão flua entre os participantes, lembrando que não estamos realizando uma entrevista em grupo, mas oportunizando que o grupo fale livremente sobre o tema o selecionado.

Sobre o perfil do mediador do grupo focal, ressalta-se que:

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (GATTI, 2005, p. 8).

Sobre isso, entendemos a necessidade de reforçar que o grupo focal é marcado pelo caráter interativo entre os participantes e não no perfil perguntas e respostas, interessando não só suas compreensões, mas os motivos que as levam a pensar de determinadas maneiras.

Por fim, destacamos que o uso do grupo focal na pesquisa se justifica pois faz “emergir

uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 09).

Nesse sentido, após a realização das entrevistas narrativas identificamos os aspectos centrais encontrados, objetivando ampliar e aprofundar as discussões no momento dos grupos. Para dar continuidade à pesquisa, voltamos aos CMEIs em dia e horário combinado com a coordenação pedagógica, a qual disponibilizou de um espaço específico para que pudéssemos reunir as professoras participantes.

Realizamos três grupos, um em cada Centro Municipal de Educação Infantil participante da pesquisa e, ao todo, participaram dos grupos nove professoras da creche, três de cada CMEI. Ressaltando que o grupo é marcado pelo caráter interativo, formulamos o planejamento do encontro, organizado em três momentos: a construção de um mapa mental sobre a própria prática, o estudo e reflexão sobre a temática e, por fim, uma nova construção de um mapa mental.

Organizamos um material (anexo 3) para recepcionar as professoras no espaço onde o grupo foi realizado. Dessa maneira, assim que as professoras iam chegando, logo começavam a interagir e manipular os materiais.

3.5.1 CONSTRUÇÃO DOS MAPAS MENTAIS

Passado o momento de recepção, retomamos com as professoras o momento das entrevistas narrativas e explicamos que o grupo se organizaria em três momentos. Para iniciar o primeiro momento, mostramos para as professoras uma caixa e, tentando fazer conexões com as propostas desenvolvidas na Educação Infantil, exploramos a curiosidade das professoras, explicando que dentro daquela caixa havia itens que usaríamos ao longo do nosso encontro.

Dentro da caixa havia quatro kits iguais de materiais separados por cores: azul, vermelho, amarelo e verde. Quanto aos materiais, separamos as palavras mais recorrentes nas entrevistas narrativas (anexo 4) e as transformamos em tarjetas de papel. Junto a elas, disponibilizamos imagens de crianças (anexo 5), fios coloridos, canetinhas coloridas e tarjetas em branco.

Cada professora recebeu um kit de materiais e uma cartolina branca e a orientação que cada uma delas, pensando na própria prática, organizasse um mapa mental, utilizando os materiais da caixa para explicar de que maneira elas entendem e organizam o trabalho pedagógico na creche.

Dessa maneira, visando cumprir com o objetivo de caracterizar as práticas de professoras da creche, o primeiro momento se organizou a partir da escolha de palavras-chave para a confecção de um mapa mental. Passamos agora a apresentar as produções das participantes da pesquisa no primeiro momento do grupo focal.

A professora Nalu organizou as palavras da seguinte maneira:

Imagem 1 - Mapa mental – professora Nalu (1º momento)



[...] primeiro vem o planejamento que você vai ter que pensar na adaptação, aí na criança e na infância, na afetividade desde o primeiro momento, o cuidado, a rotina que é diferente da casa né? A alimentação, que tudo isso faz parte né, do dia a dia deles”.

[...] pensando no ambiente coletivo e também no planejamento, às vezes a criança tem um comportamento em casa e na escola outro. Isso acontece porque lá na casa é só elas sozinhas, aqui ela já vai ter que dividir com os colegas, dividir com o professor, dividir né. Ai aqui eu coloquei escola e família que elas têm que andar juntas nesse contexto de educação.

[...] aproveitando essa autonomia que eles já vêm, às vezes, de casa porque tem criança que já chega super resolvida porque a mãe já conseguiu formar isso nela. Até a parte de comunicação assim, tem que criança que não consegue nem falar quando chega sabe, então até você ter a afetividade essas coisas, pra você conseguir entender a criança e ela se fazer entendida também é um processo... Daí você vai colocando lá, atividade, música, vai criando um vínculo com a criança, você conhece e começa a conhecer o individual de cada um deles. E com tudo isso tem a aprendizagem que vai tudo caminhando junto com o desenvolvimento.

[...] na metade do ano você já consegue ver assim um absurdo de mudança. Agora para o fim do ano é o comportamento que muda e a atitude deles. Eu tinha um aluninho aqui que não falava e agora ele fala, até a mãe se preocupava bastante, perguntava como ele falava no CMEI, pois em casa ele falava, aí eu falei assim “será que fala mesmo” porque tudo que perguntava pra ele era com gesto e agora assim ele conversa, ele fala sabe e eu também consigo entender melhor”.

Fonte: A autora, 2022.

Mesmo utilizando muitas palavras, a professora explicou sua produção pontuando que o início se dá com o planejamento, justificando que este visa adaptar a criança ao CMEI, nessa adaptação perpassa sempre a afetividade.

A professora ressalta a importância em entender que o CMEI é constituído por um ambiente coletivo e, dessa maneira, as crianças apresentam mudanças em relação ao que vivenciam em casa. A professora também sinalizou a importância em estabelecer vínculos com

as famílias. Para além de tais aspectos, a professora aponta que algumas crianças desenvolvem a linguagem no ambiente do CMEI, a autonomia, participação e que tais elementos são desenvolvidos a partir da afetividade, definida pela professora como “*entender a criança*”.

A professora ressalta a importância em conhecer cada criança individualmente. Segundo ela, aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos. Por fim, a educadora aponta que é possível ver mudanças nas crianças ao longo do ano, principalmente nas relações estabelecidas no CMEI.

A construção da professora nos permite identificar a importância destinada ao planejamento e mesmo que o justifique trazendo o processo de adaptação da criança, evidenciando o que já havia sido percebido no momento das entrevistas narrativas: a centralidade do adulto.

Ao apontar as diferenças existentes entre a criança da família e a criança da escola, percebe-se uma tentativa de culpabilização por comportamentos que fogem do controle do adulto, mas quando entendemos que a escola se configura como o espaço que apresenta aquilo que a criança ainda não sabe, o não-cotidiano, logo entendemos que não existe a possibilidade de comparar ou equilibrar tais ambientes, uma vez que possuem atribuições diferentes.

A professora Catarina organizou sua produção da seguinte maneira:

Imagem 2 - Mapa mental – professora Catarina (1º momento)

	<p>[...] a gente precisa do planejamento e precisa de uma rotina, mas as vezes algumas mudanças são necessárias para encaixar as crianças.</p> <p>[...] eu como professora regente da turma e as crianças né, protagonistas.</p> <p>[...] a afetividade que é bem importante, agora eu tô percebendo que os meus nesses últimos dias do ano letivo, eles descobriram isso, eles se respeitavam muito, mas parece que o vínculo entre eles está maior. Já estão montando grupinhos, já estão se achando um com o outro, eles já falam eu sou tua amiguinha, eu te amo, então isso, já está acontecendo. Foi o ano todo uma construção para que se efetivasse no final.</p> <p>[...] a criança se desenvolve, a partir do desenvolvimento surge a aprendizagem e da aprendizagem vai a autonomia.</p> <p>E por que que eu coloquei isso aqui? Isso aqui são os nós da vida, dos momentos que eles vivem na casa, quando acontece tudo isso aqui que deve acontecer (mostrou as palavras do cartaz), o que eles fazem? Eles acabam aprendendo a se virar sozinhos, a desenrolar os fios, eles conseguem trazer isso pra viver em sociedade, eles se desenvolvem pra viver em sociedade.</p>
--	--

Fonte: A autora, 2022.

A professora iniciou sua produção com a palavra escola, justificando que este é o ambiente onde estão inseridas e onde o trabalho acontece. Para que este trabalho aconteça, faz-

se necessário um planejamento. Na imagem é possível perceber que a palavra professora está acima da palavra criança, mas durante a explicação, a professora sinaliza que as crianças são protagonistas.

Junto a isso, a professora explicou o motivo pela escolha das imagens, trazendo o vínculo como elemento fundamental. Adiante, discorreu sobre o afeto, o respeito e a participação das crianças, citando que as atividades pedagógicas são o meio para que o desenvolvimento se efetive.

A produção evidencia a existência e a necessidade por parte da professora de uma rotina que se revela no planejamento. Mesmo apontando a criança como protagonista, quem assume o controle das vivências é a professora. Em meio a tais constatações, percebe-se que a Catarina compreende a autonomia no sentido de apropriação dos conteúdos, uma vez que aponta a independência que as crianças vão conquistando ao longo do ano.

Quanto aos exemplos apontados pela professora, percebe-se a formação de grupos e ressaltamos a importância da escola no processo de humanização das crianças e da apropriação das características construídas historicamente pela humanidade. Mesmo observando a intensificação das relações entre as crianças e apontando um salto no desenvolvimento da autonomia para que as crianças vivam em sociedade, a professora comunica entender que a criança primeiro se desenvolve e, a partir disso, aprende, expressando que o desenvolvimento se dá prioritariamente pela via dos aspectos biológicos e não dos aspectos sociais, contrário ao que a Teoria Histórico-Cultural aponta.

A produção da professora Maria Alice se organizou da seguinte maneira:

Imagem 3 - Mapa mental – professora Maria Alice (1º momento)



Então eu acho que o mais importante de tudo, por onde tudo começa é a criança.

[...] nós sofremos bastante com a adaptação que é um momento bem especial e que as vezes a gente tem que fazer a adaptação da mãe e não das crianças. A gente tem que fazer a adaptação das mães porque elas entregam a criança, mas parecem que querem levar de volta, isso algumas né (risos).

Sobre o desenvolvimento da criança na escola um dos fatores importantes é que nós temos que cuidar da alimentação, que tem criança que vem aqui e não come nada, não aceita isso, não come isso, não gosta daquilo daí eu tenho uma mãe que falou assim pra mim: “profe, mas na minha casa ele come só que eu tenho que colocar o celular no vídeo do dinossauro e dar na boca”. Só que eu não tenho um só, eu tenho 14 crianças, eu não posso fazer isso só com o filho dela né, daí ela me questionou que em casa ele come, mas tem que colocar o celular com o vídeo do dinossauro pro menino assistir. Daí é do jeito dele “ah em casa ele só come arroz e não come isso”

	<p><i>agora esses dias lá, “ele só come arroz com caldinho” e daí somos nós que temos entrar na rotina da casa? Não! são eles que tem que se adaptar a nossa rotina aqui do CMEI por mais que a gente tenta né, a gente cuida né, mas não dá, são 14/15/16 crianças não é um só.</i></p> <p><i>Eu tenho uma fala minha que eles já levaram pra casa e os pais, avós me questionaram esses dias: “Prof. é verdade que você fala assim: regras são regras, aqui tem regras então fez bagunça, tirou brinquedo do lugar guarda. Professora não guarda brinquedo das crianças, em casa diz que tem vários fazendo isso. Daí eu falo “quem que manda na sala? É a prof. Quem que manda nos brinquedos? É as crianças. Quem que manda lá na casa da mamãe? é a mamãe, o papai, o vovó, vovó. Quem que manda?”. Então eles sabem que a hora que eles fazem bagunça eles têm que guardar.</i></p> <p><i>[...] eu gosto muito deles e acho que a educação é afeto e afetividade, isso é o mais importante. Acho que se a professora e a equipe não tiver isso (afetividade) de nada adianta, né?</i></p>
--	---

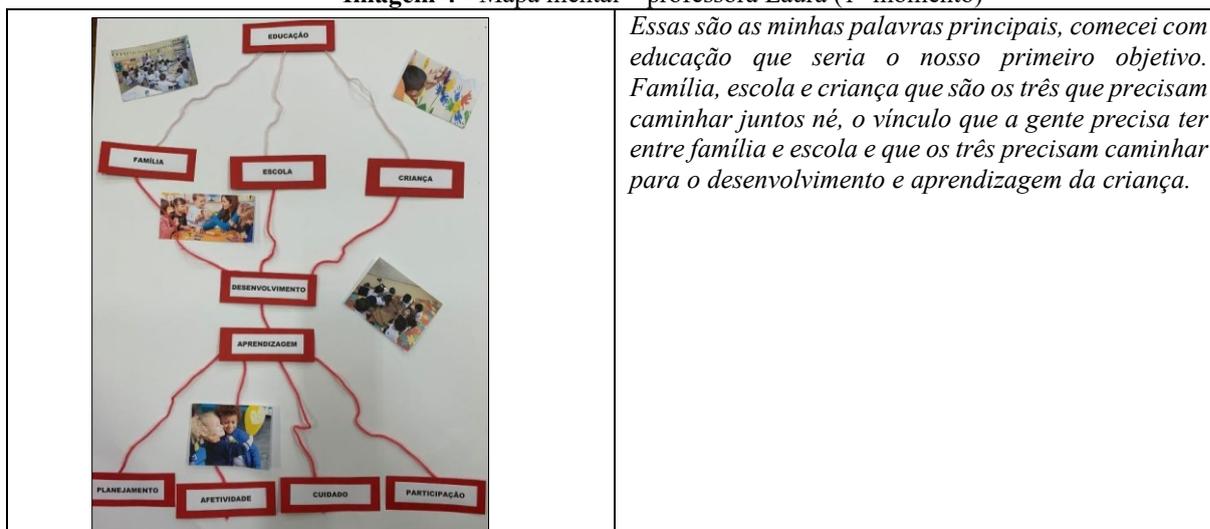
Fonte: A autora, 2022.

A produção da professora inicia com a criança, mas a sua fala perpassa toda a prática e centraliza-se em si mesma. Ao trazer as experiências vivenciadas junto às famílias, a professora ressalta que a rotina da escola é diferente da rotina de casa, fato já discutido ao apontarmos as atribuições do espaço educativo. Mas, a comunicação sobre tais diferenças e o relato das relações estabelecidas entre a professora e a família nos conduzem para a compreensão da criança enquanto ser submisso ao adulto. Isso se comprova quando a professora apresenta que a turma tem regras e lugares para guardar, apontando que a manipulação dos brinquedos e objetos seria sinônimo de bagunça.

A professora interpreta como respeito e educação quando as crianças reproduzem suas falas sobre as regras. Ainda sobre isso, conecta falando sobre a afetividade, sinalizando como aspecto central da prática com crianças bem pequenas. Por fim, a professora expressa que a afetividade é o elemento principal na relação com as crianças, mesmo entendendo esta enquanto o ser afetivo que demonstra carinho pelo outro.

Ainda tentando apontar a criança e aspectos afetivos na prática pedagógica em sua produção, a fala da professora evidencia que as relações nos conduzem para lugares onde as crianças precisam ser doutrinadas pelo adulto.

A imagem 4 apresenta o mapa mental produzido pela professora Laura:

Imagem 4 - Mapa mental – professora Laura (1º momento)

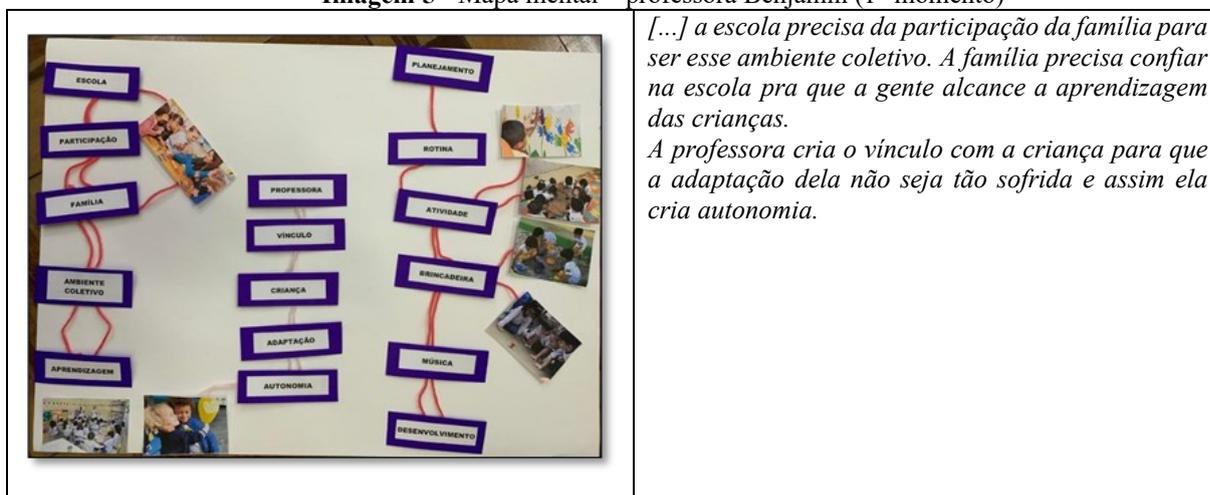
Fonte: A autora, 2022.

Diferente das demais, a professora Laura escolheu palavras-chave em sua produção, sendo elas: educação, família, escola, criança, desenvolvimento e aprendizagem. A professora ressaltou que escola e família precisam andar juntas e que ambas visam o desenvolvimento e o aprendizado da criança.

Entendemos que a professora procurou sinalizar que o trabalho desenvolvido no CMEI se dá conjuntamente, mas reforçamos que as atribuições familiares e do espaço educativo não são semelhantes, uma vez que a escola amplia o repertório infantil.

Mesmo comunicando pouco e bem pontualmente sobre a produção, a professora citou que desenvolvimento e aprendizagem caminham juntos, ainda que colocando em sua construção o desenvolvimento antes da aprendizagem.

A professora Benjamin organizou seu mapa mental da seguinte maneira:

Imagem 5 - Mapa mental – professora Benjamin (1º momento)

Fonte: A autora, 2022.

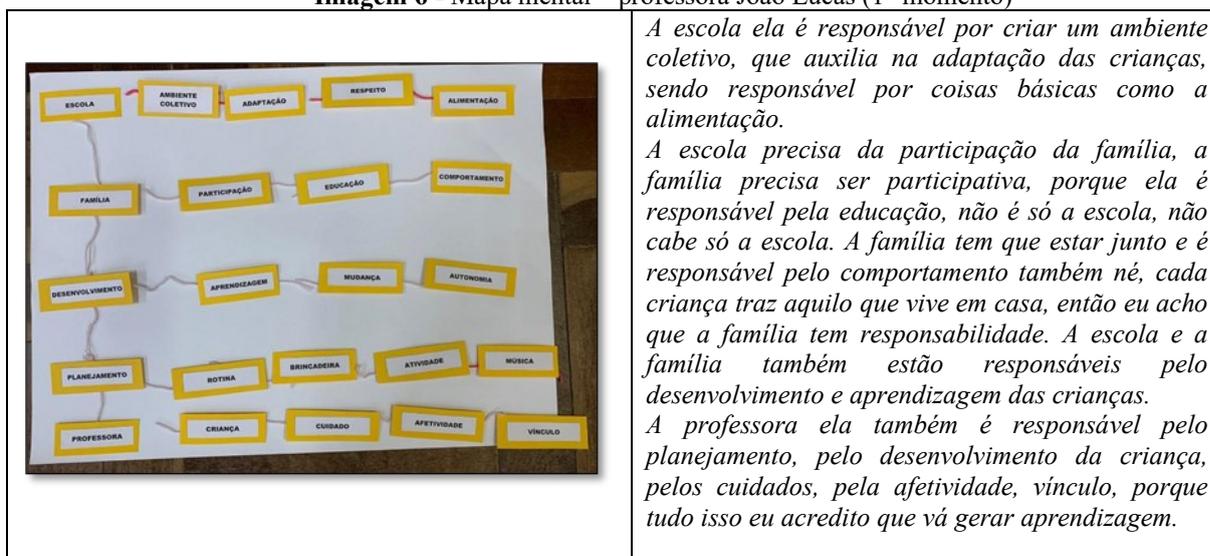
Ao compartilhar com o grupo a sua produção, a professora Benjamin explicou que escolheu como palavras principais: escola, participação, família, ambiente coletivo e aprendizagem. Nota-se que a criança não se encontra nas palavras escolhidas como mais importantes, mas apontou que o vínculo se constitui em elemento fundamental para que a criança se adapte no CMEI e adquira autonomia.

A professora Benjamin, ao apresentar sua produção, enfatizou o planejamento que organiza toda a rotina no CMEI, reforçando a importância de tal documento na estruturação da rotina. Novamente, encontramos a centralidade do planejamento e das propostas disponibilizadas de maneira cronometrada em uma rotina inflexível.

Não negamos o planejamento na Educação Infantil, mas entendemos que este se faz a partir de uma construção intencional e reflexiva com base na realidade e nas necessidades das crianças.

A imagem 6 apresenta a construção da professora João Lucas.

Imagem 6 - Mapa mental – professora João Lucas (1º momento)



Fonte: A autora, 2022.

A professora João Lucas organizou as palavras como um desmembramento de palavras principais, as quais ela sinalizou sendo: escola, família, desenvolvimento, planejamento e professora. Novamente, não encontramos a criança como eixo central.

Ao explicar sua construção, a professora trouxe o que outras professoras já mencionaram, que são os cuidados com aspectos básicos, como a alimentação. Outro aspecto bastante mencionado pela professora foi a participação da família, entendendo que ela é responsável pela educação da criança. Sobre isso, a professora argumenta sobre a participação e envolvimento nas atividades propostas pelo CMEI.

De acordo com a professora, o desenvolvimento acontece primeiro e oportuniza a aprendizagem, gerando mudanças nas crianças, ressaltando a compreensão de que as crianças se desenvolvem de dentro para fora.

Notamos que a professora João Lucas, ao falar sobre o desenvolvimento, apontou que a professora *também* é responsável, indicando não ser a *única* e não ser a detentora do controle sobre todas as situações decorrentes da prática com bebês e crianças bem pequenas. Por fim, percebe-se que a professora compreende que os vínculos que se formam entre adultos e crianças são a expressão da afetividade na creche.

A professora Nicolas explicou a própria prática a partir do mapa mental disponibilizado na imagem 7.

Imagem 7 - Mapa mental – professora Nicolas (1º momento)

	<p><i>[...] para que isso aconteça ela precisa se sentir amada, ter a afetividade, ela precisa aprender para se desenvolver através de brincadeiras, através do lúdico que vai despertar o interesse dela no aprender e tudo isso vai acontecer dentro da escola.</i></p> <p><i>[...] existem muitos comentários que as crianças tinham que ser pré-alfabetizadas na educação infantil por causa do sistema nosso aqui da prefeitura né, mas assim a gente trabalha em N coisas, a gente desenvolve N coisas que a criança ela está preparada pra ir pro primeiro ano do fundamental pra ter ali a aprendizagem da alfabetização mas antes aqui na educação infantil desenvolve N coisas para chegar lá porque a gente não pode queimar etapas né como eu não posso exigir da criança que ela tenha o desenvolvimento da coordenação motora fina se ela não tem nem ainda outros desenvolvimentos da coordenação global, outros aspectos né.</i></p>
--	--

Fonte: A autora, 2022.

A professora iniciou compartilhando que organizou o esquema pensando na criança, no seu desenvolvimento e aprendizagem. Na imagem 8 é possível perceber que a professora colocou o desenvolvimento antes da aprendizagem, mas no discurso ela trouxe os elementos invertidos. Com a dúvida sobre o entendimento da professora, questionei o que aconteceria antes, desenvolvimento ou aprendizagem, dessa maneira a professora apontou que no CMEI as crianças desenvolvem diversas habilidades e com isso vão conquistando a aprendizagem.

Dessa maneira, a professora expressa um entendimento biologizante do desenvolvimento uma vez que compreende a criança como um ser que se desenvolve em etapas, onde elementos específicos são aprimorados em tempos específicos da vida, como é o caso da

coordenação motora fina, como citado pela professora. Quanto as imagens escolhidas, a professora justificou dizendo que englobam todas as palavras escolhidas por ela.

A imagem 8 apresenta a construção da professora Maria Luiza.

Imagem 8 - Mapa mental – professora Maria Luiza (1º momento)

	<p><i>Primeiramente, também pensei na criança, [...] então utilizei a criança como foco.</i></p> <p><i>Daí a professora, porque a criança é o nosso digamos assim, nosso objeto de estudo né, daí a professora que através de nós que eles aprendem né, tudo as vivencias, tudo que ocorre aqui dentro do CMEI é através da nossa função, do nosso conhecimento. O pouco que a gente tem porque a gente nunca pode dizer que tem tudo porque a gente não conhece tudo, a gente está aprendendo cada vez mais. A gente transmite conhecimento para criança.</i></p> <p><i>[...] eu utilizei a palavra respeito, porque a criança tem que ter entre si o respeito e tem que ter conosco professoras o respeito também e a gente mesmo que eles são pequenos, nós também temos que ter o respeito para com a criança né, tem que ter muito respeito dentro da sala de aula, dentro do ambiente escolar.</i></p> <p><i>Aqui é uma imagem deles brincando de massinha de modelar que pra muitos, as vezes é só uma brincadeira, mas nós com um olhar pedagógico sabemos que está desenvolvendo tudo, a coordenação da criança sabe e tudo isso a parte afetiva que a massa de modelar proporciona e a criatividade porque é o momento que a gente deixa eles entre aspas “brincar livremente” onde vai desenvolver tudo a coordenação, o psicológico e tudo isso que a gente pode estar observando também e que nos auxilia quando a gente vai fazer o parecer da criança né, o que ela está aprendendo o que ela já desenvolveu e dentro da brincadeira aqui ela vai fazer também a brincadeira do faz de conta, ela vai adquirir a oralidade com as outras crianças então a massinha também é uma coisa, principalmente os meus gostam muito sabe a gente não dá só pra brincar, ali dentro eles estão desenvolvendo tudo.</i></p>
--	---

Fonte: A autora, 2022.

Diferente das demais produções, a professora Maria Luiza buscou relacionar palavras e imagens. Mesmo não tendo uma palavra central ou que indique o início do mapa mental, ela optou por começar falando da criança.

Percebe-se que a professora entende o seu papel enquanto transmissora de conhecimentos, possibilitando um entendimento da criança enquanto ser desprovido de experiência e saberes, enquanto o adulto encontra-se como ser dotado de conhecimentos.

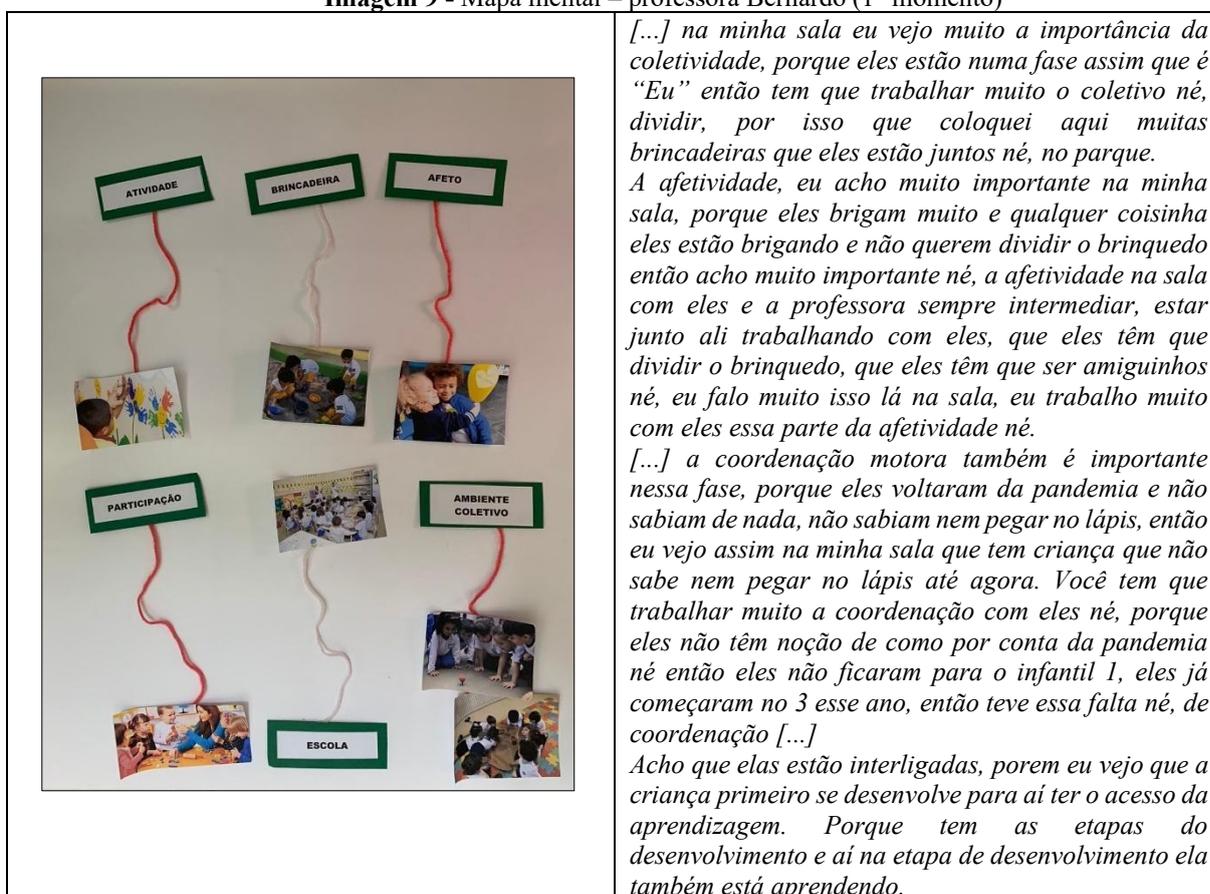
A professora é enfática ao trazer o espaço do CMEI como um ambiente coletivo e de socialização entre as crianças, mas sinaliza a importância do respeito nas relações estabelecidas.

Sobre isso, refere-se ao fato de olhar e reconhecer as crianças como seres humanos com emoções, sentimentos e vivências diferentes, uma vez que cada um deles traz de suas famílias contribuições e marcas diversas.

A partir do exposto pela professora fica evidente que ao trazer a brincadeira de massinha de modelar ela explica a intencionalidade docente por trás dessa ação, mostrando que não é apenas uma brincadeira, apontando aspectos que as crianças desenvolvem a partir das trocas que são oportunizadas a partir de tal vivência.

A imagem 9 apresenta a construção da professora Bernardo.

Imagem 9 - Mapa mental – professora Bernardo (1º momento)



Fonte: A autora, 2022.

A professora inicia compartilhando que optou por trazer as atividades participativas, coletivas e as brincadeiras, uma vez que percebe essas palavras presentes em seu dia a dia com as crianças. Ao falar sobre a coletividade e a importância das crianças aprenderem a dividir materiais e brinquedos, a professora explorou a afetividade dizendo ser esse o aspecto mediador dos conflitos que surgem em sua turma de infantil 3.

É possível perceber que a professora compreende a afetividade enquanto elemento regulador das relações, como se as amizades e boas interações dependessem do fator afetividade

para acontecer. Dessa maneira, nota-se que afetividade é entendido como ser afetivo ou carinhoso. Nota-se que a professora Bernardo citou o papel do professor enquanto mediador das situações de conflito existentes na turma, aproximando-se do entendimento que desenvolvemos ao longo do estudo sobre o adulto mediador.

Ainda sobre as situações relatadas pela professora, percebemos serem estes os momentos críticos do desenvolvimento infantil. As brigas ocorrem, pois agora as crianças conhecem os usos sociais dos objetos e atribuem a eles novos significados. O findar da primeira infância gesta uma nova atividade-guia, o jogo de papéis, onde as crianças passam a se envolver em jogos que protagonizam e usam objetos da vida cotidiana.

Como agora o interesse está voltado ao sentido social e não pelo uso indiscriminado dos objetos utilizados pelos adultos, nesse sentido, as relações entre as crianças apresentam conflitos, pois nem todas dominam os usos da mesma maneira, cabendo ao professor o trabalho de mediador no processo de apropriação dos usos sociais.

Os dados apresentados demonstram que o primeiro momento dos grupos se deu a partir da construção dos mapas mentais com base na própria prática das professoras. Cada uma pôde montar seu esquema para compartilhar com o grupo. Como utilizamos palavras móveis, fotografamos todas as construções do primeiro momento e solicitamos que as professoras retirassem as palavras para que pudéssemos passar para o segundo momento do grupo, o qual se caracterizou por um momento formativo.

3.5.2 O MOMENTO FORMATIVO

O segundo momento visou explorar com as professoras o artigo “Afetos, cultura e mediação: especificidades no desenvolvimento na criança de zero a três anos” de Cláudia Aparecida Valderramas Gomes⁵⁶ e um trecho da live “O papel da Educação Infantil na constituição da personalidade e da inteligência da pessoa” com a Professora Suely Amaral Mello.⁵⁷

O artigo de Gomes (2014) discorre sobre algumas particularidades do desenvolvimento da criança nos primeiros três anos de vida, destacando os processos afetivos e a interposição da cultura nesse processo. A autora utiliza a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico que

⁵⁶ GOMES, C. A. V. Afetos, cultura e mediação: especificidades no desenvolvimento na criança de zero a três anos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 813 – 828, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p813>

⁵⁷ O trecho utilizado foi do minuto 12:30 ao 27:00. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s7aJaGo3iVo&t=1560s>

fundamenta o estudo, contribuindo para pensar a educação das crianças ainda na primeira infância, indicando o papel que os elementos mediadores, em especial os educadores, desempenham nesse processo como forma de expressar outra atitude frente à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Quanto ao vídeo, selecionamos um trecho da fala da professora Suelly Mello sobre aspectos da prática docente, como a participação, o planejamento, o lugar destinado às crianças, suas necessidades e curiosidades. A professora aponta inclusive a importância dos profissionais que trabalham com crianças, especialmente na Educação Infantil, de que estejam se atualizando.

Ao trabalhar os dois materiais objetivamos promover um momento formativo com as professoras, uma vez que durante as entrevistas narrativas pudemos perceber um distanciamento entre a formação inicial e a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação.

Após o estudo do texto e a fala da professora Suely Mello, discutimos com as professoras sobre as principais contribuições e fatos que se destacaram.

O primeiro grupo, composto pelas professoras Nalu, Catarina e Maria Alice observou diversos aspectos relevantes no texto e no vídeo assistido. Ao abrir para a discussão as professoras começaram apontando que a criança aprende a partir das relações estabelecidas com o meio.

Quadro 12 – Discussão pós estudo – grupo 1

Professora Catarina	<i>Eu achei interessante ali que ela falou que a criança vai aprendendo, eu diria que ela é fruto do meio né, fruto do meio que ela está ali né, tudo que você ensina pra criança, a criança vai aprendendo tanto por bom quanto pro ruim.</i>	GF
Professora Nalu	<i>A criança vai aprendendo a ser.</i>	GF
Professora Catarina	<i>É aprendendo a ser... É claro que a criança ela não é uma tábula rasa, ela tem alguma coisa, ela tem toda uma construção dentro dela né, mas ela só vai efetivar essa construção se ela tiver alguém que a oriente, porque se não tiver quem oriente, ela vai ficar ali e não vai aprender nada que nem é... então, a criança é fruto do meio, o que você ensina aqui na escola ela vai aprender, vai se desenvolver ou não.</i>	GF
Professora Nalu	<i>Aí você vê a importância também da escola nisso aí que né tipo, antes tinha uma cultura que não levava as crianças tão cedo pra escola, mas aí uma criança ficava de repente com a mãe ou com os pais que não desenvolviam essas habilidades na criança né, então a escola é importante por isso e hoje você não vê tanto assim a questão assim né, de deixar a criança, mas vê muita tv, tablet, tecnologia. Aí vem a conversa, a fala né “lá em casa é diferente.</i>	GF
Professora Maria Alice	<i>Mas em casa só tem ela.</i>	GF
Professora Nalu	<i>[...] você vê isso daí junto quando você liga um vídeo pra eles, por exemplo, um desenho, não tem criança, não tem. Só que o desenho não constrói, assim (no CMEI) eles constroem até a imaginação.</i>	GF
Professora Nalu	<i>[...] tem criança que não aceita ajuda de forma nenhuma, mas tem aqueles que já se aproveitam.</i>	GF
Professora Nalu	<i>Achei interessante essa parte que ele fala sobre a criança e aparece essa diferença do biológico para o social.</i>	GF

Professora Catarina	<i>É isso mesmo né, é um salto assim ó rapidinho, uma coisa assim gritante, hoje eles não sabem, amanhã eles sabem, eles sempre vêm com uma novidade né, a questão dos grupinhos da minha sala. Não tinha grupinho, simplesmente não tinham as panelinhas, aí hoje surgiu as panelas, olha só hoje que eu percebi, mas é interessante o momento era propício para isso né o desenvolvimento essa não cotidiano da sala de aula foi pra isso. Talvez na casa eles sejam sozinhos só eles né, não tinham outros e talvez eles sejam né, infelizmente tem aquelas crianças que são mais chatas né então eles não aceitam né, já fazem a exclusão ‘Não quero essa, quero a outra, quero sentar no lado da outra’, dois anos.</i>	GF
Professora Catarina	<i>[...] claro que a gente vai mediando isso, mas você já vê que eles já vão construindo a sua própria personalidade, o seu próprio desejo conforme eles vão caminhando no ambiente né, então eles caminham ali já sabem e constroem a sua própria personalidade, isso é interessante.</i>	GF

Fonte: A autora, 2022.

Após o estudo dos materiais sinalizados anteriormente, passamos para as discussões, nas quais as professoras iniciaram apontando a importância da escola citando que uma das grandes diferenças de casa para o CMEI está no uso das tecnologias.

Ao identificarem as diferenças existentes entre a escola e a família, apontam as dificuldades encontradas a partir do momento que compreendem que os pais adiantam as ações da criança, fornecendo os desejos das crianças de prontidão, interferindo no trabalho docente, uma vez que este ocorre pela via da mediação.

Sobre as possibilidades desenvolvidas no CMEI, as professoras Nalu e Catarina sinalizam a importância da participação da criança no planejamento, como mencionado pela professora Suely Mello e discutiram sobre as propostas desenvolvidas.

Quanto ao desenvolvimento, ao estudarmos os períodos críticos e o papel do professor, as participantes conseguiram pensar em exemplos sobre o conteúdo explorado. A professora Nalu conta que consegue visualizar no momento da troca de roupas, quando eles já querem escolher sozinhos, querem tirar a roupa ou colocar sozinhos, mesmo que ainda não consigam executar a tarefa em sua totalidade. A professora também citou ações, como amarrar o tênis e dar a comida na boca das crianças, neste aspecto todas concordaram que às vezes acabam fazendo no automático para ser mais rápido e acabam ensinando que as crianças peçam ajuda mais vezes.

Outro fato que recebeu destaque nesse grupo foi a diferenciação entre o biológico e o social, além das professoras trazerem na discussão um pouco sobre o salto qualitativo do desenvolvimento e o espaço da escola ser o espaço do não-cotidiano. As professoras citaram as mudanças oportunizadas ao longo do ano e como as crianças vão mostrando suas preferências. Sobre isso, reforçaram o papel da professora como mediadora.

De modo geral, o primeiro grupo focou em aspectos como o aprendizado e o desenvolvimento, apontando elementos do artigo e do vídeo para justificar a organização do pensamento. Ademais, trouxeram exemplos de momentos em que percebem os avanços das crianças e onde as crises se instauram. Por fim, conseguiram apontar algumas justificativas para afirmar que o CMEI é o espaço do não-cotidiano, mesmo que não comuniquem dessa maneira.

O segundo grupo foi realizado com as professoras Laura, Benjamin e João Lucas. A discussão iniciou com a professora João Lucas trazendo o papel da professora enquanto estimuladora da vontade das crianças.

Quadro 13 – Discussão pós estudo – grupo 2

Professora João Lucas	<i>Eu prestei atenção naquela parte que diz que nós, as profs. temos que estimular a vontade das crianças, é o nosso papel. Quando eu vou planejar, por exemplo, eu penso muito no que a turma gosta para eu trazer algo novo para eles aprenderem porque se a gente traz uma coisa que não é do interesse deles a aprendizagem não acontece, pois o meu objetivo precisa ser pensado em motivar as crianças.</i>	GF
Professora João Lucas	<i>Cada vez que a gente começa a trabalhar um novo símbolo, eles ficam bem animados sabe, não só o dono do seu símbolo, o que a criança escolheu, mas os seus amiguinhos, sabe gostam e aí eles vão aprendendo bastante coisa. Dependendo do interesse deles, as vezes vai até mais de uma semana.</i>	GF
Professora João Lucas	<i>Na minha sala eles gostam de música, eu percebo isso então eu sempre procuro envolver música e assim, aquele dia que a gente trabalhou a música, todos os dias tem né, mas quando eu trago uma música nova que lembre aquele assunto que a gente está trabalhando eles gostam demais.</i>	GF
Professora Benjamin	<i>Mas, nem sempre a gente consegue trazer o interesse da criança.</i>	GF
Professora Laura	<i>E a gente pegou um perfil de criança muito diferenciado. Os meus são infantis um, então são crianças que nasceram na pandemia, ficaram um ano inteiro em casa e agora que estão no primeiro ano deles na escola. Foi bem difícil esse ano, eu acho que assim a questão de comportamento, de limites essas coisas foram bem complicadas. Daí atrasa um pouco o trabalho...</i>	GF
Professora Benjamin	<i>Até a parte da autonomia né, tem crianças que já deveriam estar com uma autonomia mais avançada se estivessem na escola, no entanto por eles terem convivido mais em casa com os pais eles recebem muito pronto.</i>	GF
Professora Benjamin	<i>[...] no meu caso que a gente já está fazendo o desfralde deles eles não têm ainda maturidade, a maioria deles tem 3 anos, mas está sendo bem difícil por conta disso porque eles não têm essa autonomia mesmo essa maturidade, ainda não alcançaram essa maturidade do pedir, do controlar, da alimentação também agora que eles estão começando a comer sozinhos. E como eu disse né a maioria dos meus já está com três anos.</i>	GF
Professora Laura	<i>Na reunião a gente tava falando assim que a gente fica o tempo todo cobrando sabe pra criança fazer sozinha, cobrando e colocando limites para os pais aqui a gente tem regras, rotinas e ela precisa cumprir tudo isso. E na casa fazem todos os gostos e a escola vai ser um ambiente prazeroso? Não vai, vai chegar aqui feliz? Não vai. Porque lá em casa eles tem de tudo, fazem de tudo por eles.</i>	GF
Professora Laura	<i>[...] a criança ela aprende né, existe a necessidade da criança aprender a escutar o não. Porque não pode ceder todas as vontades né, ainda mais na escola ne que isso não é uma opção, tem 14 crianças de um ano, não tem como fazer as vontades de todas elas.</i>	GF
Professora Benjamin	<i>É aí que entra o trabalho da família com a escola em confiar na escola e continuar esse trabalho da escola na casa.</i>	GF
Professora Laura	<i>Acho que a minha sala eles são bem participativos, eu vejo assim, eu mando</i>	GF

	<i>o símbolo deles pra casa, o símbolo da caneta os pais mandam assim a semana inteira. Semana que vem eles vão estudar o símbolo do seu filho e vai começar o trabalho dele na semana que vem, eles trazem bastante material, eles participam do projeto dos meninos de alimentação, uma receita da família, são bem participativos. Só que eles pecam no mimo das crianças, eles são umas crianças muito mimadas, acho que porque assim eles largam a criança 07:30 aqui, pegam as 17:30 / 18:00 da tarde. Fica muito tempo longe dessa criança, e o tempo que fica com essa criança querem compensar né.</i>	
Professora João Lucas	<i>Na minha também tem a família bem participativa, são bem cuidadosos com as crianças, sempre que são chamados, que são solicitados eles vêm e participam das reuniões. [...] eu acho que a escola também tem que respeitar as famílias né, como que é cada um tem os seus costumes e a gente tem que respeitar isso e ir trabalhando pra que todos cheguem num bem comum.</i>	GF
Professora João Lucas	<i>Achei legal quando ela disse que as crianças aprendem com o corpo todo, elas exploram aquilo e vão criando pensamentos né, não é só pegar e sentir a textura, ela vai criando e pensando sobre aquilo que vão fazendo.</i>	GF
Professora Laura	<i>Acho bem legal a importância, o quanto ela frisa a importância da educação infantil, a importância da aprendizagem e de tudo, que a criança vai se moldando como vai ser lá na frente como cidadão, achei bem legal a fala dela.</i>	GF
Professora Benjamin	<i>“Vai lá ficar com as tias porque preciso trabalhar”.</i>	GF
Professora Laura	<i>É e tem os pais né eles vêm assim que acham que a educação infantil é como “eu preciso colocar lá porque preciso trabalhar”.</i>	GF
Professora Benjamin	<i>Na verdade, a própria cobrança de alguns pais que vem para a gente é nesse sentido, “ele comeu? Ele foi no banheiro? Ele tomou água?” tipo assim, ainda é aquela preocupação do cuidar, se ele comeu, se ele tomou água, beleza.</i>	GF
Professora João Lucas	<i>Acho que no vídeo ela também falou sobre a importância da atualização do professor né, e isso é importante mesmo a gente também se comporta de uma maneira que faça que eles vejam a importância da educação infantil não só como um lugar deles terem onde ficar, e sim um lugar onde ocorre a aprendizagem, que o nosso foco é o desenvolvimento integral da criança, não só o cuidado pra ter onde ficar. Então quando a gente sabe o nosso papel, a gente sabe o que está fazendo, a gente passa isso pra comunidade também.</i>	GF

Fonte: A autora, 2022.

De imediato, o fator que se destaca nesse grupo se refere à ampliação das discussões e maior envolvimento das professoras após o estudo dos materiais.

Quanto a prática, apontam o trabalho desenvolvido com os símbolos e a priorização dos aspectos que as crianças gostam. Sobre esse último ponto as professoras relatam explorar músicas, desenhos, brincadeiras e espaços que as crianças demonstram preferências. Sobre isso nos questionamos se os conteúdos que compreendem as preferências das crianças são escolhidos para favorecer o processo de vínculos ou predominam durante todo o ano.

O cotidiano é a porta de entrada para o não cotidiano, isto é, não há problema em partir dos interesses das crianças, mas a atividade educativa não fica restrita a tais interesses, visa ampliá-los e apresentar as músicas, brincadeiras, jogos e demais conteúdos que as crianças ainda não conhecem e não dominam.

Na sequência, as professoras apontaram que o período de pandemia dificultou o convívio e trouxe para o CMEI um perfil diferente de crianças. Sobre isso, destacaram as interferências na autonomia infantil, entendendo que o convívio direto com a família acabou por reduzir as oportunidades de situações nas quais as crianças resolveriam situações e explorariam os objetos livremente.

Ao apontar os possíveis atrasos na autonomia, as professoras se referem a imaturidade das crianças em situações, como o desfralde, evidenciando o predomínio do entendimento de um desenvolvimento biologizante do corpo.

Mesmo apontando a pandemia como fator que prejudicou tal aspecto, as professoras Laura e Benjamin atribuem às famílias a responsabilidade pelos comportamentos infantis. Nesse sentido, a professora João Lucas ao falar sobre a escola enfatiza a importância em respeitar a maneira com que as famílias decidem cuidar e educar suas crianças.

A fala da professora evidencia a diferenciação de atribuições destinadas à escola e à família. Mesmo entendendo-as como instituições sociais onde a criança poderá se relacionar e estabelecer trocas, as finalidades são sempre diferentes.

Com base no vídeo da professora Suely Mello, as professoras conseguiram identificar a valorização da Educação Infantil e do trabalho desenvolvido na creche. Elas apontam que muitas vezes vivenciam situações em que os pais justificam que as crianças estão no CMEI para que eles possam trabalhar.

As falas que as famílias trazem mobilizam o questionamento sobre o papel e as atribuições da escola de Educação Infantil e de que maneira tal conhecimento faz parte do entendimento social. Com base nas discussões das professoras, apontamos a necessidade de, não só estudos, como projetos que aproximem as famílias da escola, visando ampliar o reconhecimento da escola da infância como espaço que alia cuidar e educar, promovendo a humanização das crianças.

De modo geral, a professora João Lucas conduziu a discussão e acabou apontando e iniciando as temáticas desenvolvidas. Nota-se que o grupo discorreu sobre motivar as crianças para a aprendizagem, dificuldades oriundas do período de pandemia e as relações estabelecidas com as famílias. Por fim, a professora que não tem o ensino superior completo compreendeu que a atualização docente necessita ser constante para que, não só a família passe a enxergar a escola de maneira diferente, mas para que as professoras reconheçam o seu papel e identifiquem suas contribuições no processo de desenvolvimento infantil.

O terceiro grupo, formado pelas professoras Nicolas, Maria Luiza e Bernardo iniciaram a discussão falando sobre alguns comportamentos das crianças e como as professoras percebem o desenvolvimento da autonomia.

Quadro 14 – Discussão pós estudo – grupo 3

Professora Nicolas	<i>Agora eles estão com uma mania de se jogar no chão, tem que colocar os limites. Tem um menino na minha sala que eu observei que está tudo bem e você tem que fazer a vontade dele, então tem que trabalhar essa questão que até então não tinha na minha sala.</i>	GF
Professora Bernardo	<i>Bom, no meu caso é como eu falei né, coisas básicas como pegar na colher. Então eles pegaram tinha criança ali, começo do ano, comecinho ele pegava entortava a colher, porque ele pensava que era para brincar, não sabia que era para comer. Não sei se em casa não tiveram, mas tinha criança que comia com a mão então assim tem que “olha, você tem que comer com a colher, a colher foi feita para a gente comer”, daí eles olhavam assim e achavam engraçado então você tinha que pegar na mãozinha, na colher pra ele comer. Então tem coisa básica assim que eles não sabiam.</i>	GF
Professora Nicolas	<i>[...] tinham mães até no segundo parecer que falaram “Prof. eu não sei, mas eu estou preocupada que o meu filho não fala, minha filha não fala” e eu falei, “não, fique tranquila ainda está no processo”, agora na minha sala todos falam. A questão da parte motora, desenvolveram bastante a questão da socialização desenvolveram bastante, não tem disputa de brinquedo lá na minha sala, 3 saíram da fralda, foi um avanço bem significativo.</i>	GF
Professora Bernardo	<i>Um dos meus alunos é autista, só se jogava no chão, chorava e se machucava. Mudou bastante já, o CMEI pra ele fez muito sentido, se desenvolveu muito bem aqui, claro que a gente tem que ter um olhar diferente, também.</i>	GF
Professora Bernardo	<i>[...] você tem e fica pensando “O que eu vou fazer com essa criança”, porque tem criança que não vai, não gosta de lápis normal, não gosta de lápis de cor ou giz de cor. Não gosta né, é de outro tipo que você tem que ver. Eu tenho o Vinicius meu aluno, ele no começo do ano não falava, ele não abria a boca pra nada, na rodinha de conversa que a gente faz na assembleia de manhã ele não falava nada, agora está até fofoqueiro, virou fofoqueiro agora né. Então ele desenvolveu bastante a fala, ele conhece a letrinha do nome dele, claro a gente está trabalhando, com diversas atividades ele reconhece a letrinha do nome dele coisa que no começo ele não reconhecia nada e agora ele já tem coordenação motora, então ele desenvolveu assim da água para o vinho sabe.</i>	GF
Professora Maria Luiza	<i>O que eu percebi ali que dentro da primeira proposta que você fez para nós da dinâmica ali nós tínhamos colocado desenvolvimento e aprendizagem e a gente fez o contrário do que ela disse, até anotei aqui que a gente tinha colocado né que primeiro se desenvolve e depois aprende, mas não pela fala dela e a pesquisa ali primeiro a criança aprende para depois se desenvolver né pelo que ela colocou.</i>	GF
Professora Maria Luiza	<i>Eles estavam fazendo uma pintura, daí alguns estavam com os pinceis, com o rolinho e um outro com a escova de dente que a gente utiliza também. Então na hora, é tão automático do ser humano, vi um menininho rabiscando, fazendo assim com a mão (mexendo para todos os lados) e daí eu disse “olha só como você está pintando” e a diretora olhou pra mim e “ah prof. mas ele está pintando do jeito dele” aí a gente logo se corrige né porque é tão automático da gente querer que eles façam perfeito como ela colocou ali né, não colocar o conhecimento e as coisas goela abaixo. Ai depois quando ela falou ali eu pensei, nossa verdade né ele tem que pintar da maneira dele, mas ele estava com a</i>	GF

	<i>tinta espalhando para todo lado e não dentro daquele limite do desenho.</i>	
Professora Maria Luiza	<i>Aí eu coloquei a autoestima positiva porque tem um menino que está saindo das fraldas e partiu dele, um dia ele chegou sem fralda ali, a mãe nos comunicou que daí ele estava sem fralda e a gente deixou ele sem e está indo super bem, utilizando super bem o vaso sanitário. Então toda vez que ele vai lá fazer alguma coisa no vaso, xixi principalmente ele pega e chega “Ah prof., fiz xixi no vaso”, e daí eu comemoro, abraço ele, beijo ele. Agora tem uma assistente fixa na sala, a primeira vez que você fez a entrevista não tinha, a minha sala era aquela que não tinha nenhuma assistente fixa agora a gente tem, e daí esses dias no agito da correria do dia a dia, nem me toquei que ele veio, aí ela me disse: “Você viu que ele parou do seu lado? Está esperando você dar parabéns para ele”. As vezes nem vai no banheiro fazer xixi, vai só por ir pra chegar pra mim e dizer que foi pra eu pegar dar parabéns pra ele, sabe e é nessa questão, a autoestima positiva sabe com os parabéns ali eu estou incentivando-o positivamente né desfraldar a sair da fralda.</i>	GF
Professora Bernardo	<i>[...] eu fiquei pensando assim comigo, se um pai tivesse o conhecimento da nossa prática acho que eles não cobriam certas coisas que eles cobram da gente, se eles estivessem esse conhecimento. Aqui eu vejo as vezes acontece qualquer coisinha, vai na agenda e a gente é cobrado muito por isso, porque a criança foi machucada, a mãe faz um fêrvo, meu deus do céu, será que não vê tudo que o professor faz, uma coisinha ou outra é cobrada então eu acho que a gente é muito cobrada nesse sentido assim. Não sei se vocês concordam comigo.</i>	GF
Professora Nicolas	<i>[...] falta conhecimento dos pais, se eles tivessem esse conhecimento do que é educação infantil, de qual é o papel do professor na educação infantil eu acho que eles iam compreender essas questões.</i>	GF
Professora Maria Luiza	<i>[...] sobre essa desvalorização em relação ao nosso trabalho, assim nunca ninguém, pelo menos não na minha turma ou outras que eu já passei, nunca uma mãe colocou assim na agenda “Nossa professora, obrigada por que aprendeu uma música diferente, obrigada porque começou a falar” então só essas críticas em relação ao machucado, em relação a uma roupa que as vezes não vai na mochila.</i>	GF

Fonte: A autora, 2022.

Após o estudo dos materiais, as professoras iniciaram as discussões apontando as conquistas das crianças em relação ao uso dos objetos, que passa do uso indiscriminado ao uso social. Ademais, perceberam que a comunicação emocional direta se efetiva não mais por meio de choros e gritos, mas por comportamentos descritos como: “se jogar no chão” ou “querer que faça a vontade dele”.

Quando as professoras trazem tais exemplos, falamos de crianças que estão no primeiro ano de vida e, mesmo não se comunicando oralmente, comunicam ao adulto as suas necessidades. A evolução da comunicação se dá porque as crianças já se encontram próximas do período crítico do desenvolvimento, estão se preparando para o salto qualitativo representado pela linguagem oral.

A comunicação oral aparece, novamente, como fator predominante em relação ao desenvolvimento, mas vem acompanhada do afeto quando a professora Maria Luiza traz relatos de sua turma. As crianças conquistam a linguagem, mas ainda se comunicam pelas vias do afeto, colocando o outro em ação.

A mesma professora continuou dizendo que pensou muito sobre a autoestima positiva nas crianças e, sobre isso, finaliza apontando que as professoras também precisam dessa autoestima positiva em relação ao reconhecimento do trabalho desenvolvido no CMEI, uma vez que as crianças acabam ficando mais tempo com as professoras do que com a família.

Quanto às famílias, a professora Bernardo discorre sobre a possibilidade dos pais terem mais conhecimento sobre a prática pedagógica, já que muitas vezes estão preocupados apenas com os cuidados assistenciais, conteúdo também explorado no grupo 2.

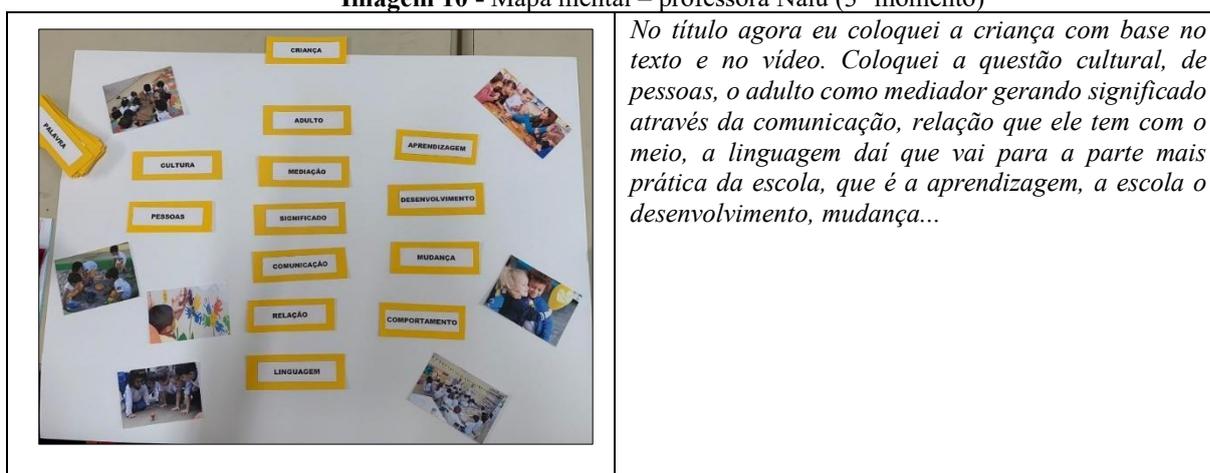
As três professoras concordaram e trouxeram exemplos sobre a desvalorização do trabalho docente. Por fim, ressaltam-se umas discussões pós estudo que se relacionaram a aspectos, como a autoestima positiva das crianças, aprendizagem e desenvolvimento, autonomia e a visão que as famílias têm do trabalho desenvolvido pelas professoras.

3.5.3 A REESTRUTURAÇÃO DOS MAPAS MENTAIS

Terminado o segundo momento passamos para o momento final, o qual consistiu em montar novamente um mapa mental, só que agora, a partir das discussões realizadas e do material estudado. As professoras receberam as mesmas palavras do início e um adicional de palavras (anexo 6) que foram recorrentes no artigo de Gomes (2014) e no vídeo da professora Suely Mello.

A professora Nalu refez o seu mapa mental e a imagem 10 apresenta sua produção:

Imagem 10 - Mapa mental – professora Nalu (3º momento)



No título agora eu coloquei a criança com base no texto e no vídeo. Coloquei a questão cultural, de pessoas, o adulto como mediador gerando significado através da comunicação, relação que ele tem com o meio, a linguagem daí que vai para a parte mais prática da escola, que é a aprendizagem, a escola o desenvolvimento, mudança...

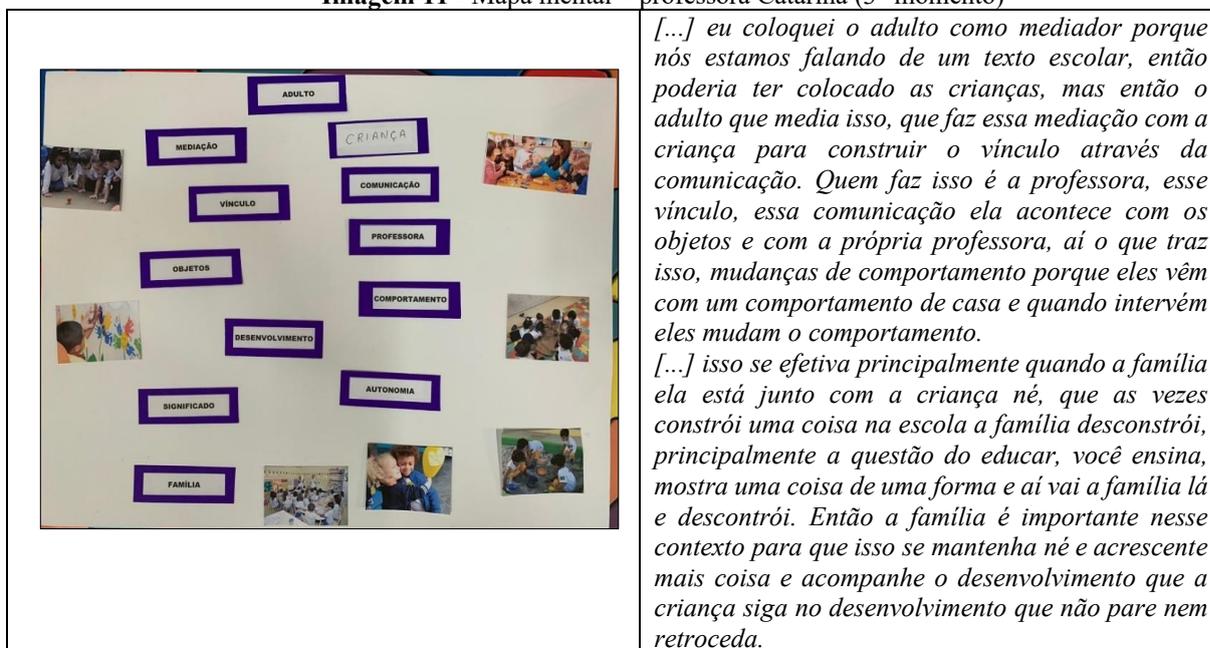
Fonte: A autora, 2022.

A professora Nalu explicou que diferente da primeira versão, escolheu iniciar pela criança e que escolheu as palavras que expressassem o papel do adulto enquanto mediador das

relações estabelecidas. Evidenciamos aqui uma mudança em relação a primeira produção, reconhecendo que o lugar que a criança ocupa no processo educativo precisa mudar.

A imagem 11 apresenta a construção da professora Catarina.

Imagem 11 - Mapa mental – professora Catarina (3º momento)



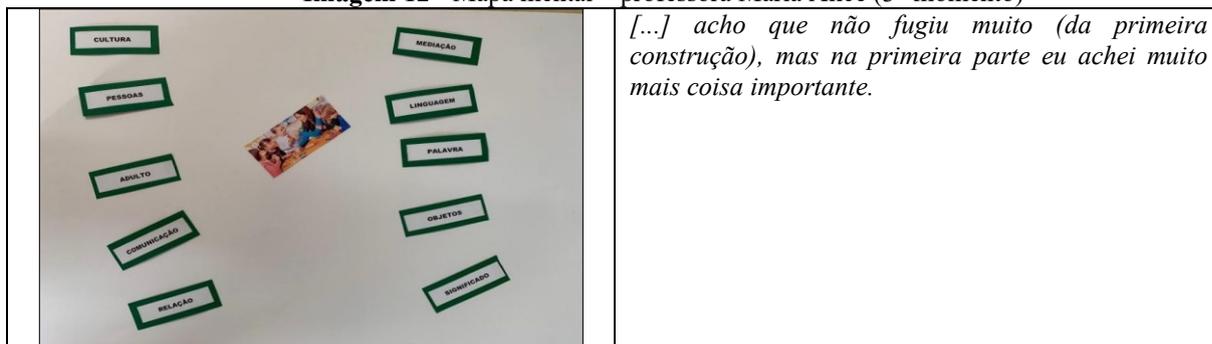
Fonte: A autora, 2022.

A organização da professora se deu a partir da palavra adulto, o qual, de acordo com o entendimento dela, é o responsável pelas mediações que acontecem entre a criança e o ambiente. Tais mediações oportunizam o vínculo e o desenvolvimento.

Sobre todas as mudanças que a professora apontou quando existe a mediação do adulto, ela aponta a família como eixo que precisa estar alinhado com a escola. A professora também reduziu o número de palavras selecionadas e trouxe mais ênfase ao adulto mediador, diferente da primeira produção.

Das professoras do primeiro grupo, a professora Maria Alice mostrou-se muitas vezes desconectada das atividades e utilizando o celular. A imagem 12 apresenta o mapa mental organizado pela professora.

Imagem 12 - Mapa mental – professora Maria Alice (3º momento)



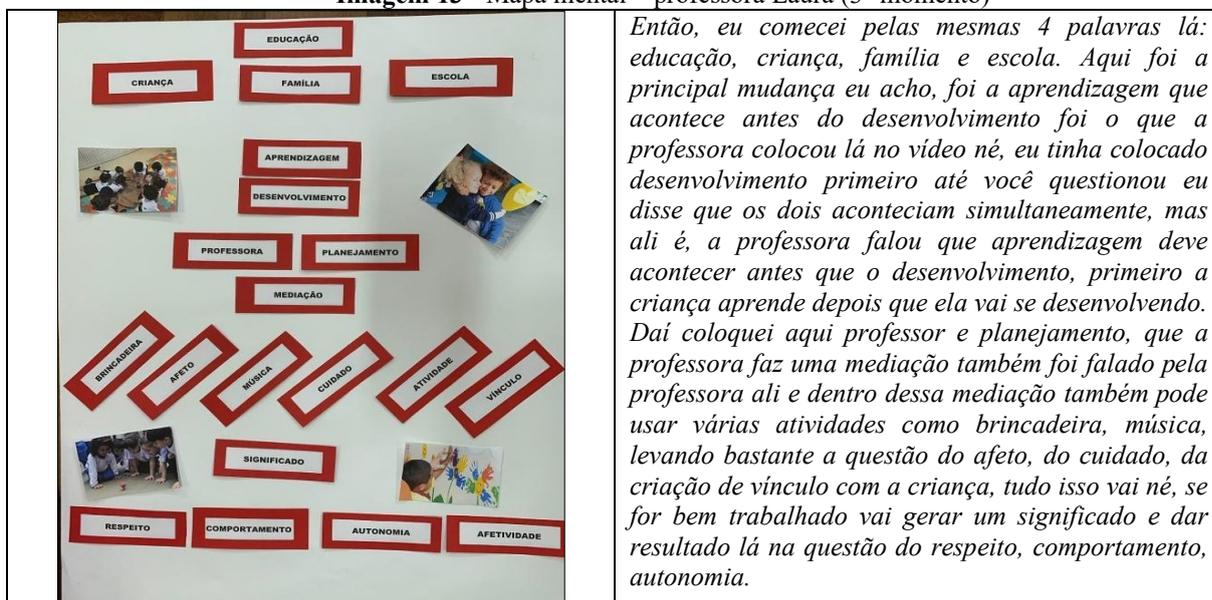
Fonte: A autora, 2022.

A professora acabou apenas dispondo na cartolina o conjunto de palavras novas e justificou que as palavras anteriores eram mais importantes.

As professoras Nalu, Catarina e Maria Alice compuseram o primeiro grupo realizado e das principais mudanças apontadas na construção final do mapa mental observamos a mediação do professor no processo de formação de vínculos e estabelecimento de relações entre crianças, adultos e o meio escolar.

Já no segundo grupo realizado, a professora Laura organizou sua produção da seguinte maneira:

Imagem 13 - Mapa mental – professora Laura (3º momento)



Fonte: A autora, 2022.

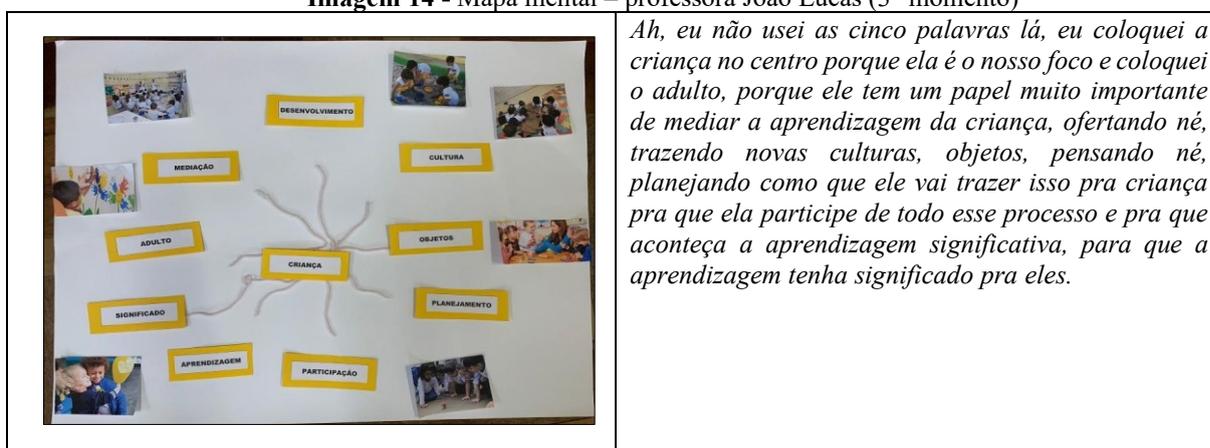
A professora explicou que começou pelas mesmas palavras, mas alterou a ordem entre desenvolvimento e aprendizagem. Outro aspecto mencionado foi o planejamento e o papel do professor enquanto mediador.

A partir da nova organização da professora e da fala explicativa, percebe-se que o foco mudou. Antes ela havia apontado muito sobre as interferências da família e nesse segundo momento se colocou enquanto mediadora das aprendizagens das crianças.

Diferente das demais produções, a professora Laura aumentou o número de palavras, mas as reorganizou de maneira que é possível identificar que para além da mediação o trabalho precisa ser dotado de significado e que, para isso, faz-se necessário promover o respeito, autonomia e a afetividade.

A imagem 14 apresenta a produção da professora João Lucas.

Imagem 14 - Mapa mental – professora João Lucas (3º momento)



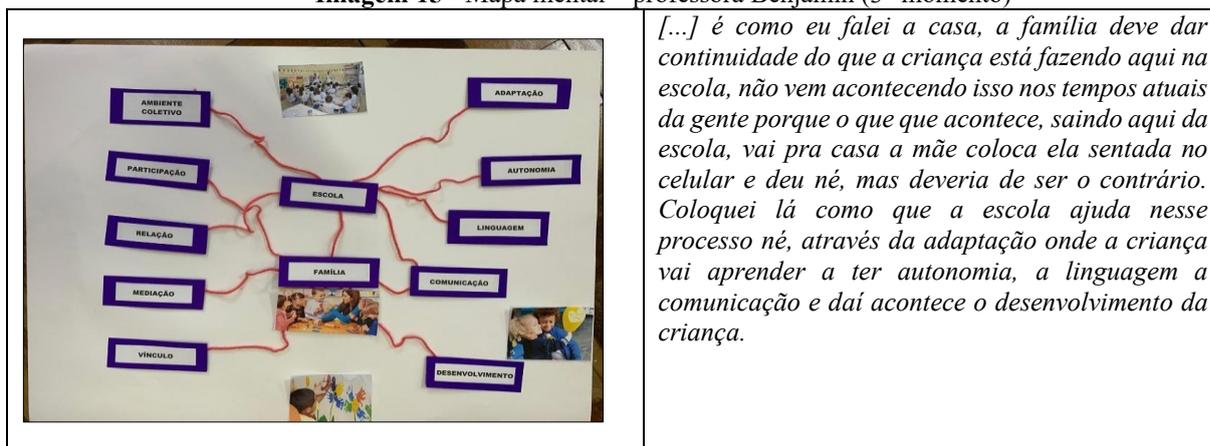
Fonte: A autora, 2022.

Diferente da primeira produção, a professora escolheu apenas uma palavra como foco, a criança. Na fala da professora, para além do elemento mediador, é possível identificar o papel do professor como um apresentador do mundo, reforçando o espaço da escola como o espaço do não-cotidiano.

É nítido que tanto a organização das palavras quanto a escolha das mesmas mudaram, assim como a fala e a participação da professora no grupo.

A imagem 15 apresenta o mapa mental da professora Benjamin.

Imagem 15 - Mapa mental – professora Benjamin (3º momento)



Fonte: A autora, 2022.

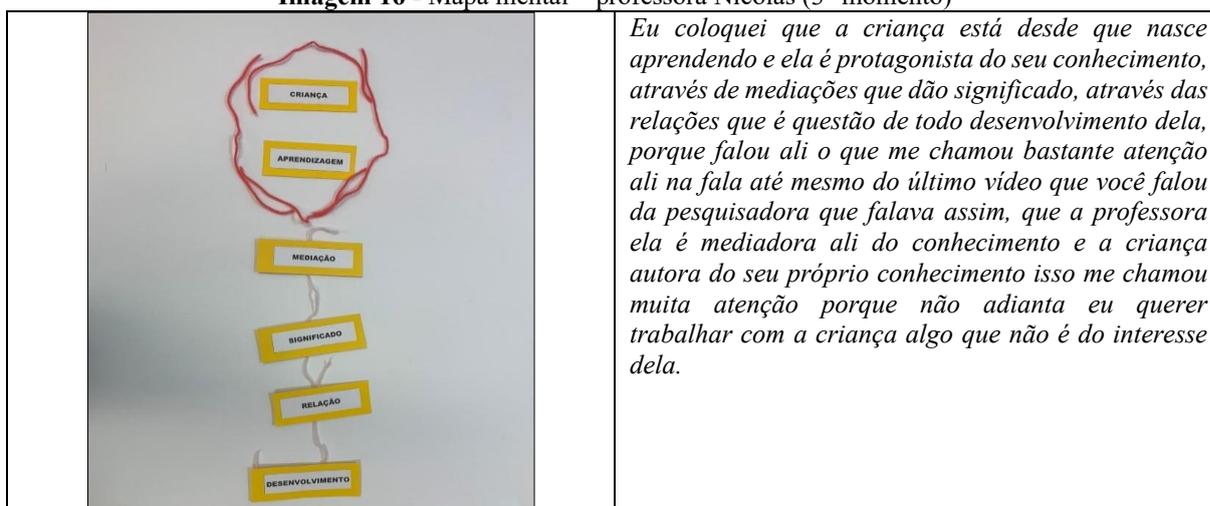
A professora iniciou explicando que escolheu escola e família por acreditar que deva existir esse vínculo para que o ambiente escolar seja acolhedor. Ademais, a professora cita que o trabalho desenvolvido no CMEI deve ser continuado em casa.

O grupo dois expressou com muita intensidade as dificuldades enfrentadas com as famílias e mesmo após o estudo a professora acredita que em casa deve ser repetido o que acontece no ambiente escolar, tornando-o parte do cotidiano.

A professora Benjamin disponibilizou as palavras de uma forma diferente, bem como reduziu o número de palavras escolhidas no segundo momento. Por fim, predominaram as relações família e escola.

As professoras Laura, João Lucas e Benjamin compuseram o segundo grupo realizado e das principais mudanças apontadas na construção final do mapa mental observamos, assim como no grupo 1, a mediação do professor no processo de formação de vínculos, diferenciação entre aprendizagem e desenvolvimento, a criança como foco e, por fim, as relações familiares.

A professora Nicolas, integrante do terceiro grupo realizado, organizou sua produção da seguinte maneira:

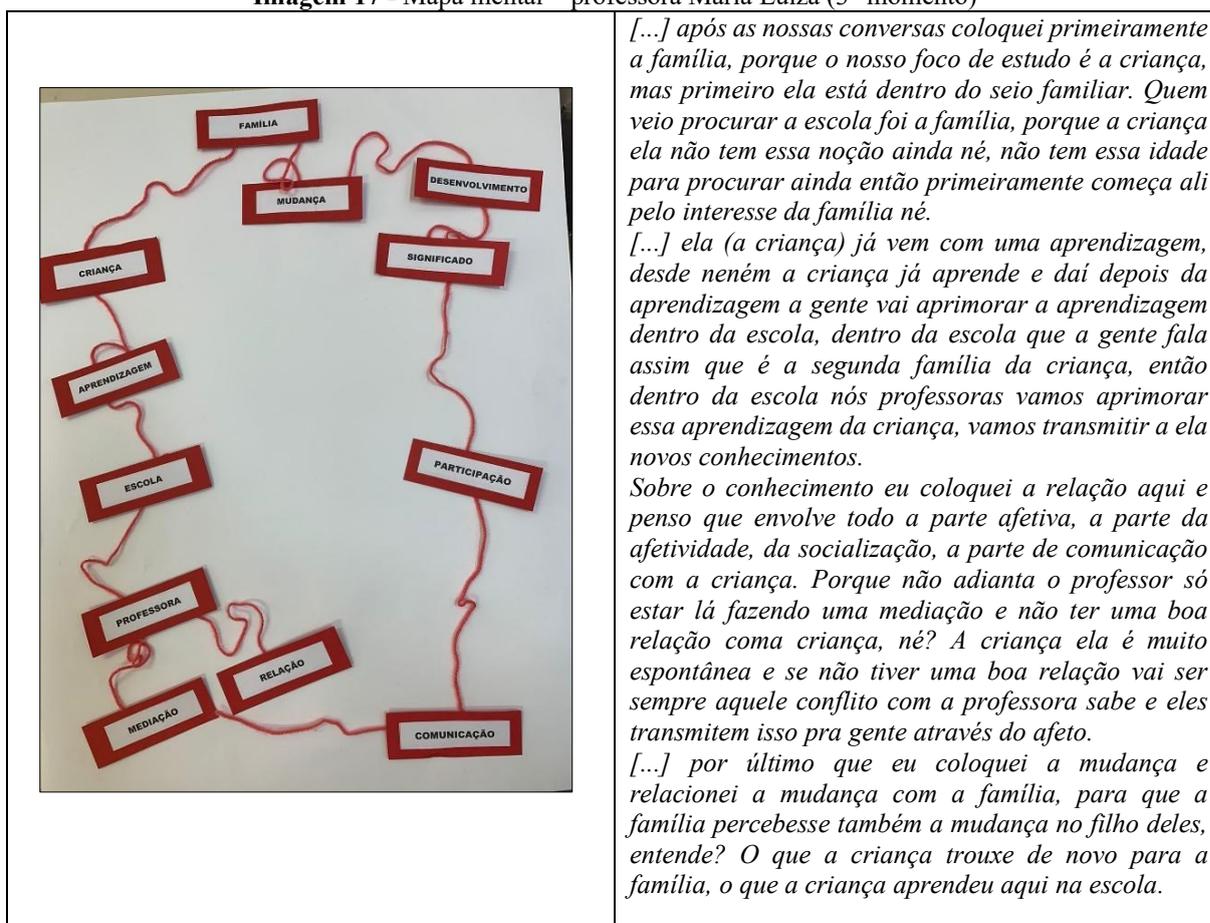
Imagem 16 - Mapa mental – professora Nicolas (3º momento)

Fonte: A autora, 2022.

A professora escolheu a palavra criança para iniciar sua produção e, conectando com os materiais de estudo, apontou que desde que nasce a criança está aprendendo. Comparando as duas produções, percebe-se que a professora, desde o início, utilizou poucas palavras, mas acrescentou a aprendizagem junto à criança, uma vez que no discurso relata ter entendido que a criança está em constante aprendizado. Ademais, trouxe a mediação do adulto como elemento fundamental nesse processo, oportunizando o desenvolvimento.

A professora Maria Luiza organizou o segundo mapa mental conforme disposto na imagem 17.

Imagem 17 - Mapa mental – professora Maria Luiza (3º momento)



Fonte: A autora, 2022.

Na segunda construção é possível identificar que as palavras apareceram conectadas entre si e, de acordo com a professora, o elemento inicial é a família. A professora reforça que na escola a criança aprenderá novos conhecimentos, mas sempre partindo dos elementos que são significativos para a criança, reforçando o que já foi dito sobre o papel da escola à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Quanto ao papel do professor, a professora aponta a mediação como aspecto relevante, mas traz o professor sempre como transmissor do conhecimento. Sobre a mediação, a professora cita a afetividade como elemento que interfere na comunicação com as crianças, bem como nas relações estabelecidas na creche.

A professora finaliza trazendo novamente a família e levantando as possibilidades do reconhecimento que as práticas desenvolvidas no CMEI como práticas significativas e importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A produção da professora Maria Luiza nos permite perceber uma maior conexão de ideias no segundo momento, recebendo destaque aspectos como as relações estabelecidas entre

adulto e criança, a formação de vínculos e o afeto nesse processo, a mediação do professor e, por fim, o papel da família.

A imagem 18 apresenta o mapa mental construído pela professora Bernardo.

Imagem 18 - Mapa mental – professora Bernardo (3º momento)



Fonte: A autora, 2022.

A construção da professora apresentou mudanças e, de acordo com o que ela compartilhou com o grupo, pensou que a participação da família poderia ser maior, mas trouxe elementos como ambiente coletivo, afetividade e brincadeiras, pois entende que nos momentos em que as crianças estão juntas e interagindo é possível ver o quanto são afetivas umas com as outras. Por fim, apontou a importância da mediação do professor com o uso da palavra.

É possível identificar mudanças nas produções da professora e, mesmo que algumas palavras tenham se repetido em ambos os mapas, aspectos como a mediação e a palavra apareceram não só na construção como na explicação da professora.

O grupo três, formado pelas professoras Nicolas, Maria Luiza e Bernardo conduziram as discussões abordando as relações familiares e a importância em serem vistas enquanto professoras e não cuidadoras das crianças. Elas trazem no discurso que muitos pais estão preocupados apenas com os cuidados assistenciais e que não se mostram interessados pelas novidades que as crianças levam do CMEI. Ademais, discorreram sobre o papel do professor enquanto mediador das relações e trocas estabelecidas na creche.

A partir dos dados apresentados, compreendemos que a realização dos grupos foi essencial para seguir com os objetivos propostos na pesquisa. Ao promover os encontros pudemos observar interação entre as participantes, maior comunicação e exemplos oriundos da

prática. Notamos as diferenças entre as professoras nas entrevistas narrativas e no momento dos grupos, evidenciando que as relações sociais oportunizam, favorecem e impulsionam o aprendizado.

Ressaltamos que o capítulo visou apresentar o percurso metodológico da pesquisa, perpassando por todos os momentos de construção, delineamento e definição dos instrumentos utilizados, bem como a apresentação dos momentos centrais da pesquisa.

A seguir, apresentaremos a discussão e aprendizagens oportunizadas a partir das entrevistas narrativas e dos grupos focais desenvolvidos com as professoras da creche, estabelecendo relações com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 4 – AS COMPREENSÕES DE PROFESSORAS DA CRECHE SOBRE AFETO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Conforme abordado no caminho metodológico, buscávamos responder à questão norteadora deste estudo: como a compreensão das professoras a respeito do afeto e do desenvolvimento infantil podem impactar nas relações com os bebês e as crianças bem pequenas no âmbito da creche? Para alcançar tal objetivo, nosso percurso se delineou por meio dos seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar as práticas de professoras da creche; 2) identificar as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento e o afeto e como se revelam em suas práticas pedagógicas e 3) compreender como o entendimento das professoras sobre o afeto e o desenvolvimento podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas.

Ao realizar as entrevistas narrativas, conseguimos identificar diversos elementos que nos possibilitaram caracterizar as práticas das professoras e entrar em contato com uma pequena parcela do trabalho desenvolvido nos CMEIS participantes. Mas, muitas lacunas existiam e os nossos objetivos ainda não estavam cumpridos. Portanto, com base na pré-análise dos dados das entrevistas narrativas, reformulamos o planejamento do grupo focal, transformando-o em um grupo formativo com três momentos, o qual pudemos acessar o que nos propomos a estudar.

Dessa maneira, partindo dos dados apresentados no capítulo anterior, nos propomos a estabelecer relações com o aporte teórico que sustenta esse estudo, dividindo as análises em dois tópicos que contemplam a caracterização das práticas pedagógicas, as compreensões sobre o afeto e o desenvolvimento, bem como os impactos de tais compreensões na prática com bebês e crianças bem pequenas, ressaltando que toda a discussão se deu articulando e acessando às práticas.

Para acessar tais práticas e identificar os impactos ocasionados a partir das compreensões das professoras, os recursos metodológicos nos possibilitaram chegar a alguns esclarecimentos a respeito dos objetivos propostos, sendo assim, neste capítulo, apresentamos estes aspectos numa busca por responder à questão principal e aos objetivos propostos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA CRECHE

Ao propor o objetivo sobre a caracterização das práticas de professoras da creche, buscávamos entender quais eram as propostas e vivências oportunizadas no CMEI e qual o

lugar das crianças nas diversas formas de organizar as práticas. Buscávamos entender, também, de que maneira as relações entre professora e crianças se efetivavam nessas práticas.

Nas entrevistas narrativas, dentro dos eixos temáticos pré-estabelecidos, destinamos um enfoque somente para a prática, em que as professoras poderiam narrar, de forma livre, como se dava um dia de trabalho com as crianças no CMEI. De forma unânime, as professoras narraram uma rotina engessada, com compromissos cronometrados, muitas vezes, marcados pelas práticas de cuidado, uma vez que citavam os diversos momentos de alimentação, higiene, trocas e sono como partes da rotina com as crianças.

Mesmo com exemplos evidenciados em outras categorias das entrevistas, as lacunas nos levaram a trazer a prática pedagógica em pauta nos grupos focais. Assim, cada professora pôde expressar, por meio de palavras e imagens, de que maneira a prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas se organiza.

Findados os grupos, notamos que poucos elementos mudaram ao caracterizar as próprias práticas nas entrevistas ou no momento das construções do mapa mental, indicando que as professoras consideram o planejamento e a rotina os fatores essenciais ao definir o trabalho desenvolvido no CMEI. Iniciemos, então, por caracterizar as práticas das professoras a partir dos lugares destinados às crianças.

Nesse estudo, sustentado pela Teoria Histórico-Cultural, entendemos que a criança é capaz de participar, relacionar-se e explorar o mundo desde que nasce. Compreendemos que a partir de tais ações a criança se apropria dos conteúdos sócio, histórico e culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade, em outras palavras, entendemos que a criança é capaz de aprender desde que nasce. Assim, pensamos que ela pode partilhar o protagonismo com a cultura e com a professora, em que todos assumem o papel principal. Contudo, podemos verificar nas falas das professoras que os bebês e crianças bem pequenas ainda assumem um papel secundário, de submissão e de pouca participação no ambiente da creche.

Tais olhares se evidenciaram nas falas das professoras quando apontaram o professor como transmissor do conhecimento, como “dono” da sala, como aquele que organiza e cobra as regras. Porém, as duas possibilidades não são as únicas ao se pensar nos lugares que a criança ocupa. A partir de uma perspectiva histórico-cultural entende-se que:

[...] a educação é um processo social de inter-ação entre seres humanos, sujeitos de direitos e com igual dignidade mas com experiências diferentes e responsabilidades diferentes, que exploramos os diversos posicionamentos (lugares) da criança nas atividades que participa (FOLQUE, 2017, p. 52).

Dessa maneira, entende-se que na Educação Infantil a criança não ocupa o lugar central e nem à margem dos comandos do adulto, ela encontra-se em relação com os demais, relações das quais ela faz e deve fazer parte.

Ao narrar como se organiza o trabalho na creche, as professoras evidenciaram entender que as crianças, enquanto grupo, relacionam-se nos momentos de brincadeiras ou propostas livres que acontecem no pátio, no parque ou no saguão dos CMEIs. Nota-se que ao trazerem exemplos da prática sempre recorriam à primeira pessoa e ao falar sobre as crianças apontavam-nas isoladamente e quase nunca em relação.

Sobre a aprendizagem, a professora “João Lucas” foi a que conseguiu se aproximar do conceito proposto pela Teoria Histórico-Cultural, apontando que “*a aprendizagem acontece através da interação deles mesmos, sabe, e com as atividades propostas*”. Mesmo apresentando um entendimento próximo, a definição de atividade que a professora usa se refere às práticas em papel ou as organizadas pela professora, não dando conta do conceito de atividade que o eixo epistemológico utiliza.

Os autores russos da Teoria Histórico-Cultural nos permitem compreender que à medida em que as crianças participam e interagem em atividades conjuntas, elas entram em contato com o conhecimento culturalmente acumulado na sociedade ao longo da história da humanidade e, a partir das relações oportunizadas com os elementos da cultura, humanizam-se. Dessa maneira, entendemos que “cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Para que isso se efetive, o lugar que a criança ocupa se caracteriza como aspecto primordial a ser considerado, além da necessidade de rever o conceito de processo de aprendizagem. O aporte teórico que sustenta este estudo nos permite compreender que a aprendizagem se refere a um estado de co-participação dos indivíduos, como explica Folque (2017, p. 53):

A aprendizagem verifica-se então quando "a participação legítima periférica" dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos que são relevantes para a prática da comunidade e lhes permite assumir um papel de participação plena.

Sobre isso, trazemos em pauta a verificação da aprendizagem, muito comentada pelas professoras ao longo dos encontros, que são expressas por meio dos pareceres avaliativos, nos quais três critérios definem se a criança desenvolveu, não desenvolveu ou está em processo de

desenvolver determinadas habilidades. Não temos por objetivo discutir ou analisar as metodologias avaliativas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, mas entendemos que não há sentido em registrar aquilo que a criança domina ou não se não soubermos de que maneira a criança participou e atribuiu significado para as ações descritas nestes pareceres avaliativos.

No que se refere aos significados atribuídos à participação das crianças, nos três CMEIS, as professoras participantes relataram fazer uso dos símbolos da turma para caracterizar cada criança e seu nome, em que cada uma escolhe uma imagem para ser o seu símbolo durante o ano e é escolhido um símbolo geral para a turma. Sobre isso, as professoras explicaram que o planejamento é organizado de maneira semanal, no qual cada símbolo é trabalhado e explorado o máximo de possibilidades que ele permite, como as cores, formas geométricas, números, letras, texturas e demais noções citadas pelas professoras. Além do trabalho desenvolvido ao longo do ano, as crianças passam a ser reconhecidas pela imagem escolhida, uma vez que todos os seus objetos de uso pessoal acabam sendo caracterizados com aquela imagem específica.

Como todas as professoras participantes citaram o trabalho com os símbolos, entendemos ser essa uma prática recorrente nos CMEIs. No entanto, questionamos de que maneira as crianças participam, efetivamente, do processo de escolha, estudo e exploração de tais símbolos. Se estes propiciam às crianças as diferentes experiências e conhecimentos que são possíveis e necessários ao desenvolvimento, ou se acabam por ocupar o tempo e o planejamento com propostas mais ou menos programadas, deixando pouco espaço para as descobertas e curiosidades das crianças.

Ressaltamos que a aprendizagem, a partir da perspectiva histórico-cultural, acontece no contexto, na medida em que a criança interage, estabelece relações e participa, contrapondo-se às correntes teóricas que compreendem tal processo como fruto das suas maturações internas. Sobre o processo de aprendizagem, Leontiev (2004, p. 285) explica que:

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um **processo de apropriação da cultura** criada pelas gerações precedentes. Razão por que *todos* os homens atuais, qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais.

Ao entender que a aprendizagem acontece por um processo de apropriação e que tal processo se efetiva a partir das formas de relações sociais presentes, Vigotski (1996) sinaliza a importância do adulto na relação com a criança.

La actividad del niño en presencia del adulto se realiza siempre a través de él. Por este motivo, la otra persona es para el bebé el centro psicológico de toda la situación. El sentido de cada situación está determinado para el bebé por ese centro principalmente, es decir, por su contenido social o, mejor dicho, por la relación del niño con el mundo. El niño es una magnitud dependiente y derivada de sus relaciones directas y concretas con el adulto (VIGOTSKI, 1996, p. 304).⁵⁸

Vigotski (1996) nos permite comprender que a atividade da criança depende do adulto enquanto um mediador. Para a Teoria Histórico-Cultural, a categoria atividade se constitui como eixo nuclear na explicação do psiquismo humano, sendo entendida como um conceito científico, definida como “uma unidade de vida do homem que abarca em sua estrutura integral as correspondentes necessárias, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações” (DAVIDOV, 1987, p. 59).

Entendendo a importância do adulto em relação ao processo de apropriação da cultura pela criança, encontramos nas narrativas das professoras elementos para discorrer sobre como tais relações se dão na creche.

Como citado anteriormente, as professoras apontaram a prática enquanto a rotina do CMEI e nela incluíram todas as atividades de maneira cronometrada. Ao apontarem os momentos de refeição, por exemplo, citaram as dificuldades em ter de dar o alimento na boca das crianças. A professora “Bernardo”, em específico, trouxe de exemplo que algumas crianças não conheciam a colher, a entortavam ao tentar usá-la. Outras situações sobre o uso de objetos foram narradas, como a troca de roupas, amarrar os tênis, organizar os pertences na mochila. De maneira geral, a solução encontrada para todas essas situações se concentrou no adulto assumindo à frente e colocando a roupa na criança, dando a comida na boca, amarrando o tênis ou solicitando o chinelo, guardando todos os pertences e verificando se tudo estaria sob controle.

Mesmo que algumas professoras apontem a criança enquanto protagonista, tal fato pode ser contraposto com os exemplos apresentados acima. Ao entender que a aprendizagem acontece e é oportunizada no contexto em que a criança participa, compreende-se que ela só se efetiva a partir das condições que as crianças têm de verdadeiramente participar, ou seja, de manipular as colheres, roupas e seus pertences, ter a possibilidade de tentar e receber mediações quanto às tarefas descritas pelas professoras, por exemplo.

⁵⁸ A atividade da criança na presença do adulto é sempre realizada por meio dele. Por isso, a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda a situação. O significado de cada situação é determinado para o bebê principalmente por esse centro, ou seja, por seu conteúdo social ou, melhor dizendo, pela relação da criança com o mundo. A criança é uma magnitude dependente e derivada de suas relações diretas e concretas com o adulto (VIGOTSKI, 1996, p. 304) – Tradução livre.

Quando o adulto antecipa as ações pela criança, retira a oportunidade das relações com os diferentes objetos e, mesmo que as professoras tenham se colocado contrárias às visões da escola de Educação Infantil enquanto um espaço para as crianças ficarem ou ainda, do entendimento que algumas famílias têm sobre a professora ser uma cuidadora, as práticas evidenciam o trabalho pautado em ações facilitadoras e não mediadas intencionalmente.

Leontiev (2004), ao explicar o processo de apropriação das qualidades especificamente humanas pelas crianças, aponta a participação ativa como elemento fundamental.

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do *sujeito* com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas **são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições** (LEONTIEV, 2004, p. 275).

O autor ressalta a importância das condições, isto é, das possibilidades, dos lugares onde a criança é colocada e, a partir de então, podemos observar como o processo de apropriação se dá. Quando notamos a intervenção constante do adulto, ou ainda a limitação do conteúdo apresentado e explorado, percebemos que a Educação Infantil perde a ligação com as atividades culturais e, com isso, perde a possibilidade de desenvolver as qualidades humanas diversas (FOLQUE, 2017).

Quando citamos as propostas desenvolvidas a partir dos símbolos da turma e das crianças, percebemos que a atividade da escola concentra seus esforços em ações isoladas, descoladas da realidade, perdendo de vista as atividades culturais com sentido social. São exemplos disto o trabalho com o símbolo “morango”, desenvolvido em um dos CMEIs participantes. Ao longo da semana, o planejamento se organizou com a finalidade de explorar a letra M, a cor vermelha e, ainda, a identificação do morango enquanto pertencente ao grupo das frutas. A narrativa sobre o trabalho desenvolvido se deu com muito entusiasmo, uma vez que as crianças experimentaram o morango, pintaram desenhos de morango, preencheram o contorno da letra M com a cor vermelha e realizaram tantas outras propostas operacionais, isto é, respondendo aos comandos do adulto que organizou e comandou as ações executadas pela criança.

Leontiev (2004), ao estruturar a teoria da atividade, compreende-a como a base da produção cultural e de sua apropriação. Ainda sobre isso, o autor sinaliza que esse processo é sempre mobilizado a partir de um motivo, partindo de uma necessidade que orienta o ser humano que está em ação. Nesse sentido, o processo é sempre ativo e nunca submisso de forças biologizantes ou de outra ordem.

Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. 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 (LEONTIEV, 2004, p. 268).

Ao pensar no planejamento temático sobre o morango, nos questionamos: o que motivou as propostas desenvolvidas? O interesse e a curiosidade das crianças ou a necessidade das professoras em preencher um roteiro semanal de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas dentro de uma temática?

Como as imagens dos símbolos foram escolhidas pelas crianças, somos levados a pensar que estas estão de fato participando, uma vez que as semanas temáticas se desenvolvem a partir dos seus interesses. A participação pode estar em processo de se efetivar, mas a partir do momento que o planejamento é decidido, organizado e estruturado de maneira centralizada na figura do professor, o lugar da criança nesta prática se encontra à margem dos interesses do adulto.

As atividades pedagógicas organizadas pelos CMEIs “se afastam da complexidade das atividades culturais autênticas, são reduzidas e empobrecidas nas possibilidades de apropriação de processos cognitivos e sociais mais avançados” (FOLQUE, 2017, p. 57). Sendo assim, quando apontamos que as professoras se referiam às crianças isoladamente ou as traziam em relação somente em momentos externos, como os de brincadeiras no parque e no pátio, nota-se que o aspecto de interação e socialização ainda são pouco reconhecidos.

Um dos perigos de entender as crianças como seres a espera ou ainda, que dependem da organização total do adulto, refere-se à diminuição ao acesso cultural e social de cada atividade. Nesse sentido, as crianças assumem, cada vez mais, em papel secundário frente às ações da professora, perdendo a possibilidade de criar, experimentar e dar significado às vivências nas quais se manifestam as qualidades humanas.

A fragmentação dos conhecimentos se constitui em um dos fatores que marcam a escola como um todo. Isso se observa quando se faz necessário trabalhar exaustivamente uma semana sobre o leão, a tartaruga, o morango, o peixe ou qualquer outro símbolo escolhido no início do ano. As crianças repetem ações orientadas pelos professores, pintando diversos desenhos com a cor da semana, enchendo todos os espaços com a letra ou o número explorado e repetindo inúmeras vezes as cores da bandeira do Brasil, como citado no período dos jogos da copa, por exemplo.

Ao apontarmos a fragmentação do conhecimento e identificarmos as marcas de tal fato nas práticas desenvolvidas nos CMEIs, podemos dizer que as esferas cotidianas têm marcado a

escola da infância. Mas, sustentamos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, que a escola deve ser o lugar do não-cotidiano, isto é, “[...] o lugar da ampliação dos conhecimentos, da humanização plena, de o professor apresentar a cultura mais elaborada, especialmente aquilo que a criança ainda não conhece” (MAGALHÃES, 2014, p. 96).

Quando apontamos o adulto enquanto mediador da prática educativa nos referimos à superação das práticas alienantes, uma vez que elas limitam o desenvolvimento não só da criança enquanto um ser social e de suas qualidades humanas, mas limitam “o desenvolvimento da liberdade necessária à realização de uma prática docente humanizadora” (MAGALHÃES, 2014, p. 96). A partir disso, faz-se necessário que o professor rompa com a prática espontânea e reprodutivista, o que só se torna efetivo a partir de um sólido processo formativo crítico e consciente das concepções que sustentam um trabalho pedagógico intencional.

Ao observar a organização dos planejamentos e o entendimento por parte das professoras de que a prática só se efetiva nos momentos dedicados as atividades pedagógicas, que desconsideram os cuidados como atividade pedagógica, defendemos a importância de vencer a alienação a fim de que as professoras desenvolvam uma prática como atividade para si (MAGALHÃES, 2014).

Ao discorrer sobre as práticas, podemos observar que o olhar das professoras sobre o próprio trabalho acaba por ser abordado de forma pouco aprofundada, e percebemos que elas acabam por reproduzir e naturalizar relações que minimizam as possibilidades de ação das crianças. Sobre estes aspectos, apontamos a necessidade de uma formação continuada de professores mais relacionada às necessidades das docentes e das crianças, uma vez que a formação inicial não consegue abranger todos os aspectos necessários às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ainda sobre a prática, sustentamos que ela deve se pautar em ações intencionais, pensando na Educação enquanto processo que se organiza para o máximo desenvolvimento humano, proporcionando à criança o contato com os elementos que ainda não lhe foram apresentados. Nesse sentido, a Educação se dá por um processo de mediação entre a esfera cotidiana e a não cotidiana.

Quando a professora “Bernardo” citou o exemplo da criança que não conhecia a colher, brincava e a entortava ao invés de levá-la até a boca, entendemos que tal instrumento não fazia parte do cotidiano da criança ou ainda não havia sido apresentado a ela os usos sociais de tal instrumento. Podemos pensar na possibilidade daquela criança estar fazendo o uso indiscriminado do objeto, mas também, podemos supor que, naquele momento, a colher assumia outra função, como um brinquedo, por exemplo. Naquela ocasião, a solução proposta

pela professora foi dar a comida na boca da criança por um longo período do ano. Contudo, pensando no processo educativo e na prática pedagógica intencional abrangendo todos os momentos e todas as vivências no CMEI, a prática poderia se organizar com a finalidade de apresentar e aproximar a criança do objeto que para ela ainda estava no plano do desconhecido.

A prática pedagógica precisa ser entendida como caminho de enriquecimento cultural e social para a criança, dessa maneira, torna-se importante o questionamento sobre as finalidades do trabalho docente.

No momento formativo dos grupos focais pudemos explorar dois materiais que oportunizaram boas reflexões sobre as práticas com crianças. Ao lerem e estudarem o artigo de Gomes (2014) e assistirem ao vídeo da professora Suely Mello, as professoras trouxeram, no discurso, o entendimento sobre o papel mediador do adulto e da educação, apontando elementos sobre a diferenciação das práticas cotidianas e das que o CMEI poderia explorar com as crianças e questionaram os próprios saberes sobre a prática.

Ainda que as observações da prática não compusessem as estratégias metodológicas deste estudo, foi possível observar mudanças significativas, no plano discurso, no entendimento sobre as práticas na creche. Portanto, a partir do interesse das professoras ao estudar os materiais e da mudança nas falas após as leituras, supomos que um sólido processo formativo, vinculado às reais necessidades docentes contribuiria no sentido de se apropriarem dos conhecimentos referentes ao trabalho pedagógico na creche.

A fala da professora Suely Mello, especificamente, sobre o planejamento e a participação da criança nas escolhas daquilo que será explorado promoveu reflexões, mas mesmo assim trouxe falas sobre ser impossível realizar “as vontades das crianças a todo momento”. Contudo, entendemos que, trazer a criança para participar e acolher suas curiosidades não é sinônimo de atender suas vontades como num ato impensado e nem de romper com a prática orientada pelo planejamento docente, mas de considerar que as condições de vida, organizadas na escola, visam promover e oportunizar saltos qualitativos no desenvolvimento infantil.

Ao acolher o interesse da criança e os conhecimentos que ela traz para o âmbito da creche, como bem pontuou a professora “Catarina”: “*as crianças não são tábulas rasas, né?*”, o trabalho não se resume em explorar apenas as músicas, brincadeiras e propostas que aquele grupo gosta. A prática intencional considera estes conhecimentos, mas visa ampliá-los. É necessário apresentar aquilo que a criança ainda não sabe, ainda não conhece e ainda não experimentou, criando nela novas possibilidades de conhecimento.

Sobre isso, Magalhães *et al* (2017, p. 221) propõem que “o planejamento precisa ser orientado pela intenção de promover nas crianças desde pequeninhas o máximo desenvolvimento humano, por meio de ações didáticas e saberes sistematizados – o que diferencia a escola da vida cotidiana”.

Nesse sentido, quando as professoras mencionam que o tempo de atividade pedagógica com as crianças é muito curto, referem-se aos poucos minutos em que estão no ambiente da sala realizando uma proposta de ensino, sem considerar que todas as práticas realizadas e desenvolvidas com as crianças se configuram em possíveis atos educativos, desde como manusear objetos, alimentação, sono, higiene, trocar suas roupas e guardar seus pertences.

Assim, nos referimos à realização destas ações como operações intencionais, dotadas de sentido pela criança, por isso se faz necessário oferecer às crianças o contato com propostas que enriqueçam sua bagagem cultural e oportunizem as relações sociais. Mello (2017, p. 44) reforça que cuidado e educação são elementos que não se encontram separados na Educação Infantil, isto é, “educamos enquanto cuidamos”.

Pensando nisso, a prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas, sustentada em uma perspectiva histórico-cultural, deve voltar-se para as práticas que visam explorar os sentidos das crianças, o contato com o diferente, a experimentação livre, ou seja, práticas que permitam que as crianças pensem, ajam e se apropriem dos conhecimentos. Isso é possível sem que as práticas antecipatórias do Ensino Fundamental sejam enaltecidas. Magalhães *et al* (2017, p. 222) explicam que:

[...] afirmamos que é possível fazê-lo sem roubar a infância das crianças e as inúmeras possibilidades de aprender por meio do contato com os adultos, por meio do tateio com os objetos, das brincadeiras, da exploração do espaço e do encontro com a cultura - inclusive em suas formas mais elaboradas - sem a preocupação com a produção de resultados que não seja a humanização das crianças por meio de sua atuação livre e autônoma como sujeito do processo de conhecer.

A prática pedagógica de professoras da creche não se dá e não se faz no modelo de aulas, pois a criança de zero a três anos aprende de formas diferentes e se relaciona com o mundo a partir de atividades dominantes que orientam o contato e interesse pelos objetos da cultura. Com vias de fim, recorreremos à fala de Magalhães (2014, p. 98), que explica:

A superação da alienação no espaço escolar é ensejada via conhecimento teórico, oferecendo liberdade ao professor, criando condições para romper com o espontaneísmo e construir uma prática consolidada numa teoria que assuma a aprendizagem e o ensino como formas universais de desenvolvimento.

Buscando caracterizar as práticas das professoras da creche identificamos que estas se organizam a partir de rotinas engessadas, pouco flexíveis e que consideram o fazer pedagógico

apenas nos momentos destinados a explorar determinadas temáticas ou realizar atividades em folhas de papel, por exemplo. Notamos que a prática se encontra centrada na figura das professoras, as quais organizam e coordenam as propostas.

Nota-se que há um distanciamento entre as propostas desenvolvidas nos CMEIs e a possibilidade das práticas intencionais citadas ao longo deste estudo. Percebemos que o trabalho visa suprir as necessidades de cuidados e, quando apontadas as propostas de planejamentos semanais, evidenciam-se os aspectos operacionais e mecânicos na atividade escolar, sem colocar a criança em ação frente ao conhecimento.

4.2 COMPREENSÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O AFETO E COMO SE REVELAM EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir da caracterização das práticas docentes, buscamos identificar de que maneira as professoras compreendem o desenvolvimento e o afeto e como tais aspectos são evidenciados nas práticas.

De imediato identificamos o entendimento organizado a partir das perspectivas biologizantes do desenvolvimento infantil, uma vez que as professoras relacionam o desenvolvimento ao processo de adaptação ao CMEI, a aceitação da alimentação oferecida pela escola e, ainda, o desfralde. Quando questionadas, durante os grupos, sobre qual elemento viria primeiro: desenvolvimento ou aprendizagem, as respostas unânimes foram o desenvolvimento, pois segundo as professoras, as crianças precisam amadurecer para conseguir aprender e acompanhar certas construções. Mesmo apontando o desenvolvimento como elemento que conduz à aprendizagem, algumas professoras acabaram trazendo a possibilidade dos dois aspectos estarem juntos e relacionados, mas nunca apontando a aprendizagem como fator que favorece o desenvolvimento.

Sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski inaugura uma nova abordagem ao romper com as compreensões biologizantes e que creditavam o desenvolvimento a um processo de maturação de estruturas internas previamente dadas. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento é entendido a partir das rupturas, crises e saltos qualitativos oportunizados e não de maneira universal e linear. O autor explica que:

[...] el desarrollo no se produce por la vía de cambios graduales, lentos por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en su conjunto y al final alguna modificación importante. Ya desde el mismo principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario. Dicho de otro modo, observamos la existencia de cambios

bruscos y esenciales en el propio tipo de desarrollo, en las propias fuerzas motrices del proceso (VIGOTSKI, 1995, p. 156).⁵⁹

Dessa maneira, o eixo epistemológico nos permite entender que se priorizam os aspectos qualitativos do desenvolvimento infantil e não o acúmulo de conquistas progressivas dentro de um determinado período. Elkonin (1978), pesquisador soviético, ao organizar a periodização do desenvolvimento do psiquismo, aponta que os períodos críticos do desenvolvimento ocasionam o surgimento de novas formações. O mesmo autor, sinaliza a importância de considerarmos o desenvolvimento dentro de um contexto histórico. Dessa maneira, faz-se importante levantar o questionamento trazido no tópico anterior: qual ou quais os lugares que a criança ocupa na escola da infância?

A este respeito, Pasqualini (2006, p. 117) aponta que:

[...] nessa perspectiva historicizadora do desenvolvimento infantil, não é possível estabelecer estágios do desenvolvimento psicológico que sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo.

Entendendo o desenvolvimento a partir de mudanças revolucionárias, passamos a relacionar a periodização do desenvolvimento psíquico e a atividade da criança como elementos centrais, uma vez que mesmo as professoras não conseguindo, de fato, definir os conceitos propostos, as narrativas sobre a prática nos proporcionaram compreender de que maneira estes aspectos se fazem presentes no trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que a cada período a criança se relaciona com o meio social de maneiras diferentes a partir da atividade que domina as ações. Como já discutido anteriormente e citado em outro momento do trabalho, não se trata de qualquer atividade, mas se refere a determinados tipos de atividade que são mais importantes para o desenvolvimento. Leontiev (2004) aponta a dependência do desenvolvimento em relação à atividade dominante.

Nesse sentido, ao identificar as atividades-guia dos períodos estudados, buscamos evidenciar nas narrativas das professoras, não só os exemplos da teoria, mas as compreensões docentes sobre estes processos.

Começemos por pensar nos bebês, os quais desde os seis meses já frequentam o CMEI. Vigotski (2012) explica que o início da vida humana é marcado por um período crítico, o qual

⁵⁹ [...] o desenvolvimento não ocorre por meio de mudanças graduais e lentas devido a um acúmulo de pequenas peculiaridades que produzem como um todo e ao final alguma modificação importante. Desde o início, o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Em outras palavras, observamos a existência de mudanças abruptas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrices do processo (VIGOTSKI, 1995, p. 156) – Tradução livre.

se dá pela crise de transição existente entre o período intrauterino ao extrauterino. As características psíquicas do bebê, como a sensação, emoção e motricidade encontram-se fusionadas e se constituem como a base da vida psíquica, a qual passará por um posterior processo de complexificação, por meio da atividade social (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020).

Os primeiros dias de vida do bebê “são marcados por uma amálgama entre sensação-emoção-motricidade” (BATISTA, 2019, p. 64). Dessa maneira, entende-se que as relações estabelecidas pelo bebê visam suprir as necessidades oriundas dos determinantes biológicos, como a fome e o sono. Esse amálgama se transforma na medida em que o bebê começa a se relacionar ativamente com o ambiente ao seu redor. Vigotski (1996) aponta que as relações se dão a partir de um complexo de matriz emocional, uma vez que a atração, sensação e o afeto encontram-se unidos.

O bebê se comunica com o meio a partir de estados emocionais e desta maneira tem suas urgências atendidas, como a professora Vitória narrou: *“muita gente acha que pelo bebê ser pequenininho ele não expressa o sentimento né, mas na verdade através do sono, do riso, do grito, assim, até pelo rostinho deles a gente compreende” (EN).*

Vigotski (1996), ao explicar a situação social do desenvolvimento, a separou em dois momentos: uma situação objetiva, em que a atividade do bebê é mediada pelo adulto e uma situação marcada pela comunicação a partir da linguagem humana. Dessa maneira, o bebê e o adulto participam ativamente das relações, formando no bebê **a atividade de comunicação emocional direta com o adulto**, a atividade dominante do primeiro ano.

Ao longo do primeiro ano a comunicação se dá de maneira afetiva e as interações entre o bebê e a professora devem evoluir para que o estado de passividade seja superado. Reforçando o que já foi dito anteriormente, o adulto entra na relação como um mediador e não como um facilitador. Sobre isso, a professora Vitória, ao trabalhar com onze bebês em uma turma de berçário entende que:

[...] a gente vai vendo o que a criança precisa, pelo menos assim na minha opinião né, pelo que eu estudei, pelo que eu penso. É, por exemplo acham que atividade é você pegar uma folha e a criança pintar, eu já penso assim, aquela criança ali não consegue engatinhar, então o que vai ser a atividade naquele contexto ali, você pegar um colchonete, virar ela e ajudar a engatinhar, todas essas coisas assim que as crianças precisam, não a folha ou o E.V.A que é muito usado (EN)

A fala da professora expressa o entendimento sobre o papel de mediadora da atividade da criança. É possível perceber que a professora precisou adotar uma postura observadora e investigativa, no sentido de perceber as reais necessidades dos bebês.

A professora Nicolas também expressou a necessidade da observação em sua turma, dizendo que:

[...] é do meu perfil, eu sento com as crianças no chão, eu converso com eles, não sou de limitar a capacidade da criança. A chefe disse: “nossa, você observa as coisas que eles fazem”. Eu falei: “Lógico! Eles compreendem bem toda a nossa situação do dia a dia” (EN).

Mesmo não se comunicando a partir da linguagem humana, as crianças expressam suas necessidades e as professoras trazem em seus relatos como esse processo se dá. Das professoras participantes, contamos com apenas uma professora atuante no berçário e três professoras do Infantil 1.

As professoras apontaram as dificuldades encontradas no período de adaptação, separação das mães e formação de vínculos, aceitação da alimentação fornecida pelo CMEI e adequação à rotina de sono, por exemplo. Tais dificuldades se evidenciaram por meio do choro, da recusa e da dificuldade de descansar. A professora Laura relatou as dificuldades com a alimentação e citou que trouxe as mães para alimentar as crianças durante alguns dias da adaptação para que assim passassem a aceitar a comida diferente que estavam recebendo.

Quanto a tais situações, percebemos que as professoras compreendem que este período é marcado pela comunicação emocional a partir dos exemplos trazidos e por recorrentemente orientarem mães que suspeitam de algum atraso no desenvolvimento da oralidade, mas também observamos que as professoras se percebem afetivas, quando para cessar o choro oferecem o colo, por exemplo.

Ao explorar o conceito de afeto, de maneira unânime, as professoras citaram a afetividade como elemento essencial na prática docente na Educação Infantil. Quando trazidos os exemplos sobre o período de adaptação e criação de vínculos, as falas “sou uma professora muito carinhosa”, “sou bastante afetiva” ou ainda “sou bastante pegajosa com os bebês”, apareceram, evidenciando que a compreensão de afeto está relacionada à expressão de carinho e não ao conceito que Vigotski traz com base em Espinosa, o afeto enquanto afetação, enquanto afetar o outro e colocá-lo em atividade.

Os argumentos que sustentam a prática por meio do afeto explicam que as crianças são muito pequenininhas e que por isso, precisam de vínculos com a professora. Ainda sobre isso, as professoras entendem que sem o vínculo as crianças não aprenderiam, uma vez que ficariam chorando o dia todo.

Quando compreendemos que o choro é uma forma de comunicação e que o professor pode assumir o papel de mediador, apontamos a atividade antecipadora do adulto (LÍSINA,

1987), como possibilidade de ação. Ao identificar o choro e as necessidades do bebê, o adulto começa a se adiantar e oportunizar a criança situações de conforto e bem-estar, ampliando as relações existentes, promovendo as pequenas mudanças que conduzem a outras atividades, como a **atividade objetal manipulatória**, atividade dominante da primeira infância, período que vai dos dois aos três anos de idade, aproximadamente.

Ao longo do primeiro ano, as crianças manipulam os objetos, mas nessa ocasião, a criança aprende a utilizar as propriedades externas do objeto, agarrando, apalpando e movimentando o objeto. A este respeito, a professora Nicolas relata ter observado que, no começo do ano, as crianças escalavam os móveis da sala e pegavam todos os objetos que se encontravam ao alcance delas, não com a finalidade de fazer o uso social, mas apenas para manipulá-los.

A diferença existente na manipulação de objetos na primeira infância se dá a partir de uma nova atitude, a qual se efetiva pela identificação dos objetos enquanto instrumentos que possuem formas, características e funções designadas socialmente. A mesma professora, no momento dos grupos focais, compartilhou a observação que fez com sua turma. Ao detectar que uma pistola de cola quente havia estragado, colocou na caixa de brinquedos da turma para que as crianças manuseassem aquele objeto, já que antes eles gostavam de explorar tudo que estava ao alcance. Diferente das situações anteriores, a professora observou que algumas crianças se reuniram e juntas, tentavam colocar a pistola em uma das tomadas da sala. A fala da professora expressa que as crianças deixaram o simples manuseio e passaram a identificar a função social do objeto, possivelmente, a partir do contato e da observação da professora que utilizava o objeto anteriormente.

Neste sentido, a especificidade da atividade objetal manipulatória consiste em que a partir dela a criança se apropria da função social do objeto e de seu significado. “O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 120).

Com base em tais aspectos, ressalta-se o papel do professor, uma vez que “o adulto nomeia e transmite para a criança o significado e os modos socialmente elaborados de ação com o objeto, permitindo sua conversão em instrumento da cultura” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 121). Compreende-se que o professor, ao explicitar para a criança os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura, forma na criança a atividade adequada.

Formar a ação adequada só se dará a partir de um processo de mediação, uma vez que a criança não descobrirá por livre manipulação o uso socialmente adequado, ela necessita de uma referência, no caso o adulto mais experiente. Assim, compreende-se que é preciso mediar o

processo de apropriação do mundo pela criança, oportunizando, por meio da imitação e da instrução, que os modos sociais de ação com os instrumentos sejam transmitidos.

Quando apontamos que a partir do processo de mediação os modos sociais de ação são transmitidos para as crianças, não nos referimos ao termo transmissão enquanto o depósito de um saber pronto que vem de alguém mais experiente. Pelo contrário, a Teoria Histórico-Cultural defende o processo educativo a partir das relações e dos significados que são atribuídos às atividades da criança, dessa maneira, não se trata do professor depositando um conhecimento já consolidado, mas mediando e oportunizando o processo de construção da criança.

Outro aspecto que marca a primeira infância é o surgimento da linguagem. Sobre isso, as professoras contribuíram com diversos exemplos, mostrando entender que esta se constitui em um marco evidente, que enaltece as transformações favorecidas a partir da inserção da criança no CMEI. As professoras Nalu e Catarina contribuem dizendo que:

Tem crianças que quando chegam nem falar falam e agora já estão! (EN - P. Nalu).

É, eu tive um aluno que na metade do ano, até um mês atrás ele não falava praticamente nada e agora, nossa, ele fala tudo, ele me chama, ele me conta, ele me mostra, ele conversa de tudo até e é isso, precisa do estímulo, tem que estimular (EN - P. Catarina).

A linguagem constitui-se como um marcador de passagem para a primeira infância, sendo num primeiro momento uma linguagem autônoma. Gomes (2014, p. 821) explica que: “nesse tipo de linguagem o significado das palavras depende sempre da situação presente [...] tão logo a palavra se separa do contexto imediato perde seu significado”.

Sobre isso, podemos pensar na caracterização das crianças pelos símbolos. No contexto do CMEI o morango recebe outros significados para além do já conhecido, o nome de alguma criança, assim como as demais imagens selecionadas. Possivelmente, em outros lugares, as mesmas imagens serão reconhecidas e nomeadas por suas funções sociais e não pelos significados atribuídos nas vivências da creche, por exemplo.

A linguagem autônoma infantil transmite o conteúdo afetivo das impressões percebidas pelas crianças. Vigotski (1996, p. 328) afirma que: “la comunicacion con los niños en este periodo es posible en situaciones concretas unicamente. La palabra puede ser utilizada en la comunicacion solo cuando el objeto está a la vista. Si el objeto está a la vista la palabra se hace comprensible”.⁶⁰

⁶⁰ A comunicação com as crianças neste período só é possível em situações concretas. A palavra pode ser usada na comunicação apenas quando o objeto está à vista. Se o objeto é visível, a palavra torna-se compreensível (VIGOTSKI, 1996, p. 328) – Tradução livre.

Logo, a linguagem autônoma é superada e as crianças passam a se apropriar cada vez mais da linguagem a partir das relações estabelecidas com o meio social. A partir de então, a palavra passa a carregar significado, os quais serão apropriados gradualmente e fará mediação entre a criança, os objetos e as pessoas (GOMES, 2014).

Quanto à relação da criança com a realidade, ainda se percebe a dependência da situação presente, a qual requer que os objetos estejam num campo de visão direto, Gomes (2014, p. 822) explica que “os objetos adquirem um caráter imperativo, um caráter de *afeto coercitivo*”. Como se a criança se sentisse atraída e estimulada a tocar tudo o que vê.

À medida que a criança vai crescendo, ela vai se apropriando dos objetos e instrumentos a partir da mediação dos adultos, logo, as funções sociais passam a ser apresentadas às crianças. Quando citamos anteriormente o exemplo da criança que não sabia fazer o uso social da colher, possivelmente ele poderia utilizá-la com outras finalidades, transformando-a em avião, por exemplo. A partir das relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças no CMEI, a colher deixa de ser um aviãozinho e passa a assumir a função de objeto utilizado para auxiliar na alimentação. Portanto, o papel do adulto se faz necessário no desenvolvimento da criança, principalmente quando citamos a linguagem, caminho pelo qual a criança estabelece relações diretas com o meio social (VIGOTSKI, 1996).

Na idade dos dois e três anos, período da primeira infância, se forma na criança uma visão estável do mundo, em que ordena, diferencia e questiona o significado dos objetos a partir da linguagem. Mas, ainda não permitem mudar os nomes das coisas, pois “a palavra se revela como a qualificação do próprio objeto” (GOMES, 2014, p. 822).

Sobre isso, a professora Nicolas compartilha um exemplo de sua prática, em que é possível perceber a diferenciação de termos ao nomear um elemento:

Então, eu vi a questão do desenvolvimento da fala deles, as primeiras descobertas. Quando a gente vai pintar eu pergunto pra eles, “ah que cor é essa” aí eles falam “azul” aí eu falo: “Será que é azul, mesmo?” Sabe, e como essa semana eu estava trabalhando o pintinho amarelinho eu falei “Que bichinho que é esse? É o jacaré?” daí eles: “Não”, aí eu falei: “Ah, então é o leão” daí eles: “Não”, daí eles bem assim: “É o pintinho” o outro “É o piupiu”. Então é muito bonitinho e estamos falando de crianças que ainda vão completar dois anos, eles são bebês, eles são pequenos, né? (GF).

Outras expressões foram utilizadas pelas professoras para se referir ao lanche, parque, motocas de brinquedo, mamadeiras e cobertores de uso pessoal das crianças. Notamos que ao falar sobre tais objetos as professoras utilizavam das palavras “papá”, “bibi”, “cheirinho”, mesmo no momento das entrevistas, mas logo em seguida explicavam o significado de tais palavras no contexto da creche.

As principais conquistas observadas pelas professoras, para além da linguagem, se referem à autonomia nos momentos de refeição, locomoção, controle dos esfíncteres, partilha de objetos e a participação nas atividades pedagógicas. Quando as professoras apontam que percebem mudanças nas crianças, trazem na fala muitas marcas do desenvolvimento biológico, mas no plano psíquico, as maiores conquistas evidenciadas se referem à diferenciação de si e dos outros.

As professoras Nicolas e Laura, professoras do Infantil 1, relataram que quando as crianças iniciaram a fala se referiam a elas mesmas como “o bebê” ou “o nenê”. A partir do contato com os adultos que constantemente chamam as crianças pelo nome, relataram que alguns já conseguiam chamar os colegas pelo nome e identificar a si pelo nome próprio.

Elkonin (1978) defende que, mesmo a criança tendo conquistado tantas transformações nessa etapa do desenvolvimento, ainda não se encontra em estado de independência psicológica dos que a cercam, trazendo mudanças na esfera afetiva-volitiva e preparando a criança para um novo momento de desenvolvimento.

Entendemos que as mudanças nas relações estabelecidas com as crianças, dentro do primeiro ano e com as crianças de dois e três anos, são diferentes. Tal fato fica evidente quando as professoras apontam que, com os menores, a prática se dá a partir de um forte vínculo, onde passam semanas adaptando as crianças ao CMEI e pensando em práticas que visem acomodar as crianças na nova rotina. As professoras do Berçário e Infantil 1, ao caracterizarem suas crianças e as relações estabelecidas, apontaram uma prática permeada de afeto no sentido de carinho, uma vez que os relatos se dão com um tom de romantismo em relação aos bebês, sugerindo ser um aspecto natural da Educação Infantil.

Não tem como não ter (afeto) com os pequeninhos, não tem, eles são muito amorosos, é incrível você chega ali e já estão indo mexer no teu cabelo, passando a mão no rosto, eles são muito amorosos, daí faz com que a gente puxe pra esse lado também, né, é natural, acho que é uma coisa natural da educação infantil (EN - P. Gabriel).

Já as turmas de dois e três anos, apontam a necessidade do vínculo e expressam o afeto como sinônimo de carinho, mas estendem o significado ao apontar as dificuldades em relação aos conflitos entre as crianças, situações entendidas como birra ou falta de comportamento. Na fala das professoras, o afeto deixa de ser entendido apenas como o carinho e toque físico:

Afetividade, com toda certeza, e sendo firme, porque eu sou bem firme e mesmo assim eu sei que eles me amam. Carinho, combinados e ser firme. [...] A gente é bem afetivo, mas a hora que é colo é colo, brincar é brincar, hora da atividade é atividade, eles seguem bem a rotina, tirando uns três alunos que eu tenho, difíceis (EN - P. Maria Alice).

Não vou dizer que “Ah é só acolhida, só amor, só mar de rosas”, não é, [...] tem bastante briga, tem bastante combinado, bastante regra (EN - P. Nalu).

As professoras identificam que o carinho se faz necessário, mas, a partir de agora, existe a entrada das regras, sinalizadas pelas professoras a partir dos momentos de cobrança, “sendo firme”. A professora “João Lucas” notou que as crianças se aproximaram e passaram a formar grupos, assim como a professora Catarina trouxe no momento do grupo focal, mas perceberam, também, o início dos conflitos.

Eles no começo não brincavam muito juntos, era mais cada um brincando sozinho, eles já estão mais inteirados assim, as vezes acontece brigas ai a gente conversa, eles já sabem que tem que pedir desculpas para o colega, se abraçam. Se eles não têm uma relação harmoniosa ali na sala, eles não têm interesse para aprender (GF - P. João Lucas).

As situações de conflito construíram o entendimento nas professoras de que auxiliar na mediação de tais questões caracteriza-se como afeto, uma vez que se reconhece a necessidade das crianças naquele contexto.

[...] até a questão do brigar entra numa afetividade porque você não vai deixar a criança ali brigando e tudo, você tem que chamar atenção e eles veem que é para o bem deles, isso aí se torna uma afetividade sabe. Mas o jeito que você lida com cada um né, porque cada um é de um jeito, tem aquele que resolve na briga tem o que não resolve na briga, tem aquele que tem que falar de um jeito diferente, tem aquele que você tem que ser um pouco mais firme na fala sabe, porque senão, não surge efeito (EN - P. Nalu).

É, a afetividade assim, eu acho que vai muito da necessidade da criança né, ela está ali presente e vai muito da necessidade do momento, dependendo daquele momento você chega e agora é atividade, ai já planejou a atividade pra eles, ai você entra lá na sala você não vai conseguir fazer a atividade, você primeiro vai ter que guardar suas coisas, eles vão vir pra cima de você, eles vão conversar, vão querer que você abrace, você beije, que você converse, perguntam como que você está. [...] a afetividade vai desde o chamar atenção ao acolher com amor e carinho (GF - P. Catarina).

Mesmo identificando as necessidades das crianças e entendendo o papel mediador nos momentos de conflito, as professoras sustentaram, até o fim, que as práticas pedagógicas na Educação Infantil se baseiam em “*muito amor, muito carinho, muito cuidado*”, mas apontaram que, para além destes aspectos, educa-se.

No entendimento das professoras, a aprendizagem só se efetiva em um ambiente atrativo, acolhedor e onde a criança se sinta bem. Isso se dá por meio do afeto, definido pela professora Nalu:

[..] a afetividade ela se dá desde o primeiro momento, do primeiro contato que você tem com a criança até o final, você vai trabalhando e você vai mudando também a tua prática, se você vê que uma estratégia pedagógica não deu certo, você vai mudando (EN).

Notar as diferenças na caracterização que as professoras trazem ao apontar o desenvolvimento, a aprendizagem, o afeto e como tais elementos são evidenciados na prática pedagógica, nos leva a entender o que os autores soviéticos postularam sobre o desenvolvimento infantil e seus momentos críticos.

Quando as professoras narram as situações de conflitos, birra ou rebeldia, entendemos tais comportamentos como pertencentes a um período de crise, em que a criança está em preparo para um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Estas situações evidenciam que agora a criança já não é o centro das relações e a motivação se dá a partir das relações estabelecidas e mantidas com outras pessoas. As crises do desenvolvimento não são naturais ou típicas da idade, mas resultantes das novas conquistas das crianças e da incompreensão dos adultos que assumem uma atividade imediata, adiantando as ações das crianças.

As dificuldades apontadas pelas professoras, possivelmente, são reflexos do período crítico pelo qual a criança está passando. Sobre isso, Gomes (2014, p. 823) explica que “as crises não precisam necessariamente acontecer, mas as rupturas da criança e os saltos qualitativos do seu desenvolvimento são inevitáveis”. Dessa maneira, a atitude do professor se torna muito importante, uma vez que poderá auxiliar na emancipação da criança em relação as situações vivenciadas, favorecendo o salto qualitativo do desenvolvimento.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento infantil e o afeto a partir da perspectiva histórico-cultural buscávamos entender de que maneira estes conceitos se encontram em relação e, ainda, como isso se evidencia na prática. Sabemos que, das professoras participantes, muito tempo se passou desde a formação inicial e que os conceitos, muitas vezes, não foram trabalhados ou, até mesmo, acabaram sendo esquecidos.

Notamos que o fazer pedagógico, muitas vezes, acaba por acontecer de maneira espontânea e poucas vezes intencional. Notamos também que as professoras têm algumas práticas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, mas o que predomina é o entendimento das maturações biológicas de estruturas internas que, de certa forma, orientam as práticas pedagógicas na creche, em outras palavras, esperam que as crianças se desenvolvam para que possam aprender.

Sobre o afeto, de modo geral, entre as professoras, entende-se como o contato físico proporcionado por meio de beijos e abraços. O afeto se expressa através de carinho, mas não notamos práticas conscientes que reforçam o conceito de afeto enquanto afetação, no sentido de afetar o ser humano e colocá-lo em atividade.

Quando as professoras relatam que observam as crianças, percebem seus gostos e necessidades, entendem o que é preciso explorar no contexto da creche, entendemos que tais

práticas compreendem os aspectos afetivos, uma vez que ao reconhecer as necessidades das crianças, proporcionam situações em que estas são colocadas em ação, visando superar as condições que antes se encontravam em dificuldade, mesmo que tal percepção se dê pela via da intuição e não pelo prática intencional de observar as crianças, registrar, proporcionar ocasiões para afetá-las e mobilizar a ação.

Ao longo deste estudo discutimos sobre as particularidades do afeto e do desenvolvimento da criança entre zero e três anos fundamentados à luz da Teoria Histórico-Cultural. A partir do conteúdo apresentado, sustentamos que a prática amparada a partir de tais pressupostos contribui no sentido de ampliar e propor maneiras diferentes de nos relacionar com os bebês e crianças bem pequenas. As crianças da creche, com base nos escritos de Vigotski (1995), vivenciam um momento de potência das relações humanas, reafirmando a força que os mediadores exercem no psiquismo infantil. Assim, compreendemos, a partir da THC, que por trás de todas as funções superiores encontram-se as relações sociais, e que o adulto, ao participar ativamente da vida do bebê, desde seu nascimento, poderá intensificar formas diferentes de relação e exploração do ambiente e daqueles ao seu redor, ampliando o repertório infantil e oportunizando o desenvolvimento.

No que diz respeito à linguagem, elemento muito citado e observado pelas professoras participantes da pesquisa, entendemos que a partir das relações estabelecidas com os adultos que a forma ideal da linguagem verbal será oferecida às crianças. Essas relações auxiliarão a criança a superar o momento dos balbucios e avançar em direção ao salto qualitativo do desenvolvimento que consiste na aquisição de um instrumento cultural tão complexo.

Com base no aporte teórico que ampara e conduz as discussões estabelecidas nesse estudo, sustentamos que a aprendizagem antecede e é ativadora do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, compreendemos que a professora da creche é a responsável por propiciar situações em que as crianças possam explorar o espaço físico, andar, subir, descer, rolar e testar a capacidade de locomoção. “A exploração de diversos objetos, ambientes e situações podem contribuir para que a criança aprenda diferentes sensações, percepções e ações, elementos importantes na constituição das funções psíquicas” (GOMES, 2014, p. 824).

Dessa maneira, ao disponibilizar e propiciar à criança situações potencializadoras da aprendizagem pode criar condições para que ela aprenda de maneira significativa, rompendo com as concepções biologizantes que compreendem que o bebê segue um curso evolutivo em seu desenvolvimento.

Por fim, sinalizamos a importância da atitude investigativa por meio de um olhar atento das professoras e, ainda, apontamos que o esclarecimento e a reflexão sobre a inserção cultural

no CMEI por meio de práticas sociais podem despertar novos modos de ver, ouvir e se relacionar com as crianças da creche, mudando os lugares que elas ocupam atualmente. Nesse sentido, acreditamos que essas mudanças podem ocasionar novos movimentos no processo de desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu a partir das inquietações provenientes da prática pedagógica com crianças, dos estudos na área da Pedagogia e da Psicologia e, também, das provocações oportunizadas nos encontros do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – GEPEEDI, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A partir da experiência docente vivenciei as descobertas da infância, os olhares espantados diante do novo e as diferentes formas de comunicação afetiva presentes, especialmente, na creche. Além de tais aspectos, observei que diferentes olhares eram direcionados à criança e aos lugares que ela ocupa. Esses elementos me afetaram enquanto ser humano e pesquisadora, dando início à caminhada que me propus ao iniciar este estudo.

Dessa maneira, o estudo buscou responder o seguinte questionamento: Como a compreensão das professoras a respeito do afeto e do desenvolvimento infantil podem impactar nas relações com os bebês e as crianças bem pequenas no ambiente da creche?

A pergunta de pesquisa se organizou a partir da hipótese de que as professoras, em suas práticas, imprimem suas compreensões, ainda que estas não sejam percebidas de forma consciente. Essas compreensões advêm de sua formação inicial e de experiências vivenciadas. Argumentamos que as compreensões incidem em suas maneiras de planejar, assim como, em suas práticas com as crianças. Dessa maneira, partimos do pressuposto de que suas compreensões sobre o afeto e o desenvolvimento infantil vão refletir nas práticas pedagógicas com as crianças da creche.

Para validar a hipótese e responder à pergunta de pesquisa, tomamos por objetivo geral: analisar como a compreensão de professoras da creche sobre o afeto e o desenvolvimento infantil podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas. E, quanto aos objetivos decorrentes: caracterizar as práticas de professoras da creche; identificar as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento e o afeto e como se revelam em suas práticas pedagógicas e, por fim; compreender como o entendimento das professoras sobre o afeto e o desenvolvimento podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas.

Diante do caminho apresentado, o eixo epistemológico que sustentou o estudo reside na Teoria Histórico-Cultural, uma teoria crítica, amparada no materialismo histórico-dialético e que compreende a criança enquanto um ser capaz de aprender e se humanizar a partir das relações estabelecidas com o meio e com aqueles que a rodeiam.

À vista dos aspectos apresentados, a organização do trabalho se deu em quatro capítulos, versando sobre as contribuições da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, os afetos, o percurso metodológico, os dados e reflexões geradas a partir do estudo.

No primeiro capítulo nos dedicamos a apresentar a teoria que embasou o estudo, bem como apontar os conceitos centrais que se relacionavam com o objeto de pesquisa. Exploramos o desenvolvimento humano, a categoria atividade, o trabalho como aspecto que nos diferencia e nos distancia dos animais e seguimos discorrendo sobre o desenvolvimento de crianças da creche a partir da periodização do desenvolvimento infantil.

Ao explorar o desenvolvimento e os aspectos que direcionam a atividade humana em cada período da vida, o capítulo dois procurou trazer o afeto enquanto dimensão do desenvolvimento, entendendo-o como o ato de afetar o outro por meio da atividade.

Nos dedicamos a estudar o público da creche, as crianças de 0 a 3 anos e, para isso, a pesquisa se deu a partir da participação de professoras de três CMEIS da cidade de Ponta Grossa, Paraná. O percurso metodológico foi apresentado no capítulo três e detalhou todos os passos até chegarmos aos dados gerados. Por fim, o capítulo quatro aponta as análises da pesquisadora a partir do caminho percorrido, dos questionamentos, observações e seus entendimentos em decorrência da pesquisa.

Ao caracterizar as práticas das professoras da creche evidenciamos que os elementos que se constituem como essenciais são diferentes para cada participante. Algumas professoras indicam o planejamento, outras sinalizam que o foco é a criança, encontramos a relação estabelecida com as famílias como centro, mas as narrativas indicam que a centralidade no professor ainda predomina nas práticas desenvolvidas no CMEI.

A partir de rotinas e planejamentos estruturados pelo adulto, a criança passa a expressar suas necessidades e se relacionar por meio dos comandos e do controle da professora, indicando que muitas práticas ainda não se organizam a partir das necessidades comunicadas pela criança.

Notou-se que, sobre isso, apareceram algumas divergências, uma vez que as professoras sinalizaram entender que ao inserir na prática as músicas, brinquedos e brincadeiras que contemplam o universo infantil e fazem parte do repertório já conhecido pelas crianças, estariam elas pautando a prática na criança e em seus interesses.

Mesmo afirmando que na Educação Infantil o trabalho não se dá por meio de atividades em folhas de papel, o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras da creche é compreendido, muitas vezes, por elas mesmas, como dissociado das ações de cuidado, como nos momentos de higiene, sono e alimentação, evidenciando que estas ações não são compreendidas como atos educativos.

Observamos que existem práticas reflexivas e intencionais nos CMEIS participantes, mesmo que as professoras não assumam uma prática totalmente participativa. Evidenciamos que algumas professoras compreendem o papel do professor enquanto mediador da aprendizagem e atuam nesse sentido.

Sobre o desenvolvimento, é possível constatar que as professoras o compreendem, de forma mais incisiva, enquanto um processo biológico, isto é, entendem que se dá por estágios, nos quais a criança vai amadurecendo estruturas internas e por isso consegue aprender.

Quanto ao afeto, predominaram as compreensões que o aproximam do vínculo estabelecido entre criança e adultos, sendo expresso por meio de beijos, abraços e carinho. Nas narrativas as professoras apresentam exemplos que nos dão indícios de que o conceito de afeto poderia ser mais explorado e que faria parte da compreensão das participantes. Isso se justifica quando percebem as formas de comunicação afetiva das crianças.

Ao explorar o afeto e o desenvolvimento perpassamos pela criança a todo momento, pois nos interessava saber de que maneira as compreensões das professoras impactavam nas práticas desenvolvidas no CMEI. Sobre isso, percebemos que os lugares em que a criança é colocada, a forma com que é vista e a maneira como os adultos falam sobre ela, revelam como as necessidades da criança são expressas e acolhidas. Revelam ainda, como os adultos criam ou não novas necessidades nas crianças.

Identificamos que as professoras compreendem o desenvolvimento pautado nos aspectos biológicos, e notamos a recorrência da espera pelo amadurecimento, entendendo que as crianças ainda chegariam em lugares específicos de tal processo. Sobre isso, algumas propostas acabavam por se limitar ao entender que as crianças ainda não tinham maturidade para participar, explorar e se relacionar com determinados objetos da cultura.

Compreendendo as crianças como muito pequenas e frágeis, evidenciou-se a redução de propostas que permitem a criança avançar em seu desenvolvimento, o que pode incidir de modo a atrasar ou impedir os saltos qualitativos do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, confirmamos nossa hipótese, ao ficar evidente que a compreensão das professoras sobre o desenvolvimento e o afeto impacta nas relações com as crianças e interfere nas possibilidades que são possibilitadas no âmbito da creche.

Mesmo que os elementos constatados a partir da pesquisa nos conduzam ao entendimento de que as compreensões das professoras limitam o acesso das crianças aos conteúdos sócio, histórico e culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade, não indica a impossibilidade de mudanças ou de momentos em que estas vivências são oportunizadas.

A partilha das vivências e experiências docentes viabilizou as reflexões e questionamentos da pesquisa em direção à ampliação dos conhecimentos sobre o afeto, o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas na creche. Os contributos das participantes nos indicam que outros caminhos precisam ser percorridos e novas perguntas surgem a partir do estudo desenvolvido.

Ao estudarmos os materiais propostos no grupo focal, percebeu-se o entusiasmo das professoras com o conteúdo apresentado, uma vez que isso se efetivou na partilha de exemplos que se encaixavam aos conceitos explorados. Isso nos leva a questionar o processo formativo das professoras de Educação Infantil, indicando a necessidade de se pensar em propostas de formações continuadas onde o estudo esteja fundamentado nas necessidades oriundas da prática.

Trabalhamos em três CMEIs localizados em áreas diferentes da cidade e pudemos observar que as demandas e necessidades comunicadas pelas professoras se diferem, ressaltando a urgência em destinar um olhar específico e intencional para cada realidade. Para isso, ressaltamos o caráter reflexivo e de observação explorado ao longo do estudo.

A partir do estudo desenvolvido e, em especial, no momento formativo dos grupos focais, percebemos maior envolvimento das professoras, fazendo relações com a prática e, ainda, conseguindo localizar, nos mapas mentais, as mudanças necessárias após o estudo. Com base nisso, sugere-se repensar a formação continuada dos professores de Educação Infantil, visando explorar e suprir as reais necessidades da prática, assim como contribuir no reconhecimento de suas compreensões sobre, não só o desenvolvimento e o afeto, mas a criança, a escola e sobre o papel da professora da creche.

Por fim, o conteúdo apresentado, bem como o caminho percorrido ao longo da pesquisa, ocasionou na pesquisadora a ampliação dos olhares, não só para a infância e para a Educação, mas também para os conteúdos produzidos, sistematizados e acumulados culturalmente pela humanidade. Os aprendizados decorrentes do processo investigativo foram capazes de afetar e fomentar novas movimentações, nos impelindo a novos estudos. Sabemos que as temáticas que versam sobre a infância, seu desenvolvimento e, ainda, sobre o afeto, constituem-se em campos a serem ampliados e explorados, nesse sentido, consideramos que este estudo materializa um dos passos na caminhada da pesquisadora que agora seguirá se apropriando da Teoria Histórico-Cultural e criando condições para novas reflexões sobre os conteúdos que aqui se iniciaram.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ALMEIDA, M. S. **Era uma vez... A contação de história no fazer pedagógico de professores de creche.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.
- ARAÚJO, M. A. M. **O uso de fantoches e a construção de narrativas por crianças da educação infantil.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2019.
- BACON, F. “Novum Organum”. In: **Os pensadores**, 2ª ed. Trad. de José Aloísio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1620/1979.
- BARTHES, R. **The semiotic Challenge.** Oxford: Basil Blackwell, 1993.
- BATISTA, J. B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.
- BATISTA, J. B.; PASQUALINI, J. C.; MAGALHÃES, G. M. Estudo sobre emoções e sentimentos na Educação Infantil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.) **La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- CASTELLI, C. M. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- CHAUÍ, M. **Espinoza, uma filosofia da liberdade.** São Paulo: Moderna, 2005.
- CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.
- CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.) **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. Prefacio. In: _____ . **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DESCARTES, R. “As paixões da alma”. In: **Os pensadores: Descartes**, vol. 1. São Paulo, 1983.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M.(org.) **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ENGELMAN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo, Ática, 1978.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 1675/2008.

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva Histórico-Cultural. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 51 – 64.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, N. N. **Emoção, afetividade e desenvolvimento humano: uma articulação necessária na educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2022.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

GOMES, C. A. V. Afetos, cultura e mediação: especificidades no desenvolvimento na criança de zero a três anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 813 – 828, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p813>

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LANDÓ, S. L. Z. **A atividade lúdica em práticas de ensino com crianças da Educação Infantil em creche**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2009.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: _____ . **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. Ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed.. São Paulo: Ícone, 2012.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.) **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

MAGALHÃES, C.; et. al. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 219 – 230.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v.4, n.2, p. 275 – 286, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354> Acesso em: set. 2021.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo de ensino-aprendizagem. In: _____ (orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**, Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p.13-34.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A. DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, Xamã, 2006.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A Atividade Humana Como Unidade Afetivo-Cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez. 2016.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, Livro I, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. IN: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.41-50

MOREIRA, J. A. C. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2009.

NOGUEIRA, K. S. C.; FERNANDEZ, C. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210128> Acesso em: jul. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Editora Porto, 2008. p. 11 – 29.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a educação infantil do Sistema Municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a educação infantil do Sistema Municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em revista**, Marília, v.9, n.1, p.77-92, 2008.

PASTRE, C. A. S. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.11-24

PEROZA, M. A. R. **A infância no contexto prisional: pressupostos para processos educativos que respeitem o desenvolvimento da criança e sua dignidade humana**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//00005e/00005eb6.pdf> Acesso em: set. 2021.

PETROVSKI, A. El pensamiento. In: _____. **Psicologia General**. Moscú, Editorial Progreso, 1980. P.292-319.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**: São Paulo, v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195> Acesso em: set. 2021.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em: jul. 2021.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAWAIA, B.; MAGIOLINO, L. L. S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L. SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (orgs). **Diálogos na perspectiva Histórico-Cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

SAWAIA, B.; SILVA, D. N. H. Pelo Reencantamento da Psicologia: em busca da positividade

epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 343- 360, out. 2015.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123208> Acesso em: jul. 2021.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022.

SILVA, E. B. T. **Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês**. 2021. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SILVA, A. P. **Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.

SILVA, E. M. P. **Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SILVA, R. H. R.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48-66, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329> Acesso em: set. 2021.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceituação. In: BANKS-LEITE, L. SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (orgs). **Diálogos na perspectiva Histórico-Cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

VASCONCELOS, J. S. A. **Vivências de Crianças Ribeirinhas da Amazônia e seu Processo de Humanização na Creche**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo cultural del niño. In: BLANCK, G. (org). **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. Madri, Visor, 1934/1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri, Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo IV, Madri, Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Genesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas – Tomo III**. Madrid, Visor, 2000. p. 139 – 168.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WORTMEYER, D. S.; SILVA, D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o Território dos Afetos a Partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285-296, abr./jun. 2014.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ponta Grossa, 01 de julho de 2022.

Carta de apresentação

Na qualidade de docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), apresento a mestranda Taline Ienk para a realização de sua pesquisa, intitulada “As relações entre afeto e desenvolvimento na perspectiva de professoras da Educação Infantil”.

O objeto de estudo da mestranda refere-se às concepções de afetividade e suas relações com o desenvolvimento da criança, que orientam as práticas de professoras da creche, na etapa de Educação Infantil, utilizando em seu referencial os contrutos da Teoria Histórico-Cultural. A temática demanda a pesquisa junto às professoras que integram os CMEIs da rede municipal de ensino de Ponta Grossa que atendam os estágios de docência da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Para tanto, a pesquisadora precisará realizar entrevista e grupo focal com professoras que atendem às turmas de creche, selecionando-as a partir de uma conversa inicial com a coordenação pedagógica da instituição. Serão utilizados, também, alguns documentos relativos às práticas desenvolvidas nas turmas, tais como o planejamento e os pareceres descritivos apresentados como registros do desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, para além da apresentação da mestranda a este CMEI, por meio desta carta, almeja-se o apoio em sua pesquisa, de forma que a pesquisadora possa contribuir com a prática das professoras de Educação Infantil na rede pública de ensino, por meio dos conhecimentos elaborados a partir de seus estudos.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Contatos:

E-mail: malu.uepg@gmail.com/ Celular: 41 99845-3823

E-mail: tali.ienk@gmail.com/ Celular: 42 99925-2613

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – Campus de Uvaranas – CIPP – Sala LP 107 84030-000 – Ponta Grossa-PR/
Fone: (42) 3220-3154 E-mail: ppge@uepg.br

APÊNDICE B – CARTA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Eu, Taline Ienk, portadora do CPF: 082.981.029-32, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, para fins de pesquisa.

Essa parceria se faz necessária para efetuar a coleta de dados para o trabalho de dissertação, o qual possui como tema: As relações entre afeto, participação e desenvolvimento na perspectiva de professoras da Educação Infantil, orientado pela Prof^a Dr^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza. A pesquisa possui como objetivo central analisar como as professoras de Educação Infantil compreendem a relação entre afetividade, participação e desenvolvimento no cotidiano de suas práticas.

A pesquisa envolverá as professoras de Educação Infantil que atuam na rede municipal, especificamente nos CMEIs que atendem os estágios da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Serão realizadas entrevistas narrativas via plataforma online e grupo focal, também online, visando caracterizar as práticas das professoras, identificar as concepções sobre afetividade, participação e o desenvolvimento das crianças e como tais concepções impactam nas relações entre adultos e criança.

Desde já agradecemos a atenção e parceria.

Taline Ienk (Mestranda)

Marilúcia Antônia de Resende Peroza (Orientadora)
Ponta Grossa, 24 de fevereiro de 2022.

APÊNCICE C – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP
Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas
Bloco da Reitoria – Sala 22 - Campus Universitário
CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR
E-mail: propespsecretaria@uepg.br
Horário: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h
Fone: (42) 3220-3282

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Taline Ienk, mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvo a pesquisa que tem como tema *as relações entre afeto e desenvolvimento na perspectiva de professoras da Educação Infantil*, devidamente registrada na Plataforma Brasil sob nº 56882522.5.0000.0105

Nesta investigação, sou orientanda da Professora Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza, pesquisadora na linha Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem como objetivo central: analisar como as professoras compreendem a relação entre afetividade e desenvolvimento e seus efeitos na participação da criança no cotidiano da creche.

Mediante a apresentação sobre a investigação, convido-o(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa. Sua participação ocorrerá por meio de contatos efetivados pela pesquisadora para a realização de uma entrevista narrativa e, também, grupo de focal via *Google Meet*, sem contato presencial, pois, em virtude da pandemia, é necessário observar o disposto nos Planos Nacional e Estadual de Contingência para infecção humana pela Covid-19, com vistas a resguardar os participantes da pesquisa.

As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, os conteúdos serão transcritos e analisados, compondo o texto da dissertação. Na entrevista narrativa, as temáticas exploradas versam sobre concepções de afetividade, desenvolvimento e participação. Esclareço, ainda, que, no momento da entrevista, serão solicitados dados relativos à formação e à experiência profissional, com vistas a estabelecer o perfil dos participantes no processo de pesquisa.

Sobre sua participação, você pode esperar alguns benefícios, tais como: contribuir na ampliação das reflexões referentes à área da infância, afetividade e práticas participativas, explorar como essas concepções impactam nas relações de afeto, participação e desenvolvimento das crianças, assim como contribuir para minimizar as lacunas existentes nas pesquisas de âmbito acadêmico na discussão sobre a temática infância, afetividade e educação infantil, visto que a área encontra-se em processo de constituição no Brasil.

No entanto, faz-se necessário pontuar possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do

participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa.

Fica resguardado o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois de participar da entrevista narrativa ou do grupo focal, sendo desnecessário apresentar justificativa para seu desligamento. Esclareço, ainda, que não haverá despesas ou custos para participar da pesquisa, porém, caso tenha alguma despesa gerada em virtude de sua participação na entrevista narrativa ou no grupo focal, esta será ressarcida pela pesquisadora, via depósito em conta ou dinheiro, após a devida comprovação.

Assumo o compromisso de que os posicionamentos e os diálogos das entrevistas narrativas e do grupo focal serão utilizados para fins de pesquisa, podendo os resultados serem veiculados em artigos científicos em periódicos e/ou encontros científicos e congressos, mantendo o sigilo sobre sua identificação.

Após a transcrição e a análise dos dados da entrevista narrativa e do grupo focal, as gravações serão excluídas, deletadas, pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

Informo, ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes, pois a investigação se desenvolve pautada no diálogo e na construção colaborativa sobre o objeto de estudo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sua orientadora ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Mestranda Taline Ienk

Telefone: (42) 99925-2613 ou e-mail: tali.ienk@gmail.com

Professora Doutora Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Telefone: (41) 9845-3823 ou e-mail: malu.uepg@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

Telefone: (42) 3220-3282

Horário de atendimento: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h

Eu, _____,
 (nacionalidade), _____ anos, _____ (estado civil),
 _____ (profissão), residindo à
 _____, portador de
 identidade _____, informo que tive conhecimento sobre a pesquisa, e considero que estes são suficientes para a compreensão sobre minha participação, e, portanto, concordo em colaborar com o trabalho. Estou ciente de que não haverá custos para minha participação, porém caso haja alguma despesa, a pesquisadora responsabiliza-se pelo ressarcimento financeiro. Tenho ciência, ainda, que posso me desvincular da pesquisa a qualquer momento, independentemente do fato de ter participado da entrevista narrativa ou do grupo focal.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do participante e outro do pesquisador.

 Assinatura da pesquisadora responsável

 Assinatura da participante

Ponta Grossa, _____ de junho de 2022.

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

TÓPICOS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

APRESENTAÇÃO

1. Nome, idade, formação e tempo de formação/atuação na educação infantil.
2. Como aconteceu sua inserção na Educação Infantil?
3. Como foi feita a escolha para atuar na creche?
4. Você já havia se imaginado como professora de bebês e crianças pequenas?

NARRAÇÃO 1 – foco: relação adulto-criança

1. Como se constrói sua relação com as crianças?
2. Como você percebe a criação de vínculos entre você e as crianças?
3. Como essa relação acontece?
4. Que elementos do cotidiano você vê que faz diferença nessa relação?
5. Você percebe na criança, ao longo do tempo, como se elabora a formação do vínculo com você?
6. Como é esse processo?
7. Poderia exemplificar?
8. É do mesmo jeito com todas as crianças?

NARRAÇÃO 2 – foco: desenvolvimento afetivo da criança

- 4 O que/como as crianças demonstram que estão aprendendo? Como você percebe?
- 5 Como você vê a mudança das crianças ao longo do ano?
- 6 Quais aspectos você identifica que mais geram essas mudanças nas crianças?
- 7 Você considera a afetividade na sua relação com as crianças?
- 8 Como essa afetividade é evidenciada nas crianças?
- 9 Como você vê a afetividade em suas práticas?
- 10 Para você, existe alguma relação entre a afetividade e o desenvolvimento das crianças?
- 11 Quais aspectos dessa relação você consegue perceber em suas práticas e nas crianças?
- 12 Como os bebês/crianças pequenas demonstram seus sentimentos? Como você percebe e intervém nesses momentos?

- 13 O que na criança indica que ela aprendeu algo ou se desenvolveu em relação ao que antes ela não conseguia fazer?
- 14 Quais relações você pensa existir entre a afetividade e o desenvolvimento do bebê/criança?
Tem algum exemplo de como isso acontece na prática pedagógica?

NARRAÇÃO 3 – foco: caracterização das concepções das professoras

1. Ao planejar a sua prática, você consegue lembrar de algum autor ou teoria para relacionar com o que você faz?
2. Onde você conheceu esse autor/essa teoria?
3. Tem se aprofundado sobre ele/ela de alguma forma?
4. De que forma esses conhecimentos aparecem em sua prática?
5. Você já leu ou utiliza em suas práticas, algum autor que fale sobre a afetividade?
6. Em que esse autor ou teoria te ajuda na relação com as crianças?

Narração 4 – foco: planejamento

1. Para você, como é planejar para bebês/crianças pequenas?
2. O que você acha mais desafiador no planejamento?
3. O que você propõe que os bebês/crianças mais se interessam?
4. Como é um dia de trabalho com as crianças?
5. Você poderia contar com detalhes como você organiza um dia de trabalho no CMEI?

APÊNDICE E – PALAVRAS DISPONIBILIZADAS NO GRUPO FOCAL

CRIANÇA	INFÂNCIA	PROFESSORA
DESENVOLVIMENTO	AFETO	AFETIVIDADE
RELAÇÃO	LINGUAGEM	ADAPTAÇÃO
VÍNCULO	BRINCADEIRA	ROTINA
ESCOLA	COMPORTAMENTO	APRENDIZAGEM
FAMÍLIA	AUTONOMIA	PARTICIPAÇÃO
ALIMENTAÇÃO	CUIDADO	MUDANÇA
ATIVIDADE	PLANEJAMENTO	EDUCAÇÃO
MÚSICA	RESPEITO	CULTURA
ADULTO	PALAVRA	SIGNIFICADO
MEDIAÇÃO	OBJETOS	PESSOAS
COMUNICAÇÃO		

APÊNDICE F – QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA

Objeto da pesquisa: A relação entre afeto e desenvolvimento da criança na creche		
Base epistemológica: Teoria Histórico-Cultural (THC)		
Pergunta de pesquisa	Hipótese/argumentação	Objetivos
Como a compreensão de professoras a respeito do afeto e do desenvolvimento infantil podem impactar nas relações com os bebês e as crianças bem pequenas no ambiente da creche?	As professoras, em suas práticas pedagógicas, imprimem suas compreensões, ainda que estas não sejam percebidas de forma consciente. Essas compreensões advêm de sua formação inicial e de experiências vivenciadas. Essas compreensões incidem em suas maneiras de planejar, assim como, em suas práticas com as crianças. Partimos do pressuposto de que suas compreensões sobre o afeto e o desenvolvimento vão incidir nas práticas desenvolvidas no âmbito da creche.	<p>Geral: Analisar como a compreensão de professoras da creche sobre o afeto e o desenvolvimento infantil podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas.</p> <p>Específicos: 1) Caracterizar as práticas de professoras da creche. 2) Identificar as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento e o afeto e como se revelam em suas práticas pedagógicas. 3) Compreender como o entendimento das professoras sobre o afeto e o desenvolvimento podem impactar nas relações com bebês e crianças bem pequenas.</p>
<p>Metodologia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estado do Conhecimento - Descritores: afeto, educação infantil e teoria histórico-cultural 2. Entrevista narrativa 3. Grupo focal com professoras da creche 4. Análise de prosa 5. Retorno para as instituições e professoras participantes. 		

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS RELAÇÕES ENTRE AFETO, PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Taline Ienk

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 56882522.5.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.435.432

Apresentação do Projeto:

Por meio do presente projeto propõe-se a investigar como as professoras de educação infantil compreendem a relação entre afetividade, participação e desenvolvimento no cotidiano de suas práticas. Buscaremos caracterizar as práticas de professoras de Educação Infantil, bem como identificar as concepções sobre afetividade, participação e o desenvolvimento das crianças que permeiam as práticas pedagógicas. Por fim, interessa-nos compreender de que modo as concepções e práticas das professoras impactam nas relações de afeto, participação e desenvolvimento das crianças. Tem-se como referência a obra de Vygotsky (1989, 1998), Cambi (1999), Ariès (2011), Costa e Mello (2007), Oliveira -Formosinho (2007, 2013, 2018), Martins, Abrantes e Facci (2020), entre outros. A pesquisa qualitativa, de tipo exploratório, propõe como instrumentos de investigação a entrevista narrativa e o grupo focal. A entrevista narrativa busca explorar aspectos do cotidiano e, diferente dos modelos de entrevistas, possibilita que os sujeitos elaborem as suas percepções acerca do conteúdo explorado. Já o grupo focal visa o trabalho em grupo, para discutir e comentar aspectos de experiência pessoal, possibilitando captar sentimentos, atitudes, crenças e reações. Por fim, este estudo pretende trazer contribuições para a área da infância, uma vez que compreende-se a necessidade de ampliar a concepção referente à afetividade e a infância no contexto da educação infantil, considerando que os processos educativos nesta etapa se constituem como um importante espaço para apropriação da cultura e

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5.435.432

das relações humanas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como as professoras de Educação Infantil compreendem a relação entre afetividade, participação e desenvolvimento no cotidiano de suas práticas.

Objetivo Secundário:

- 1) Caracterizar as práticas de professoras de Educação Infantil.
- 2) Identificar as concepções das professoras sobre a afetividade, a participação e o desenvolvimento das crianças que permeiam as suas práticas pedagógicas.
- 3) Compreender de que modo as concepções e práticas das professoras impactam nas relações de afeto, participação e desenvolvimento das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando possíveis riscos ao desenvolver a pesquisa, uma vez que nos propomos a realizar entrevistas narrativas e grupo focal, estamos, de certa maneira, invadindo a privacidade dos sujeitos. Além disso, ao investigarmos as concepções das professoras, tocamos nas experiências profissionais, sentimentos, bem como na própria formação dos participantes da pesquisa, o que pode causar timidez e/ou constrangimento, se

considerarmos a aplicação na modalidade presencial. Ainda é necessário considerar que precisaremos da disponibilidade do participante, fornecendo seu tempo durante a entrevista e grupo focal. Tais riscos podem ser minimizados ao considerarmos que, possivelmente, as etapas de entrevista e grupo focal acontecerão via google meet, de maneira remota. Ainda sobre possíveis constrangimentos, os dados não serão compartilhados com o grande grupo participante e ao divulgar os resultados da pesquisa, ocultaremos a identidade de todos os participantes.

Garantimos que o estudo será suspenso imediatamente ao percebermos algum risco ou danos à saúde mental de qualquer sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento. Ademais, faz-se necessário pontuar que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

Benefícios:

- * Contribuir na ampliação das reflexões referentes à área da infância, afetividade e práticas participativas;
- * Favorecer conhecimentos referente às concepções de professoras de Educação Infantil, além de explorar como essas concepções impactam nas relações de afeto, participação e desenvolvimento

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.435.432

das crianças;

* Contribuir para minimizar as lacunas existentes nas pesquisas de âmbito acadêmico na discussão sobre a temática infância, afetividade e educação infantil, visto que a área ainda é pouco explorada no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de caráter acadêmico para obtenção do título de mestre que será realizada com professoras que atuam em Centros Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Ponta Grossa, Paraná. Os CMEIS escolhidos são os que atendem os estágios da UEPG. Serão foco da pesquisa as relações existentes entre afetividade, desenvolvimento e participação no interior das práticas desenvolvidas pelas professoras participantes da pesquisa. Toma-se como referência a abordagem da Teoria Histórico-Cultural que compreende as crianças como sujeitos sociais e imersos na cultura. A presente pesquisa utilizará pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa e será desenvolvida por meio da entrevistas narrativas e do grupo focal. O tratamento e análise dos dados, o procedimento metodológico utilizado será a análise de conteúdo segundo Campos (2004).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados Folha de rosto preenchida adequadamente e assinada; Anuência da Secretaria Municipal de Educação; TCLE - apresenta os elementos conforme as resoluções.

Recomendações:

Enviar relatório final via notificação na Plataforma Brasil (on line), após conclusão da pesquisa para evitar pendências com o CEP ou com a PROPESP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1852989.pdf	18/05/2022 09:15:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	2TCLE_atualizado.pdf	18/05/2022 09:14:44	Taline lenk	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.435.432

Justificativa de Ausência	2TCLE_atualizado.pdf	18/05/2022 09:14:44	Taline lenk	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	09/03/2022 14:21:36	Taline lenk	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_assinada.pdf	09/03/2022 14:18:51	Taline lenk	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_de_pesquisa_assinado.pdf	09/03/2022 14:18:27	Taline lenk	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	09/03/2022 14:14:57	Taline lenk	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	OK_Projeto_SME_Final.pdf	09/03/2022 14:14:21	Taline lenk	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 27 de Maio de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvararanas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Valério Ronchi, n.º 55 – Uvaranas – Ponta Grossa – Paraná
CEP: 84030-320 - Telefone: (042) 3220 3130

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **SIMONE DO ROCIO PEREIRA NEVES**, ocupante do cargo de Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada "**As relações entre afeto, participação e desenvolvimento na perspectiva de professoras da Educação Infantil**", realizada pelas pesquisadoras Prof^a Dr^a MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA e TALINE IENK, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa.

A pesquisa envolverá as professoras de Educação Infantil que atuam na rede municipal de ensino, especificamente nos CMEIs que atendem os estágios da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Serão realizadas entrevistas narrativas via plataforma online e grupo focal, também online, visando caracterizar as práticas das professoras, identificar as concepções sobre afetividade, participação e o desenvolvimento das crianças e como tais concepções impactam nas relações entre adultos e criança.

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Ponta Grossa, 07 de março de 2022.

Prof.^a Simone do Rocio Pereira Neves

Secretária Municipal da Educação
Decreto nº 18.211 de 1º/01/2021