



Afeto e desenvolvimento na primeira infância: Reflexões para uma educação humanizadora

Camila Godoy Paredes
Érika Christina Kohle

Como citar: PAREDES, Camila Godoy; KOHLE, Érika Christina. Afeto e desenvolvimento na primeira infância: Reflexões para uma educação humanizadora. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 55-78. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p55-78>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

AFETO E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Camila Godoy Paredes

Érika Christina Kohle

Para um início de conversa...

Cada criança começa a sua vida imersa em um mundo de objetos, relações e conhecimentos construído histórica e socialmente pelas gerações anteriores. Aos poucos, o bebê se apropria dos produtos culturais que lhes são ofertados por meio das relações que estabelece com as pessoas que o cercam. Ao relacionar-se com outros sujeitos, valores, sentimentos, objetos, aprende e desenvolve qualidades especificamente humanas – como a fala, o pensamento, a memória, a imaginação – que o torna capaz de conhecer a realidade em que vive e nela agir (LEONTIEV, 1978).

Assim, a criança se apropria gradualmente da atividade social, dos hábitos, das formas de pensar, da maneira como se relacionar com objetos e com as pessoas de seu entorno. Ela passa a atribuir sentido ao que vive e ao que aprende, fazendo desse processo sua constituição como ser humano, isto é, forma e desenvolve sua personalidade.

As transformações qualitativas que ocorrem nos primeiros anos de vida são influenciadas pela qualidade das relações construídas entre o pequenino e o mundo à sua volta. Essas relações farão parte da sua compreensão da vida, sua percepção a respeito do mundo a sua volta e auxiliarão na atribuição de sentido aos objetos e fenômenos vivenciados coletivamente.

Nessa etapa inicial da vida

[...] tudo aquilo que o bebê percebe do meio está unido com o afeto; para ele, a percepção do que é agradável ou ameaçador aparece muito antes do que os elementos físicos e sociais da realidade exterior, o que sugere uma fusão de atração, afeto e sensação (GOMES, 2014, p.816).

Devido à complexidade dos fatores que influenciam o desenvolvimento infantil, há um debate recorrente nas últimas décadas sobre a Educação Infantil, porque no passado era comum compreender que as capacidades psíquicas na infância surgem naturalmente em um processo de “amadurecimento” biológico que ocorre à medida que a criança avança em período etário. Ainda que se saiba que “quanto mais passam as idades, mais as situações se tornam complexas” (VIGOTSKI, 2018, p.108), levar em consideração somente esse aspecto pode prejudicar o desenvolvimento dos bebês, por deixar a cargo do desenvolvimento físico o importante papel da educação na formação da personalidade consciente, eximindo professores e responsáveis de compreenderem as iniciativas fundamentais de mediação nesse processo.

Com o objetivo de colaborar com essa discussão, esse texto apresenta elementos sobre a formação dos processos afetivos a partir das relações vivenciadas pelos bebês e pelas crianças pequenininhas na escola da infância³. Para justificar a relevância do tema, apresentamos dados resultantes do diálogo entre as pesquisadoras e uma professora de bebês, a fim fomentar a reflexão sobre as vivências de uma educadora com sua turma e os princípios teórico-metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento das qualidades humanas desde as etapas iniciais da vida. Reiteramos a importância do papel da educação organizada intencional-

³ Consideramos como “bebês” as crianças em seu primeiro ano de vida e como “crianças pequenininhas” as crianças de 1 a 3 anos.

mente para enriquecer as experiências educativas, criar novas necessidades e motivar o interesse para novas aprendizagens.

Um exemplo de iniciativas que favorecem as ações de bebês e crianças, suas aprendizagens e, conseqüentemente, seu desenvolvimento são: a organização de espaços adequados para provocar a ação de bebês e de crianças, a disponibilização de materiais diversos para eles manipularem, a escuta e o acolhimento de bebês e de crianças pelos adultos, a participação na vida da casa e da escola.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento acontece a partir das experiências vividas pelas crianças desde o nascimento, momento inicial, no qual a “[...] criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive” (MELLO, 2010, p.55).

O primeiro ato humano em relação a um bebê recém-nascido – de alimentá-lo no colo – cria nele uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, que é aprendida com a mãe e que é, portanto, social: a necessidade do outro, do prazer e do aconchego (VYGOSTKI, 1996).

A partir dessa compreensão do desenvolvimento infantil, a creche pode ser o melhor lugar para a educação da criança pequena, pois lá, as condições adequadas para sua vida e para sua educação são organizadas adequadamente, garantindo a apropriação das qualidades humanas pelos pequenos.

Essas qualidades são externas ao bebê no nascimento, isto é, ele não nasce com elas, mas elas estão presentes nas pessoas e nos objetos ao redor e precisam ser apropriadas por ele por meio de sua atividade nas situações vividas com os outros.

Uma condição essencial para a apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas é o respeito às suas formas típicas de atividade: a comunicação emocional, o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças e entre elas e os adultos, o brincar. (MELLO, 2007).

É imprescindível considerar três elementos constitutivos do processo de educação na escola – a cultura como fonte das qualidades humanas historicamente acumuladas, as mediações necessárias para o acesso das crianças à cultura e a própria criança como sujeito ativo. O que determina como esses elementos influenciam o desenvolvimento da criança são os fatores percebidos por meio de sua experiência emocional, isto é, o modo como a criança recebe as informações e interpreta essas informações, ou seja, como ela se afeta pelas pessoas, pelas situações, pelos objetos e pelos fenômenos que compõem seu entorno. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio sobre o desenvolvimento humano (MELLO, 2010).

A afetividade no desenvolvimento dos bebês acompanha cada etapa do desenvolvimento infantil, entretanto, quanto menor a criança, maior a união de suas impressões com o afeto por meio de sua percepção, uma vez que a criança pequenininha identifica o tom ameaçador ou a relação agradável antes de perceber os objetos concretos presentes ao seu redor.

Desse modo, a comunicação emocional no bebê começa a acontecer quando ele é cuidado por alguém e, por isso, reage positivamente em contato com essa pessoa, constituindo entre eles uma relação de segurança capaz de permitir que se envolva com os objetos apresentados a ele para seu tateio, favorecendo sua apropriação da herança cultural da humanidade e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento das

capacidades humanas criadas ao longo da história. Nesse momento do desenvolvimento, a criança se apropria de habilidades e qualidades psíquicas indispensáveis para a vida em sociedade.

O desenvolvimento psíquico da criança começa em seu nascimento, porque, ao nascer, o bebê se separa fisicamente de sua mãe, mas permanece ligado a ela biologicamente devido à dependência para atender as suas necessidades vitais (VYGOTSKI, 1996).

Esse momento, nomeado como período pós-natal, dá início ao desenvolvimento da personalidade, pois, apesar da vida ser inerente ao bebê desde a gestação, é nesse período que sua vida estará “imersa na vida social das pessoas que o rodeiam⁴” (VYGOTSKI, 1996, p.279, tradução nossa).

O primeiro ano de vida é marcado por duas características contraditórias entre si: uma é a aparente não sociabilidade da criança pela ausência de sua comunicação verbal, que contradiz a característica nesse período da vida do bebê ser profundamente social, uma vez que toda relação da criança com o mundo se estabelece por meio da pessoa que a cuida.

Assim, o carinho dá início ao processo de desenvolvimento psíquico da criança, constituindo sua personalidade e sua cognição, porque com ajuda dos adultos, por meio das relações que estabelecem com eles, os bebês superam o afeto inicial que delimita sua vida psíquica aos limites do sono, alimentação e choro, manifestado em um interesse pelo mundo exterior, ao transformá-lo paulatinamente em um interesse ativo pelo entorno (GOMES, 2014). Já que,

⁴ VYGOTSKI, L. S. Inmerso en la vida social de las personas que lo rodean. In:_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996, p.279.

[...] no primeiro ano de vida, a existência social da criança é, desde os primeiros contatos com o adulto, uma relação mediada pelos objetos, da mesma forma que a sua própria relação com os objetos requer a mediação dos adultos. É o adulto quem apresenta o objeto para a criança, mostra seu funcionamento e suas qualidades (GOMES, 2008, p.143).

Nessa fase, são, principalmente, os objetos que atraem, controlam e determinam sua atenção, “[...] como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança” (VYGOTSKI, 1996, p.342, tradução nossa).

Os bebês e as crianças pequenininhas estabelecem vínculos afetivos não apenas com as pessoas, mas também com os objetos de seu entorno. A qualidade da Educação Infantil dependerá da busca pelos professores por apropriações teóricas acerca da afetividade no processo educativo e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores - funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, tais como: atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc.

Desse modo, não é possível excluir as implicações do afeto nos processos psíquicos específicos aos primeiros anos de vida. Supõe-se a existência de rudimentos psíquicos, distintos das psiques desenvolvidas dos adultos e das crianças maiores, mesmo sendo eles nebulosos, confusos, cujos aspectos sensitivos e emocionais se fundem de maneira que são classificados como sensitivos emocionais (VYGOTSKI, 1996).

1. Os equívocos relacionados à dimensão afetiva e à Educação Escolar

Apesar da importância do afeto para o desenvolvimento dos bebês, existem, ainda, alguns equívocos que distanciam o afeto das reflexões realizadas no campo pedagógico. Um deles está pautado nas visões dicotômicas presentes na Educação que cindem o afetivo e o cognitivo – semeadas pela psicologia tradicional, por meio de diferentes mecanismos ideológicos (GOMES, 2008). Um exemplo disso é o tratamento dado pela escola ao afeto e à cognição como se fossem funções que se constituem separadamente. Com isso, as emoções são isoladas do processo de aprendizagem, como se o desenvolvimento das capacidades humanas se alicerçasse somente na dimensão cognitiva.

Compreender o aspecto afetivo desse modo acarreta consequências para o trabalho pedagógico, uma vez que nele a motivação, as necessidades, os desejos e os interesses das crianças – que têm como fundamento os processos afetivos – “são vistos como aspectos naturais, intrínsecos à sua personalidade, portanto, independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito” (GOMES, 2013, p.511).

Outro equívoco que distancia o afeto das discussões é a dificuldade de ruptura com sua concepção pelo senso comum que o remete apenas a beijos, abraços e afagos, sem buscar entender suas raízes teórico-filosóficas, afastando-o do fazer pedagógico e do papel da escola ao aproximá-lo da construção cultural e histórica decorrente da predominância do gênero feminino entre os profissionais da área. Um exemplo desse equívoco pode ser observado no trecho do diálogo entre pesquisadora e professora de bebês.

No decorrer da entrevista, a educadora expôs que o vínculo afetivo permeou sua relação com os bebês, no entanto, revelou que o

conhecimento apreendido na formação pedagógica inicial não foi suficiente para orientar o trabalho educativo específico para a criança menor de um ano. Como resultado da carência de fundamentos teóricos e científicos, ela buscou nos meios informativos que teve acesso, princípios norteadores da prática pedagógica com bebês.

Pesquisadora: A teoria para a sua prática pedagógica, onde você buscou? Onde vocês foram ler?

Professora: No velho Google. Para a gente tentar entender como estava o nível deles. Procuramos em sites de revistas como crescer, nova escola.

Pesquisadora: Em nossa conversa você citou várias vezes a questão do vínculo afetivo que estabeleceu com as crianças. Essa percepção foi pelas vivências em sala de aula ou por algum referencial teórico, uma palestra, um estudo que teve acesso?

Professora: Não. Foi no dia a dia, no dia a dia mesmo⁵.

Conforme o relato da professora, é possível analisar que ainda existe uma dificuldade de se compreender a maneira como ocorre o desenvolvimento psíquico das crianças e como esse se relaciona à função afetiva. Esse cenário é decorrente da tradição da psicologia comportamentalista, que distinguia as emoções do desenvolvimento intelectual.

Como consequência a esses equívocos comuns no campo pedagógico críticas foram elaboradas por alguns pesquisadores da área, tais como Arce (2001) e Carvalho (2014) sobre a maneira como se entende a dimensão afetiva ao discutirem que a profissionalização docente se

⁵ Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

constituiu historicamente a partir da imagem da professora do gênero feminino como sendo uma educadora afetuosa nata, portadora de instintos naturais para o papel formativo. No contexto da escola de Educação Infantil, é ainda mais contundente a associação entre a maternagem e a docência devido à atuação do grande número de mulheres como professoras, funcionárias e diretoras de escola.

Como é possível depreender do diálogo a seguir, a formação pedagógica inicial, algumas vezes, não é suficiente para romper com o equívoco acerca da diferença entre a naturalização do estereótipo feminino e a organização do trabalho docente com vistas ao máximo desenvolvimento humano na infância. Novas concepções a esse respeito estão sendo construídas paulatinamente.

Pesquisadora: - Você pode me contar um pouco da sua experiência como professora na Educação Infantil?

Professora: - Eu me formei na Pedagogia, prestei concurso e entrei. Quando eu entrei e fiquei sabendo que era N1 (etapa que contempla bebês até 1 ano e 3 meses), eu fiquei apavorada, porque N1 é bebê. Aí foi uma adaptação tanto minha quanto deles. Eu acho que mais minha do que deles. Porque é aquela coisa que anda atrelada, você tem que ter o espírito materno, mas eu não sou mãe, aí como que eu vou fazer? Como que eu vou estabelecer vínculo com eles?⁶

No decorrer da conversa, foi possível observar a mudança desse modo de ver provocada por sua experiência com a turma de bebês. A professora entrevistada explica que se efetivou como docente da turma em agosto, nesse período, cada bebê já havia adotado um agente de organização escolar como pessoa de referência. Ao observar que o vínculo

⁶ Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

afetivo de confiança entre profissionais e bebês se constituiu a partir das vivências humanizadoras provenientes do trabalho pedagógico independentemente do gênero do profissional, a crença a respeito do papel a mulher como educadora nata foi superada.

Pesquisadora: Quando você iniciou seu trabalho com os bebês já haviam dois agentes de organização escolar com a turma?

Professora: Sim, desde o início do ano. Os bebês estabeleceram vínculo afetivo com todos (professora e agentes de organização escolar), mas percebi que cada criança sentia uma confiança maior em um adulto específico.

Pesquisadora: Você percebeu que mesmo sem imposição, cada criança escolheu um adulto de referência?

Professora: Sim, um protetor sem ninguém impor.

Algumas crianças escolheram desde o início do período de adaptação o agente de organização escolar do gênero masculino como pessoa de referência.

Pesquisadora: Entendi, e você observou que independente do gênero ele conseguiu contribuir para o desenvolvimento dos bebês?

Professora: – Sim, conseguiu, ele é fantástico, ele é fantástico!⁷

Cabe às professoras e aos professores estabelecerem relações afetivas profundas que privilegiem o cuidado, o olhar atento e a comunicação emocional, independente do gênero ou de já ter vivenciado a maternidade, uma vez que a vivência afetivo-educativa no primeiro ano possibilita o desenvolvimento do pensar, do sentir, do reagir e do agir das crianças,

⁷ Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

contribuindo, dessa maneira, com a formação de suas capacidades (VYGOTSKI, 1996).

Ainda, “a afetividade do professor é muitas vezes entendida como o único atributo necessário para o exercício da docência” impelindo-o a deixar em “segundo plano (ou até mesmo desconsiderar) a formação acadêmica específica para a atuação em sala de aula e os conhecimentos decorrentes de pesquisas produzidas na área” (CARVALHO, 2014, p. 3 - 4).

Ao romper com o pressuposto de que os processos afetivos acontecem naturalmente, descolado das relações vividas (GOMES, 2013), é possível (re)pensar a formação humana em busca de uma prática pedagógica de qualidade com base em uma teoria que oriente a maneira como os professores concebem a criança, seu desenvolvimento e o papel da educação na formação humana (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

Segundo Mukhina (1996c, p.12),

Para que o trabalho educativo docente tenha êxito, é preciso, antes de mais nada, conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação.

Assim, ao oportunizar experiências que contribuam efetivamente para aprendizagem e desenvolvimento psíquico das crianças, professor e professora assumem a função de seus parceiros mais experientes. Para tanto, suas ações precisam contemplar as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como do momento do desenvolvimento em que a

criança se encontra. Esses conhecimentos amparam a elaboração de práticas educativas para a formação humana na infância.

Além disso, visto que as mudanças mais significativas da personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade – representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, se faz necessário o respeito das professoras e dos professores às atividades dos bebês que garantem transformações evolutivas de caráter significativo em personalidade (MELLO, 2007).

2. A relevância do afeto para o desenvolvimento de capacidades dos bebês

Desde o período pós-natal, é possível perceber o princípio da vida psíquica do bebê, isso porque ele já apresenta os mesmos processos básicos das crianças maiores, como expressão de euforia, alegria, dor, medo, susto (VYGOTSKI, 1996).

Nessa etapa da vida, o bebê percebe os objetos de seu entorno por meio da fusão entre o afeto e a sensação. Percebe o que é agradável ou ameaçador antes mesmo de perceber os elementos físicos e sociais presentes em sua realidade exterior, porque se relaciona de modo peculiar com o mundo por meio de um todo complexo de matiz emocional, que impede sua percepção diferenciada dos elementos isolados das situações das quais participa.

O traço mais característico que diferencia a consciência do recém-nascido e do bebê da consciência da criança em idades posteriores consiste no fato de ser uma consciência absolutamente indiferenciada no seu aspecto funcional (VYGOTSKI, 2018, p.95).

Desse modo, valorizam-se as relações interpessoais e as vivências dos bebês – como elementos transformadores dos afetos – com destaque para a educação escolar e o caráter intencional da prática docente nesse processo de desenvolvimento (GOMES, 2008), visto que

A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades [...] que são a base do desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996b, p.77).

O desenvolvimento que segue essa fase inicial do bebê é organizado pelo adulto responsável por sua alimentação, higiene, movimentação no espaço, aproximação dos objetos e comunicação. Essa relação com o adulto tem papel vital para a criança e caracteriza-se como seu primeiro contato social (MUKHINA, 1996b; VYGOTSKI, 1996).

Por não ser capaz de suprir suas necessidades vitais, a criança depende inteiramente do adulto. “O caminho por meio dos outros, por meio do adulto, é a via principal da atividade da criança nessa idade. Praticamente tudo no comportamento do bebê está entrelaçado e interligado ao social” (VYGOTSKI, 1996, p.285, tradução nossa).

Devido a essa dependência da criança pequenina, surgem relações sociais peculiares, como é o caso da escolha da pessoa de referência estabelecida no cotidiano da creche a partir da necessidade do bebê de se sentir seguro no ambiente.

Professora: Quando eu entrei já havia ocorrido o período de adaptação, e os três agentes de organização escolar da turma já tinham sido

escolhidos como pessoa de referência de cada bebê desde o começo, por que ficavam na sala direto⁸

A cada experiência vivida, as crianças ampliam suas relações afetivas e criam vínculos para suas próximas experiências, constituindo a autoestima e a imagem que a criança tem das outras pessoas. O estabelecimento do vínculo afetivo com o adulto pode contribuir para outro elemento fundamental de seu desenvolvimento no primeiro ano: a criança, imersa num meio social em que os adultos falam com ela, passa a sentir necessidade da comunicação sob a forma de linguagem oral.

O cuidado como momento propício para o estabelecimento da comunicação emocional individualizada com o bebê é, por isso, momento também de educação. “Os momentos de cuidado e educação não se separam na vida das crianças pequenas e pequenininhas: educamos enquanto cuidamos” (MELLO, 2013, p. 44).

Pelo relato da professora, é possível observar que o cuidado e a educação se articulam no processo de desenvolvimento dos pequeninos. À medida que situações como banho, troca e alimentação ocorrem por meio do olhar, das reações do corpo, das relações de afeto, começa a se formar uma relação de afeto entre o adulto e a criança, promovendo um vínculo de conforto e confiança.

Professora:- um dos bebês chorava muito, muito, muito mesmo, mas quando eu ia trocá-lo ele ria, ele gostava. Ele parava de chorar. Ele parava de chorar e me olhava, mas tinha que ser eu ou um outro adulto de referência dele. Se fosse outra pessoa ele chorava.⁹

⁸ Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

⁹ Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

“Essa comunicação acontece no nível da emoção por meio do toque, do tom da voz, do ritmo de cuidado, muito mais do que no nível da compreensão das palavras” (MELLO, 2015, p.44). A chamada de comunicação emocional é a atividade principal pela qual a criança se desenvolve nessa idade (MUKHINA, 1996b; VYGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 2014). Esse aspecto se justifica pela necessidade do bebê da relação afetiva “olho no olho entre nós, [...], e o bebê”.

[...] baseada na compreensão mútua, são manifestações emocionais, transferências de afetos, reações positivas ou negativas à mudança no momento principal de qualquer situação em que o bebê esteja, à aparência de outra pessoa (VYGOTSKI, 1996, p. 304, tradução nossa).

Essa comunicação subordina-se à presença de um adulto, uma vez que ele é o centro da comunicação do bebê em seu primeiro ano. Isso ocorre de tal forma que a “simples proximidade ou afastamento do adulto signifique para ele uma mudança brusca e radical da situação em que ela se encontra [...] influenciando positiva ou negativamente na atividade da criança” (VYGOTSKI, 1996, p.304, tradução nossa).

Para os pequeninos, o adulto representa o mediador de seu processo de apropriação progressiva do mundo exterior.

O significado de cada situação é determinado para o bebê principalmente por esse centro, ou seja, por seu conteúdo social, ou melhor, pelo relacionamento da criança com o mundo. A criança é de magnitude dependente e deriva de suas relações diretas e concretas com o adulto (VYGOTSKI, 1996, p.304, tradução nossa).

No decorrer do primeiro ano de vida, na presença de condições adequadas mediadas pelas relações, é possível que se estabeleçam vínculos afetivos que acarretem mudanças fundamentais nas quais o interesse do

bebê pelo mundo cresce gradativamente. Suas possibilidades comunicativas alcançam novos patamares, ele descobre, por meio do adulto ou de um parceiro mais experiente, os objetos.

No primeiro ano de vida, a criança demonstra grande capacidade de imitar o adulto e isso aumenta suas possibilidades de comunicação. Nessa relação, o adulto apresenta à criança os objetos, estabelecendo com ela uma atividade conjunta. Dessa forma, apresenta a ela o mundo material ao ampliar sua interação com elementos pertencentes a cultura (MUKHINA, 1996b).

A professora relata, a partir de seu cotidiano, como as experiências vividas nas relações estabelecidas entre o adulto e os pequeninos impulsionam o processo de constituição das qualidades humanas.

Professora: [...] a gente brincava que na sala tínhamos um mini agente de desenvolvimento escolar, porque um dos bebês encontrava uma chupeta e já levava para o dono, colocava a chupeta na boca de outro bebê, pegava o paninho que sabia quem usava e levava para o bebê.¹⁰

À medida que os bebês vivenciam relações humanas, eles se tornam sujeitos pertencentes ao processo educativo no qual estão inseridos e isso envolve formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Isso acontece quando a organização do trabalho docente enriquece o encontro entre os pequeninos e o mundo que os rodeia, e, nesse encontro, “vão formando um modo de ser e de estar nas relações, ou seja, vão formando sua personalidade e estabelecendo um sentido para as coisas,

¹⁰ Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

formando seu conhecimento sobre as coisas que veem e exploram” (MELLO, 2017, p. 43).

Ao apresentar o objeto à criança, o adulto faz uso da linguagem oral, nomeando o objeto. Essa atitude permite o contato com a forma ideal de linguagem e, assim, se dão as primeiras relações e experiências com o uso da linguagem oral, porque

O adulto mostra o objeto nomeado à criança e ela estabelece relação entre o objeto mostrado e a palavra falada [...]. No final do primeiro ano, a criança estabelece a relação entre o objeto e seu nome, sendo essa a forma inicial de compreensão da linguagem (SCUDELER, 2015, p. 91).

Além da linguagem oral, no primeiro ano de vida, a criança realiza conquistas em relação ao desenvolvimento sensório-motor: sustenta a cabeça, senta-se, engatinha, fica em pé, dá alguns passos, tenta alcançar objetos. Com essas mudanças no desenvolvimento sensório-motor, a orientação espacial da criança também é alterada, pois ela passa a perceber os objetos e o espaço a sua volta (MUKHINA, 1996b; SCUDELER, 2015).

Desse modo, o primeiro ano é o período em que, por meio das relações afetivas dos bebês com os adultos, “[...] formam-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem à criança orientar-se no mundo [...]” (MUKHINA, 1996b, p.102).

Essas impressões possibilitam aprendizagens do nascimento até o final do terceiro ano de vida. A criança pequenininha aprende a movimentar voluntariamente os membros, andar ereta, manipular objetos

e a desenvolver a linguagem. Essas podem ser consideradas as principais conquistas dessa etapa inicial da vida humana.

Para andar ereto, o bebê é incentivado pelas manifestações dos adultos, com elogios e aplausos. Assim, paulatinamente, experimenta o controle do seu corpo, a possibilidade de mover-se sem ajuda e a alcançar os objetos de seu interesse, ampliando suas relações com o meio ao redor (MUKHINA, 1996a).

No que se refere à manipulação de objetos, ela surge no primeiro ano de vida, mas nessa fase, a criança manipula o objeto com base em suas características externas, ou seja, utiliza uma colher da mesma forma que um brinquedo ou qualquer outro instrumento com formato semelhante. Nas relações afetivas, a criança começa a aprender a manipular os objetos de acordo com os usos para os quais eles foram criados, funções essas determinadas socialmente.

Por isso, é o adulto, em última instância, quem pode “revelar à criança, de uma ou de outra maneira, para que serve o [objeto]” (MUKHINA, 1996a, p.107), ainda que uma criança mais velha ou mesmo um par de mesma idade possa fazer isso em determinadas situações.

Ao aprender a manipular um instrumento cultural, a criança aprende as habilidades necessárias para utilizá-los e, desse modo, formam e desenvolvem as capacidades especificamente humanas, assim como ilustra a fala da professora. Quando oportunizado, mesmo os pequeninos podem ser sujeitos com pleno direito à interação com os acontecimentos que os circundam (MELLO, 2017).

Professora: - Tinha um bebê que ficava até às 17 horas, porque a mãe vinha buscar bem em cima do horário de saída. A agente de desenvolvimento escolar ia organizando a sala e o bebê, quando a via

limpando, levantava a mãozinha fazendo movimento de abrir e fechar pedindo um paninho: queria limpar também. E limpava, pegava um brinquedo e limpava.¹¹

A linguagem oral, uma das principais conquistas dessa fase, surge na criança a partir de sua necessidade de comunicação, sendo assim, a linguagem só acontece em situações concretas, por isso, ressalta-se, novamente, o papel da professora e do professor como criadores de situações que possibilitam relações da criança com o mundo. Afinal, para apropriar-se da linguagem, a criança necessita estar em contato com sua forma mais elaborada, expressa, em última instância, pela fala do adulto (MUKHINA, 1996a; VYGOTSKI, 1996).

À medida que a criança se interessa pelas pessoas, objetos e instrumentos do mundo que a circunda e estabelece relações com eles, sua necessidade de comunicação se amplia e sua linguagem se desenvolve. E, de acordo com Mukhina (1996a, p.127),

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.

Isso reafirma a função da aquisição da linguagem oral na primeira infância. É por meio dela que a maior parte dos processos psíquicos se desenvolverá. A fala permite à criança tomar consciência da realidade a sua volta e organizar seu pensamento.

¹¹ Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil é compreendê-lo como um processo que ocorre em condições de interação com o meio, conforme afirma Vygotski (2018, p.89): “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”.

Nessa perspectiva, o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas; se não há no meio uma forma ideal correspondente, então a criança não desenvolverá tais propriedades. Por exemplo, no processo de aquisição da linguagem, a forma ideal é a fala do adulto; a criança deve estar em contato com essa forma ideal para que desenvolva a linguagem. A fim de que o desenvolvimento das propriedades humanas ocorra, é imprescindível que a forma ideal guie o desenvolvimento infantil desde o início (VYGOTSKI, 2001).

Diante do exposto, reiteramos a aprendizagem no primeiro ano de vida como um processo humanizador organizado para oferecer condições adequadas de vivências entre os bebês e as formas mais elaboradas da cultura, com o objetivo de contribuir para a formação da inteligência e da personalidade.

Destacamos a importância do afeto no envolvimento dos pequeninos como a forma de se relacionarem com as outras crianças, com os adultos, com as coisas que compõem o mundo a sua volta. Para tanto, o trabalho dos profissionais que atuam em creches se constitui pelo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a compreensão de como os bebês se desenvolvem.

Para finalizar nossa conversa...

Portanto, a afetividade não está separada do processo de formação da inteligência e da personalidade, uma vez que é por meio da experiência afetivo-emocional que os pequeninos desenvolvem o interesse pelo mundo exterior.

Por meio do diálogo com uma professora de bebês, verificamos que nem sempre se sabe qual é a função do afeto nas relações vivenciadas na escola da infância, reforçando, ainda mais, as críticas realizadas pelas perspectivas que divergem da concepção de que o afeto se conjuga ao desenvolvimento.

Conhecer a maneira como os processos afetivos se constituem no primeiro ano de vida pode contribuir para mudanças no modo como estão organizadas as práticas pedagógicas. Sendo assim, o afeto é um aspecto indispensável aos encontros promovidos entre os adultos, as crianças e a cultura humana, não podendo ser dissociado das relações que acontecem diariamente na Educação Infantil.

Referências

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 113, p. 167 - 184, jul./dez. 2001.

CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n.1, p. 231 - 246, jan./mar., 2014.

GOMES, C. A. V. Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 813 - 828, set./dez. 2014.

_____. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2008.

_____. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p.509 - 518, jul./set. 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição ao desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VYGOTSKI, L. S. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2014.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.41 - 50.

_____. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação – UFPEL (online)**, v. 01, p. 01-12, 2015.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 -104, jan./jun. 2007.

_____. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.183 - 197, jul./dez. 2010.

MUKHINA, V. Características da primeira infância. *In*: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 103 - 151.

_____. O desenvolvimento da criança no primeiro ano. *In*: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 73 -102.

_____. Psicologia infantil, ciência das particularidades do desenvolvimento psíquico da criança. *In*: MUKHINA, I. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996c. p. 05 -12.

PEDERIVA, A.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.11-24.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2015.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p.103 - 118.

_____. El primer año. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. p. 275 - 318.

_____. Quinta aula. Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. *In*: VYGOTSKY, L. S. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p.92 - 108.