

ENTRE AÇÕES E EMOÇÕES: O PRIMEIRO ANO DE VIDA DO BEBÊ E A SINGULARIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA¹

AMONG ACTIONS AND EMOTIONS: THE FIRST YEAR OF BABY'S LIFE AND THE SINGULARITY OF EDUCATIONAL PRACTICE

ENTRE ACCIONES Y EMOCIONES: EL PRIMER AÑO DE VIDA DEL BEBÉ Y LA SINGULARIDAD DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

*Lucineia Maria Lazaretti

**Maria Aparecida Mello

RESUMO: A singularidade da prática educativa com os bebês, especificamente, durante o primeiro ano de vida apresenta desafios e inquietações quanto à sua finalidade e à sua organização. Este texto tem por objetivos discutir sobre a especificidade das aprendizagens e desenvolvimento culturais do primeiro ano de vida do bebê, indicando alguns limites e desafios que, ainda, persistem na prática educativa; bem como anunciar elementos orientadores para a organização do ensino durante o primeiro ano de vida. Nesse caminho, a partir dos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, explicitamos os elementos orientadores do trabalho necessário do professor, para esse período de vida, defendendo que a qualidade das mediações intencionais culturais possibilitadas pelo docente e pela Escola promovem conquistas fundamentais para esse indivíduo em processo de formação humana. Portanto, para organizar o ensino, elencamos alguns elementos orientadores tais como: a organização do espaço e do tempo; a qualidade de recursos e meios para o desenvolvimento das atividades de ensino; a relação bebê-professor e bebê-bebês em atividades conjuntas e compartilhadas. Concluímos que a singularidade educativa do primeiro ano de vida está na promoção de novos motivos, novos interesses que promovam transformações qualitativas nos processos psíquicos do bebê, por meio de uma postura pedagógica do professor, que ao dirigir o olhar, o gesto, o toque ao bebê, afeta positivamente à sua formação humana. É pelo ensino que a criança se apropria de formas, culturalmente, humanas, e isso ocorre pela mediação do professor, desafiando e incitando a criança a novas possibilidades potenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Primeiro Ano de Vida. Teoria Histórico-Cultural. Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

A singularidade da prática educativa com os bebês, especificamente durante o primeiro ano de vida, apresenta desafios e inquietações quanto à sua finalidade e à

¹Parte das discussões trazidas neste texto é fruto da pesquisa de doutorado intitulada LAZARETTI, Lucinéia Maria. A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013. 204 f.

* Doutora em Educação (Ufscar - São Carlos) e Mestrado em Psicologia (UNESP)

E-mail: lucylazaretti@gmail.com

** Pró-Reitora Adjunta de Assuntos Comunitários e Estudantis junto à PROACE /UFSCar. Doutorado em Educação (Ufscar), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) (Ufscar).

E-mail: mare.uab@gmail.com

organização do ensino. De um lado, ainda, encontramos ações que se restringem à finalidade de atender às necessidades básicas de sono, alimentação e higiene, ausente de um cuidado atento às ações que essas necessidades envolvem e, por outro, uma organização que, ainda, oscila entre acomodação de berços, decoração estereotipada, centopeias de alfabetos e números, com mãozinhas decorativas, em que pouco ou nada contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos pequeninos. Essa dualidade expressa a clássica cisão nas práticas educativas entre cuidado e educação, que demonstram a ausência de compreensão, por parte de professores e demais envolvidos na Escola, sobre o que de fato envolve a prática pedagógica com os bebês.

Compreender quem é o bebê que adentra a instituição educativa e como encaminhar e organizar o ensino de modo a garantir conquistas e aprendizagens, ainda, é uma tarefa que desafia os profissionais responsáveis por esse momento do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a partir dos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, este texto objetiva discutir sobre a especificidade das aprendizagens e desenvolvimento do primeiro ano de vida do bebê, indicando alguns limites e desafios que, ainda, persistem na prática educativa, bem como anunciar elementos orientadores para a organização do ensino durante o primeiro ano de vida.

ESPECIFICIDADE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PRIMEIRO ANO DE VIDA: ENTRE AÇÕES E EMOÇÕES

O primeiro ano de vida reflete inúmeras conquistas, fruto do vínculo que o bebê estabelece com o adulto desde os primeiros meses, mediado por relações emocional-afetivas. A sociabilidade do bebê, durante o primeiro ano, pela sua situação social de desenvolvimento única e irrepetível é determinada por dois momentos fundamentais. O primeiro consiste na total incapacidade biológica do bebê em satisfazer suas necessidades vitais e mais elementares. Para que sua sobrevivência seja garantida, o bebê necessita dos cuidados dispensados pelo adulto. O caminho por meio dos outros, ou seja, dos adultos, é a via principal da atividade do bebê neste momento. Isso significa que seu comportamento é inserido e entrelaçado com o fator social e, com isso, desde os primeiros meses do bebê, a relação criança-mundo é socialmente mediada. O segundo momento caracteriza-se pela carência de comunicação via fala. No entanto, a vida do bebê é organizada de modo a manter

uma comunicação máxima com os adultos, de gênero totalmente peculiar (VYGOTSKI, 1996).

Essa comunicação peculiar decorre da condição de dependência físico-biológica que produz no bebê a necessidade de atenção e dos cuidados do adulto. Para suprir essa dependência, o bebê comunica-se a partir de diferentes gritos, choramingos, gestos e movimentos. A pessoa mais próxima aprende a reconhecer esses sinais e satisfaz os anseios do bebê. Justamente neste processo de satisfação da necessidade, o adulto dirige-se ao bebê falando com ele, acariciando-o e buscando ser compreendido. O processo de comunicar-se com o bebê, mesmo que ele, num primeiro momento, não demonstre nenhum gesto de compreensão nem realize uma comunicação explícita, faz com que vá tomando parte nesta atividade: “O adulto atua em relação à criança como *intermediário* em sua comunicação com o mundo objetivo” (MÚJINA, 1979, p. 46²).

Nesse entendimento, o cuidado atravessa toda a relação do bebê com os adultos, durante esse primeiro ano, como nos subsequentes. Essa condição de dependência de cuidados é propulsora de novas relações e ações do bebê com o mundo, numa atividade permeada de emoção e afeto, numa dimensão maximamente educativa. Essa comunicação bebê-mundo, mediada pelo adulto, promove a necessária reorganização da própria atividade nervosa superior, como particularidade biológica, que transforma os reflexos incondicionados em condicionados.

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996, p. 76).

Há um salto qualitativo na base do desenvolvimento psíquico do bebê, a partir do momento em que a satisfação de suas necessidades orgânicas torna-se secundária, e por influência direta de seu modo de vida e de educação, começa a desenvolver novas necessidades, que não se configuram apenas como biológicas, mas como sociais. A característica fundamental do “[...] recém-nascido é a sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem” (MUKHINA, 1996, p. 76).

² As traduções são de responsabilidade das autoras.

Deste modo, o desenvolvimento psíquico do bebê começa a se formar no processo de educação e cuidado, efetivado pelos adultos, que, além de satisfazerem as necessidades imediatas da criança, organizam sua vida e criam condições para que seja garantida a apropriação da *experiência social* (ELKONIN, 1969). A apropriação dessas novas experiências provoca a formação central e básica do período pós-natal, que é a vida psíquica individual da criança.

As ações que a criança assimila orientadas pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano, manifesta-se claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino (MUKHINA, 1996, p. 84).

O primeiro ano de vida do bebê, portanto, é marcado pela formação dos sistemas sensoriais, que estão implicitamente ligados, desde o começo, à relação entre o bebê e os adultos que lhe oferecem cuidados, possibilitando um processo de intensa aprendizagem. Os mais simples movimentos: quando o adulto inclina-se sobre o bebê, aproxima e afasta seu rosto, pega, mostra e estende algum objeto de cor viva provocam motivos para que o bebê fixe seu olhar no rosto do adulto ou no objeto. Esses primeiros movimentos do bebê até a conquista de segurar e apalpar o objeto estão voltados para um intenso desenvolvimento do psiquismo do bebê, ao mesmo tempo em que aprofunda o vínculo entre ele e o adulto. Essas ações são consideradas de comunicação e, pela atividade conjunta entre bebê-adulto, produzem ações de aprendizagem cada vez mais complexas que instigam, que provocam essa ação do bebê a agir. Nesse intenso processo de vínculo entre o bebê e o adulto, progressivamente, origina-se uma atividade que guiará todo o desenvolvimento psíquico nesse primeiro ano, denominada de atividade de comunicação emocional direta (ELKONIN, 1987). Leontiev (1978) explica é nos processos reais de vida que se determina a qualidade do psiquismo do sujeito, numa relação ativa com mundo que o psiquismo da criança vai progressivamente, formando-se e transformando-se. No entanto, em cada momento particular, algumas atividades ocupam um lugar principal, enquanto outras, secundário. A atividade principal é aquela que reorganiza e forma novos processos psíquicos, originando novos motivos e interesses e provocando novas formações.

No primeiro ano de vida, a atividade que guia esse desenvolvimento origina-se na expressão mútua de emoções que o bebê e o adulto se dirigem um ao outro de maneira direta, numa comunicação maximamente social e emocional. Nessa relação, a dependência de estar

com o adulto “[...] determina que a criança veja a realidade (e a si mesma) sempre através do prisma das relações com outra pessoa”. Por isso, desde o começo da vida da criança, as suas atitudes e relações com a realidade têm um caráter social (MUKHINA, 1996, p. 84). Assim, a criança pequenina, na pretensão de querer apanhar algo, não consegue realizar por si própria, então, é o adulto quem vai dirigir e orientar as suas ações, por meio de estímulos, conversas, uso de objetos, expressões faciais, aconchego, etc.. Essa atividade principal possibilita que o bebê desenvolva a habilidade de imitar as ações dos adultos e, ante esse processo de aprendizagem abrem-se inúmeras possibilidades para o ensino (ELKONIN, 1969; 1998).

Por isso, de acordo com Mùjina (1979), todas as aprendizagens em relação à conduta, características e capacidades psíquicas próprias dos seres humanos tais como: caminhar, manipular objetos, ver, escutar observar, reconhecer, recordar; o bebê adquire no primeiro ano por meio do *ensino*. “Somente graças à influência do meio social e de um ensino especial se forma, na criança, uma personalidade capaz de sentir e pensar humanamente” (MÙJINA, 1979, p. 47).

A necessidade que o bebê tem de comunicação emocional direta é de enorme importância para o seu desenvolvimento, por isso é a atividade que guia esse período da vida. O adulto motiva a criança a agir com ele, começando a lhe mostrar o mundo material, dos objetos humanos, desvendando como manipular os objetos, como realizar a ação e orientando no uso de tais objetos, mesmo que seja primariamente. É primário, porque a criança, nesse período, ainda está em processo de desenvolvimento dos movimentos sensório-motores para executar tal ação, mas vai apropriando-se, paulatinamente, pela atividade conjunta. Outra questão é a de que o que interessa ao bebê, nesse período, não é realizar a ação com perfeição, mas estar em comunicação com os adultos. Esse é o seu objetivo e, por conseguinte, seu motivo. A dependência de estar com o adulto provoca-lhe a necessidade de perceber e conhecer a realidade e a si mesmo, sempre por meio das relações com outra pessoa. Por isso, desde o começo da vida do bebê, suas atitudes e relações com a realidade têm um caráter social, permeado por ações e emoções que provocam, que motivam ao bebê agir e envolver-se com o mundo à sua volta. Lísina (1987) expõe a importância que o adulto exerce nesse processo, introduzindo o bebê, desde seus primeiros meses, em novas inter-relações e relacionando-se com ele, produzindo na criança reações emocionais e afetivas que são base para seu desenvolvimento psíquico

Se a necessidade da criança em relação ao adulto constitui a condição indispensável para o surgimento da comunicação nas crianças, a iniciativa antecipadora do adulto, que se dirige ao bebê como se fosse um sujeito e que modela ativamente a nova conduta infantil, constitui a condição decisiva neste processo e, no conjunto de ambas, são suficientes para que apareça a atividade comunicativa. Em consequência, é o adulto quem atrai a criança à comunicação e logo, no processo desta mesma atividade, nos pequenos se engendra, paulatinamente, a nova necessidade de comunicação, diferente de todas as que existiam no bebê desde os primeiros contatos com os circundantes (p. 282).

Com toda essa situação social de desenvolvimento, novas formas de comunicação com o adulto vão se ampliando quando este insere o bebê no mundo dos objetos humanos, ensinando-o a manipulá-los, numa relação eminentemente afetiva. Num primeiro momento, só a relação com o adulto garante o desenvolvimento da atividade porque o adulto provoca-lhe a necessidade de se inserir no mundo dos objetos humanos, surgindo novos motivos e interesses, como aprender manipular e utilizar os objetos humanos.

Desta forma, as necessidades e os interesses da criança estão constantemente relacionados com os adultos; ainda que esta relação adquira novas formas, em dependência do aumento das possibilidades da criança. Aparecem novas necessidades, que servem de base para o surgimento de novos aspectos de atividade fundamental (VENGER, 1976, p. 61).

Nessas ações reiterativas e concatenadas, com objetos, por meio de ações intencionais, ampliam-se as possibilidades de manipulação durante o primeiro ano, formando novas habilidades, por exemplo: concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, entre outras, e, com a formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora adquire uma nova configuração quando o bebê passa a se orientar pelos novos objetos. As ações do bebê “[...] são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação” (ELKONIN, 1998, p. 214).

O primeiro ano acumula inúmeras conquistas, dependentes, é claro, da qualidade das mediações da realidade circundante, promovidas ao bebê, pelo adulto. Alguns exemplos dessas conquistas podem ser: o andar, a compreensão e assimilação primária da linguagem e, de maneira mais intensa, o desenvolvimento da atividade objetual manipulatória (ELKONIN, 1969).

Mùjina (1979) afirma que o desenvolvimento psíquico desse período depende de um conjunto de fatores, tais como: a) as premissas da linguagem, por meio dos primeiros signos

de balbucio dos quais, por meio da imitação, surgem os fonemas da língua materna, gerando a necessidade cada vez mais complexa de comunicação com os adultos; b) o domínio da marcha ereta – o andar –, que possibilita o domínio do próprio corpo, para alcançar o fim que deseja, participação e aprovação dos adultos em seus intentos; c) a habilidade de deslocar-se é uma aquisição que desenvolve a habilidade de orientação no espaço, ela amplia o conjunto de objetos que o bebê pode alcançar, os quais, por isso, convertem-se em objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades e nexos.

Dada essa compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê, importa apontar alguns limites e desafios que encontramos na prática educativa, bem como anunciar elementos orientadores para a organização do ensino durante o primeiro ano de vida.

ELEMENTOS ORIENTADORES PARA A SINGULARIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA

Em relação à prática educativa do primeiro ano de vida, pesquisas como de Barbosa (2000), Araldi (2007), Giraldi (2008) e Silva (2008) demonstram a fragilidade dessa prática que, ainda, é norteadas por objetivos, unicamente, voltados à atender necessidades básicas de sono, de alimentação e de higiene; com conteúdos que envolvem a aquisição de certos hábitos e destrezas motoras e regras comportamentais, sem direção, nem intencionalidade, mas, apenas, com base no imprevisto e no espontâneo que, sugerem a desconsideração de toda a gama de potencialidades desse momento de vida do bebê e suas infinitas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento por não investirem no aprofundamento da intencionalidade do ensino. O imprevisto, por vezes, é necessário, mas não pode ser realizado de forma espontânea, mas, sim, intencionalmente pelo professor, sabendo por que e como fazê-lo para adequar a situação às necessidades dos bebês. Dada a complexidade da prática educativa, elegemos três eixos de análise que são essenciais para compreender a singularidade do processo de ensino e de aprendizagem nesse primeiro ano de vida, problematizando alguns limites e desafios e anunciando elementos que podem ser potencializadores na organização do ensino: organização intencional dos espaços e do tempo como mediadores das atividades dos bebês; o significado, o uso e a qualidade dos recursos e objetos dos espaços; a relação bebê-professor e a atividade conjunta e compartilhada.

A ORGANIZAÇÃO INTENCIONAL DOS ESPAÇOS E DO TEMPO COMO MEDIADORES DAS ATIVIDADES DOS BEBÊS

Uma fragilidade comumente encontrada em escolas de educação infantil reside na organização do espaço e do tempo do ensino por meio da rotina diária estabelecida pelos professores e pela própria Escola. Nela, o uso do espaço se restringe à sala de aula e, algumas vezes, ao espaço externo. Além disso, o rígido controle do tempo nesses espaços, para que não se desestabilize a estrutura temporal e espacial da instituição e dos adultos, com fixidez e repetição da sequência, da duração das atividades, de uma ordem pré-determinada (BARBOSA, 2000).

A organização dos espaços e do tempo na escola de educação infantil podem ser mediadores ou limitadores de aprendizagens de bebês e crianças. Como um elemento mediador, o espaço pode transformar as ações das crianças em ações cada vez mais intencionais, funcionando como ambiente de múltiplos usos, colaborando de forma significativa nas aprendizagens. Em contrapartida, conforme sua organização, ele também, pode influenciar negativamente, como por exemplo: falta de objetos, brinquedos, iluminação inadequada, tamanho, cores, tempo de uso, etc. (“AUTOR2”).

“AUTOR2”. (ANO) ao discutirem a organização dos espaços físicos e a brincadeira como mediadores das aprendizagens das crianças na educação infantil afirmam que a organização intencional dos espaços físicos nas escolas de educação infantil pelos professores para a realização de atividades de brincadeira com as crianças podem ser importantes mediadores de aprendizagens, assim como, os signos, a linguagem, os objetos, a relação com os adultos e com outras crianças.

As autoras explicitam quais as consequências da organização intencional do espaço ou da falta dela.

Essa dupla faceta do espaço (negativa ou positiva) se estabelece em função das possibilidades que oferece para o desenvolvimento da sensibilidade, da habilidade de observação, das necessidades de descobrir e experimentar das crianças. Os espaços negativos desestimulam a iniciativa da criança, mesmo quando, aparentemente, foram pensados para elas. (“AUTOR2”., p. 28)

Barbosa (2000) oferece exemplo de organização do espaço em berçários e não avista um processo de ensino intencional que produza essas aprendizagens mediadas pelo professor:

As crianças, ao longo do dia, fizeram várias tentativas de brincar com os materiais que estavam na sala e que eram vistos como não “apropriados” para elas, como os berços e as cadeirinhas de uso das monitoras. O dia passava com as crianças fazendo as mesmas coisas o tempo todo. Os bem pequenininhos, de 4 e 5 meses, ficavam nos berços e o argumento para deixá-los lá era o de protegê-los dos maiores. Os únicos momentos de contato com os adultos ou com outros iguais era na hora da troca, da mamadeira e quando ficavam no colo de alguma monitora.

Os maiores variavam do berço, sem nenhum brinquedo, para o acolchoado com brinquedos e outras crianças. E os maiores, que já se locomoviam engatinhando ou andando, é que tinham uma gama maior de alternativas para tentar fazer algo. Tentavam brincar com os grandes objetos da sala (berços, cadeiras, fraldas) e os pequenos (o chapéu de um, o enfeite do tiptop de outro, o bico, os cabelos...) (182).

“AUTOR2”. (2015) apontam para outro problema da questão, afirmando “A organização do espaço escolar tem se constituído, na maioria das vezes, num grande obstáculo para que se respeite o direito de brincar da criança” (p. 20). As autoras discutem a importância da organização dos espaços nas aprendizagens das crianças, contudo, a necessidade de que este espaço seja de qualidade:

[...] se o ambiente que está envolto em um espaço determinado tem valor simbólico para os indivíduos que utilizam esse espaço, e se esse valor simbólico é carregado de significações que por meio de signos que regulam e transformam as atitudes desses indivíduos, então esse espaço tem intencionalidade. Ao ser constituído e/ou organizado por alguém, sempre há subjacente a ele, uma intenção, assim como valores e concepções, que podem ser contrastantes ou não com os usuários desses espaços. Daí a necessidade de nas escolas de Educação Infantil, os adultos que estão em contato com as crianças preocuparem-se com a qualidade dos espaços a que as crianças têm acesso: se eles estão realmente proporcionando-lhes aprendizagens significativas para suas vidas, e ainda, como as crianças estão se apropriando dos inúmeros significados que esses espaços sugerem e, também, se esses significados estão ampliando suas aprendizagens e suas atitudes perante as relações que vivenciam (“AUTOR2”. p. 25).

Quanto a organização do tempo na Educação Infantil, ainda, persiste e prevalece a estrutura do adulto, a partir das demandas institucionais, estipulando hora do sono, hora da troca, hora da alimentação, desconsiderando as particularidades e necessidades individuais dos bebês. Assim, a organização temporal tem “como eixo central atividades vinculadas aos cuidados corporais, sendo constituídas principalmente de momentos ligados à higiene, à alimentação e ao sono” (BARBOSA, 2000, p. 171). Importante destacar que nessas ações de cuidado, podemos encontrar, inclusive, um *malcuidado*, ou seja, são ações que se repetem de forma mecânica, aligeirada, num ritual exaustivo, desprovido de relação afetiva positiva com

os bebês, que envolvesse, de fato, a satisfação de suas necessidades e a produção de novas necessidades e interesses.

A organização temporal é um elemento importante de ser considerado como mediador de aprendizagens dos bebês. Entretanto, as ações que integram tal organização precisam ser flexíveis, dirigidas e intencionais. O bebê precisa ser compreendido e, também, atendido, em todas as suas manifestações, num processo de respeito e de olhar atento e cuidadoso. Assim, tanto a organização do espaço, dos objetos e recursos, quanto do tempo atua no desenvolvimento sensorial do bebê, enquanto função psíquica. Aprender a orientar-se no espaço está vinculado à formação das primeiras representações sobre as direções da criança a partir do próprio corpo, bem como acerca das relações espaciais entre os objetos e o domínio da habilidade de determiná-las. A aprendizagem da orientação no tempo demanda maior domínio da percepção temporal e essa se forma pelas ações diárias realizadas com e pela criança, em situações cotidianas, por meio da atividade conjunta e compartilhada, que o adulto organiza e auxilia a criança a se localizar no tempo e no espaço, ou seja, é uma tarefa que acompanha toda a educação infantil.

Assim, a organização do espaço e do tempo com finalidade nas aprendizagens de bebês e crianças não podem ser aleatórias e espontâneas, ou seja, realizadas de forma rotineira. Elas precisam que o olhar do professor seja muito seletivo e apurado sobre as necessidades de aprendizagens de cada criança, demonstrando saber quem é a criança que ocupará aquele espaço e utilizará dele e dos objetos que o comporão.

O SIGNIFICADO, O USO E A QUALIDADE DOS RECURSOS E OBJETOS DOS ESPAÇOS

Nessa organização espacial, o professor também deverá considerar que os objetos dados às crianças portam significações sociais, por isso não podem ser considerados simples coisas de manipulação isoladas. Eles representam instrumentos com função e forma determinadas para o uso e para a exploração; esta última, essencial para que a criança, mediante observação e imitação do entorno descubra a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam. Por isso, não basta disponibilizar um espaço com diferentes objetos para manipulação. É necessário, interagir, compartilhar, realizar uma atividade conjunta e compartilhada com o bebê, para ampliar e enriquecer esse processo.

Assim, um elemento imprescindível é o uso dos recursos disponibilizados na organização do espaço. Significa que a utilização de recursos, brinquedos, ambientes e posições precisam ser enriquecidas e, constantemente, reorganizadas para que a própria organização do espaço não se torne enfadonha e rotineira no processo de atividade do bebê, desestimulando-o a explorar os objetos. Assim o professor, ao organizar diferentes ambientes e espaços deve oportunizar situações novas, oferecer elementos novos, provocando a curiosidade e o interesse dos bebês em manipular e agir em relação às possibilidades inovadoras.

O novo não só estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe proporciona apoio. As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante sua manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidade implica a cessação das ações com o objeto (ELKONIN, 1998, p. 214).

Esse novo surge no contato dos bebês com seus pares mais experientes, seja nas relações bebê-bebês e/ou bebê-professor, que, progressivamente, ampliam o interesse pelos objetos e fenômenos humanos. Portanto, além dos ambientes serem diversificados e enriquecidos, os objetos e brinquedos também devem desencadear operações e ações diversas com eles. Isso significa que o professor não apenas organiza o ambiente e disponibiliza objetos para serem manipulados livremente, mas também medeia a relação criança-objeto, incitando-a a apalpar, apreender, manipular brinquedos e diferentes objetos do uso cotidiano, que são aprendizagens primárias dos produtos e instrumentos da cultura humana. Quanto mais rica e diversificada for essa aprendizagem com os elementos da cultura, mediada pelo professor, maior será a promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A complexificação das ações do bebê durante essas atividades de exploração dos objetos produz-lhe novas necessidades, novos motivos e, com isso, ocorre a transição de interesses. É na esteira dessa relação bebê-adulto, e, também, bebê-bebê, que a criança pequenina começa a compreender a utilização dos objetos cotidianos, ao mesmo tempo, em que se apropria de regras do comportamento social.

Esse ensino organizado com mediações intencionais, em que o professor desempenhe sua função de ensinar a criança a aprender a manipular e atuar com os objetos cotidianos, os quais a ajudam a satisfazer suas variadas necessidades (comer com a colher, beber com a xícara, abotoar os botões, colocar as meias, etc.) desenvolve na criança habilidades e hábitos que enriquecerão suas aprendizagens e seu desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1969)

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 64-82, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5149

Afirmamos, com isso, a necessidade de refletir sobre as práticas que ainda imperam na Educação Infantil, tendo como direção o que afirma Zaporózhets (1987) sobre a necessidade de a tarefa educativa ter um projeto educativo sistematizado, cujo objetivo seja produzir *possibilidade potenciais*; para isso é necessário fundar o ensino na direção de ensinar às crianças, desde os primeiros anos, conhecimentos e habilidade elementares, desenvolvendo suas capacidades e formando qualidade com vistas à formação da sua personalidade (LAZARETTI, 2013).

A RELAÇÃO BEBÊ-PROFESSOR E A ATIVIDADE CONJUNTA E COMPARTILHADA

A organização do espaço e do tempo, bem como o uso dos objetos e recursos durante o processo de organização do ensino são elementos que só ganham sentido a depender da intencionalidade e da finalidade e isto está condicionado à postura do professor. O seu fazer é *pedagógico* implica em saber escolhas adequadas, a partir de critérios que atendam a finalidade do ensino. No entanto, Araldi (2007, p. 117) discute que a concepção de *atividade pedagógica* fica reduzida às atividades em si, como brincar, mas com a preocupação de manter as crianças *entretidas* com objetos e brinquedos, ouvir histórias, com escolhas aleatórias do repertório literário, tarefas soltas, espontâneas, de acordo com o tempo e dos recursos disponíveis, sem planejamento prévio, em outras palavras, tem características de *passatempo*: “Quando as crianças não estão em atividades de cuidado, elas estão brincando, porém o brincar é constantemente livre. São raras as oportunidade de *atividades pedagógicas* orientadas, pelo educador, salvo contar histórias e cantar com as crianças”. Disso decorre uma prática em que parece que os objetivos *são inventados* na hora, improvisados, sem planejamento e organização do processo pedagógico (MELLO; URBANETZ, 2008).

Percebemos em boa parte dos discursos sobre a organização do ensino na Educação Infantil, a preocupação em diferenciar as *atividades pedagógicas* das demais tarefas da rotina da instituição. Persiste, nesse ideário, a clássica cisão entre educar e cuidar, tão difícil de ser combatido e superado, no interior das práticas educativas. Diante disso, o que é ou não é pedagógico nesse processo?

Reiteramos aqui, como necessário, afirmar que o pedagógico não está nas atividades que a criança executa ou realiza, ou seja, ao desenhar, ao pintar, ao ouvir histórias, entre tantas outras; o pedagógico não se encontra nessas ações em si, mas sim, na postura do

professor em direcionar e conduzir todas as ações do dia com clareza de sua intencionalidade e finalidade na direção da promoção humana da criança. Assim visto, desde a entrada, permanência e saída da criança, as situações de ensino devem primar por garantir ações de cuidado permeadas de postura pedagógica, ao dirigir o olhar, o gesto, o toque ao bebê, que implicam numa qualidade educativa e afeta positivamente à formação humana desse indivíduo, bem como em todas as demais situações propostas durante esse processo.

O que se evidencia é a importância da postura do professor, em sua sensibilidade, seus conhecimentos sobre a atividade de ensinar e seu compromisso social, que desde os primeiros meses, insere o bebê, em novas inter-relações, por intermédio de sua relação comunicativa com ele, produzindo reações emocionais e afetivas que são base para seu desenvolvimento psíquico.

Bozhóvich (1987), nesse mesmo caminho, explica a importante atividade do adulto – neste caso, o professor – que medeia o processo de constituição da vida psíquica da criança desde a mais tenra idade. É na relação criança-adulto que se fundam as qualidades psíquicas, quando surgem as primeiras generalizações sensoriais e a criança começa a se comunicar com elementos primários da linguagem, em forma de palavras para designar objetos. Dessa relação, novas necessidades emergem na criança, que se interessa pelos objetos da realidade circundante; como resultado, esses objetos adquirem cada vez mais força propulsora no desenvolvimento.

Assim, estabelecer vínculos afetivos é necessário e imprescindível para a constituição do bebê, como afirmamos anteriormente. No entanto, GiralDI (2008) relata que essas interações entre bebê-professor e bebê-bebês são praticamente nulas, em que os vínculos afetivos não são valorizados e incentivados nem fazem parte dessa prática pedagógica:

Na creche observada, as interações adulto-criança e criança-criança praticamente não existiram, pelo menos no período das observações. Não observei momentos para que as crianças pudessem desenvolver características como: respeito, autonomia, entre outros, pois as professoras determinavam todas as atividades e os tempos (GIRALDI, 2008, p. 60).

Essas afirmações são de crucial importância para discutir o ensino na Educação Infantil no primeiro ano de vida: o bebê e o professor são sujeitos *ativos*, pois é por meio de relações e comunicação ricas e articuladas que a criança vai aprendendo e desenvolvendo a necessidade de agir, comunicar-se e, progressivamente, dominar a linguagem falada. A promoção da linguagem é uma importante tarefa no trabalho educativo com as crianças. Essa

necessidade de comunicação que, num primeiro momento, é visual, com vocalizações, possibilita o desenvolvimento das bases da linguagem no momento em que a criança começa a imitar os fonemas da linguagem humana. O balbucio é um exemplo dessa necessidade da criança em se comunicar e serve para a aprendizagem de novos sons. “No processo de ação mútua com os adultos, aparece na criança *a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade de comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras*” (ELKONIN, 1969, p. 507, grifos originais).

Como bem define Elkonin (1969), para que a criança comece a compreender a linguagem, o melhor meio é a orientação visual. Ao denominar um objeto e ao mesmo tempo olhá-lo e atuar com ele, estabelece-se uma relação entre a palavra e o objeto. A reação da criança, neste processo, é mexer a cabeça até o objeto nomeado, mirando-o, observar e procurar tê-lo em mãos quando o adulto lhe pergunta *Onde está tal coisa?* Após várias repetições do nome do objeto, ao mesmo tempo em que lhe mostra, faz com que a criança estabeleça uma relação entre a palavra dita e o objeto definido por essa palavra. Para Vygotski (1996), é por estes gestos indicativos, que antecedem a linguagem, um meio de comunicação que conduz à generalização. “Ao término do primeiro ano de vida, a criança estabelece a relação entre o objeto e seu nome. Essa relação se expressa por meio da busca e do encontro do objeto nomeado. Essa é a forma inicial de compreensão da linguagem” (MUKHINA, 1996, p. 86).

Desse modo, a riqueza na produção verbal, representada por palavras e sons, produz qualitativamente apropriações que facultam ao bebê explorar e construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo, possibilitando formas *culturais de desenvolvimento* (MARTINS, 2007). Afirmamos, com isso, que o professor, ao conversar, falar, olhar, cantar e gesticular, está propiciando apropriação da linguagem externa para converter-se em linguagem interna, por meio do processo de ensino.

A condição do professor que ensina o bebê, prioriza formas de comunicação intensa; proporciona conteúdos que ampliam as possibilidades de aprendizagens quanto: ao desenvolvimento da mobilidade espacial, aperfeiçoando seus movimentos e coordenações motoras; enriquecendo os sistemas sensoriais pré-ensais e de manipulação; incentivando diferentes linguagens; promovendo funções psíquicas como sensação, percepção, emoção, entre outros processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Neste período, todas as aquisições da criança aparecem *sob a influência direta dos adultos*, que não somente satisfazem todas as suas necessidades, como organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos. O adulto traz à criança distintas coisas para que as contemple, toca junto com ela o jogo sonoro, coloca em sua mão os primeiros objetos para que os manipule, a criança aprende a sentar-se com a ajuda dos adultos, o adulto o apoia em seus primeiros intentos de pôr-se de pé e andar, etc. (ELKONIN, 1969, p. 507).

Apoiadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural compreendemos que a singularidade da prática educativa do primeiro ano deve possibilitar a *ampliação dos horizontes culturais* do bebê. Para isso, precisamos superar práticas na Educação Infantil calcadas no imediatismo, espontaneísmo e apenas improvisos.

Essa prática educativa pautada no desenvolvimento cultural da criança pressupõe a elaboração de *atividades nucleares* representativas das inter-relações criança-mundo, mediadas pelo professor. Os elementos mediadores, aqui defendidos, que compõe esse universo de atividades nucleares são potentes fontes de aprendizagens e desenvolvimento culturais da criança, tais como: os objetos, as outras crianças, outros adultos, os espaços, o tempo. Contudo, o professor, dotado de uma postura pedagógica, atua na organização intencional desses instrumentos mediadores.

Se o objetivo é produzir transformações qualitativas nas aprendizagens e no desenvolvimento cultural da criança, os conteúdos devem despertar o *gosto pela cultura* nas crianças, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados. Como assevera Saviani (2012, p. 73)

A criança, desde a mais tenra idade, apresenta-se disposta a explorar o seu meio e, disponível a tudo o que a coloque como parte dele, responde prontamente a todos os estímulos. Assim, as atividades que lhe mostram diferentes sons, imagens, movimentos, odores, impressões táteis, as palavras que lhe são ditas, o sorriso, o afeto, a higiene, a alimentação – tudo isso, conjugado – constituem um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, **torná-la humana**. Tal processo, tornando-se cada vez mais complexo, permite a apropriação, progressiva, dos múltiplos elementos culturais, contando, para isso, com a disposição e a disponibilidade da própria criança. Tudo ela quer ver, ouvir, pegar, falar, fazer, saber. E *gosta* de ter acesso a tudo, *alegra-se* com o mundo que vai descobrindo... No entanto, somente o consegue na interação, na comunicação com os indivíduos mais experientes.

Afirmamos, com isso, a necessidade de refletir sobre as práticas que ainda imperam na Educação Infantil, tendo como direção o que afirma Zaporózhets (1987) sobre a necessidade de a atividade educativa ter um projeto educativo sistematizado, cujo objetivo seja produzir

possibilidades potenciais; para isso é necessário fundar o ensino na direção de ensinar às crianças, desde os primeiros anos, conhecimentos e habilidades elementares, desenvolvendo suas capacidades e formando qualidades com vistas à formação da sua personalidade, num processo permeado de cuidados e afetos, próprios desse momento de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, fica evidente que a prática educativa do primeiro ano expressa desafios de consolidação de uma finalidade que seja representativa, de maneira intencional e sistemática. Por isso que discutir sobre a singularidade educativa do primeiro ano de vida, envolve uma perspectiva de compreender quem é esse bebê e como ele se relaciona com o mundo nesse momento do desenvolvimento. Por isso, destacamos a necessidade de compreender que essa relação é permeada de emoções e ações, já que toda sua comunicação com o mundo se faz mediante relações afetivas com os que lhe cuidam. Reiteramos que esse cuidado é singular, é próprio desse período e, ao mesmo tempo, propulsor de novas possibilidades de experiências do bebê com o meio circundante.

Ao organizar o ensino na educação do primeiro ano de vida é preciso ter como horizonte que esse bebê está em processo de aprendizagem e de desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriar do que é mais elaborado da cultura humana.

Como afirma Zaporózhets (1987), trata-se de possibilitar, desde os primeiros meses, por meio do ensino, que permita dominar a riqueza da cultura espiritual e material criada pela sociedade, de modo a adquirir capacidades e qualidades especificamente humanas e assim, *subir nos ombros* das gerações anteriores, avançando num caminho de progresso social e científico-técnico.

Nessa direção, o professor desse primeiro ano deve ter clareza de sua função social de ensinar, assumindo uma posição de observador atento às necessidades dos bebês, promovendo novas necessidades, novos motivos, provocando, por meio de uma atividade conjunta e compartilhada, aprendizagens que desencadearão desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Seu comprometimento como professor exige postura de organização e de direção intencionais, que realizem a mediação da apropriação que o bebê faz das produções humanas em forma de conteúdos. Esses conteúdos representam o mundo da cultura, o domínio da realidade. Ao aprender, ao agir com eles, o bebê apropria-se dos conteúdos humano-culturais,

representados na atividade humana, mediada por signos e instrumentos, desenvolvendo-se culturalmente, formando o novo em seu desenvolvimento, produzindo um salto qualitativo nas funções psicológicas superiores, engendrando novos motivos, novos interesses, que produzem novas ações, novas atividades e que, finalmente, promovem transformações qualitativas nos processos psíquicos da criança.

É pelo ensino que o bebê se apropria de formas, culturalmente humanas, e isso ocorre pela mediação do professor, que de maneira singular, desafia e incita bebê a novas *possibilidades potenciais*.

AMONG ACTIONS AND EMOTIONS: THE FIRST YEAR OF BABY'S LIFE AND THE SINGULARITY OF EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT: The singularity of educational practice with babies, specifically, during the first year of life presents challenges and restlessness as for its purpose as for its organization. This text has as a goal to discuss about the specificity of the learning and cultural development of the baby's first year of life, indicating some limits and challenges that still persist in the educational practice; as well as announce guiding elements for the organization of education during the first year of life. On this path, from Theoretical-methodological references of Historical-Cultural Theory, we make explicit the guiding elements of the teacher's necessary work, for this life period, arguing that the quality of intentional cultural mediations made possible by the teacher and the School promote fundamental achievements for this individual in the process of human formation. Therefore, to organize the education, we list some guiding elements such as: the organization of space and time; the quality of resources and means for the development of teaching activities; The relationship between baby-teacher and baby-babies in joint and shared activities. We conclude that the educational singularity of the first year of life is in the promotion of new motives, new interests that promote qualitative transformations in the psychic processes of the baby, through a pedagogical posture of the teacher, that when directing the look, the gesture, the touch to the Baby, positively affects their human. Its through teaching/learning that the child appropriates culturally human forms, and this occurs through the teacher's mediation, challenging and inciting the child to new *potencial possibilities*.

KEYWORDS: first year of life. Historic-cultural theory. Educational practice.

ENTRE ACCIONES Y EMOCIONES: EL PRIMER AÑO DE VIDA DEL BEBÉ Y LA SINGULARIDAD DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

RESUMEN: La singularidad de la práctica educativa con los bebés, específicamente, durante el primer año de vida presenta desafíos e inquietudes en cuanto a su finalidad y a su organización. Este texto tiene por objetivos discutir sobre la especificación de los aprendizajes y desarrollos culturales del primer año de vida del bebé, indicando algunos límites y retos que, aún, persisten en la práctica educativa; así como anunciar elementos orientadores para la organización de la enseñanza durante el primer año de vida. En ese camino, a partir de las referencias teórico-metodológicas de la Teoría Histórico-Cultural, aclaramos los elementos orientadores del trabajo necesario del profesor, para ese período de vida, defendiendo que la calidad de las mediaciones intencionales culturales posibilitadas por el docente y por la Escuela promueven conquistas fundamentales para ese individuo en proceso de formación humana. Por lo tanto, para organizar la enseñanza relacionamos algunos elementos orientadores tales como: la organización del espacio y del tiempo; la calidad de recursos y medios para el desarrollo de las actividades de enseñanza; la relación bebé-profesor y bebé-bebés en actividades conjuntas y compartidas. Concluimos que la singularidad educativa del primer año de vida está en la promoción de nuevos motivos, nuevos intereses que promuevan transformaciones cualitativas en los procesos psíquicos del bebé, a través de una postura pedagógica del profesor, que al direccionar la mirada, el gesto, el toque al bebé, afecta positivamente a su formación humana. Y por la enseñanza que el niño se apropia de formas, culturalmente, humanas, y eso ocurre por la mediación del profesor, desafiando e incentivando al niño a nuevas posibilidades potenciales.

PALABRAS-CLAVE: Primer Año de Vida. Teoría Histórico-Cultural. Práctica Educativa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Progreso, 1987, p. 250-273.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969. p. 504- 522.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAZARETTI, L. M. A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013. 204 f.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 64-82, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5149

In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-123.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 63-92.

MELLO, M. A. *A Atividade Mediadora nos Processos Colaborativos de Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÚJINA, V. S. Características Psicológicas del preescolar y del preescolar. In. PETROVSKI, A. V. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso, 1979. p. 44-79.

SAVIANI, N. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). *Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)valorização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, J. C. *Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural*. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

SITTA, K. F.; MELLO, M. A. *Educação Infantil, Espaços Físicos e Brincadeiras: Mediadores das Aprendizagens das Crianças*. Novas Edições Acadêmicas. Berlin: Novas Edições Acadêmicas - Ominiscriptum Marketing DEU GmbH, 2015.

VENGER, L. *Temas de psicologia preescolar*. Havana, Cuba: Instituto Cubano Del Livro/Editorial científico-técnico. 1976.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuidores, S. A., 1996.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Progreso, 1987.

Recebido em janeiro de 2017
Aprovado em outubro de 2017

⌘ Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 64-82, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5149