

**A ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL:
POSSIBILIDADES DE ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA DO BEBÊ**

**THE EMOTIONAL COMMUNICATION ACTIVITY:
POSSIBILITIES OF TEACHING, LEARNING AND
DEVELOPMENT IN THE BABY'S FIRST YEAR OF LIFE**

**LA ACTIVIDAD DE COMUNICACIÓN EMOCIONAL:
POSIBILIDADES DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y DESARROLLO
EN EL PRIMER AÑO DE VIDA DEL BEBÉ**

Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC). E-mail: kalyandradoy@gmail.com.

Marta Chaves

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mchaves@uem.br.

Elieuzza Aparecida de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Marília. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus Marília. E-mail: aelislima2013@gmail.com.

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi56.53796>

Recebido em 21/05/2020

Aceito em 26/08/2021

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a primeira atividade guia do bebê após o seu nascimento, denominada “atividade de comunicação emocional”. O texto com delineamento bibliográfico ampara-se nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, por meio das quais, elencamos autores clássicos como Zaporozet e Lisina (1986), Mukhina (1996), Leontiev (2004), Vygotski (2006; 2000) e Vigotski (2009) e contemporâneos como Lima (2005; 2001), Chaves (2014), Chaves e Franco (2016), Gómez e Hurtado (2016) e Akuri, Lima e Castro (2018). Em nossa análise, os subsídios da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir com a compreensão da temática, instrumentalizar as ações educativas dos (as) professores (as) e proporcionar condições propícias aos processos de aprendizagem e desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças na primeira infância. Considera-se que, para os (as) professores (as) de Educação Infantil, especificamente para os (as) que trabalham com crianças em seus primeiros meses aos três anos, estes estudos iniciais podem proporcionar amparo para a realização das intervenções educativas, em favor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesse momento da vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Intervenções educativas. Atividade de comunicação emocional direta.

Abstract

This article aims to put forward reflections on children's first guide activity after they are born, denominated “emotional communication activity”. The text with bibliographical setting is sustained by the Cultural-Historical Theory principles, by which we mention classic authors such as Zaporozet and Lisina (1986), Mukhina (1996), Leontiev (2004), Vygotski (2006; 2000) and Vygotski (2009) and contemporaneous authors, for instance, Lima (2005; 2001), Chaves (2014), Chaves and Franco (2016), Gómez and Hurtado (2016), Akuri, Lima and Castro (2018). In our analysis, the Cultural-Historical Theory concepts can contribute with the theme comprehension, implement teachers educational actions, and provide favourable conditions for the processes of learning and of full development in babies and early-childhood children. We consider that, to primary education teachers, especially those who work with children in their first months of life to the age of three, these initial studies can support the accomplishment of educational interventions, in favour of the improvement of superior psychological functions at this life stage.

Keywords: Preschool education. Educational Actions. Direct Emotional Communication Activity.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre la primera actividad de guía del bebé después del su nacimiento, denominada “actividad de comunicación emocional”. El texto con diseño bibliográfico se basa en las elaboraciones de la Teoría Histórico-Cultural, a través de las cuales enumeramos autores clásicos como Zaporozet y Lisina (1986), Mukhina (1996), Leontiev (2004), Vygotski (2006; 2000) y Vigotski (2009) y contemporáneos como Lima (2005; 2001), Chaves (2014), Chaves y Franco (2016), Gómez y Hurtado (2016) y Akuri, Lima y Castro (2018). En nuestro análisis, los subsidios de la Teoría Histórico-Cultural pueden contribuir a la comprensión del tema, instrumentalizar las acciones educativas de los profesores y proporcionar condiciones favorables para los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los bebés y niños en la primera infancia. Se considera que, para los profesores de Educación Infantil, específicamente para aquellos que trabajan con niños en sus primeros meses a los tres años, estos estudios iniciales pueden brindar apoyo para llevar a cabo intervenciones educativas, a favor del desarrollo de funciones psicológicas superiores en ese momento de la vida.

Palabras clave: Educación infantil. Intervenciones educativas. Actividad de comunicación emocional directa.

Introdução

Este artigo de delineamento bibliográfico ampara-se em pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Para Gil (2002), uma pesquisa com base nesse delineamento pode proporcionar o conhecimento de fatos, com utilização de materiais já elaborados. Assim, pautados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, destacamos neste texto, a utilização de livros, artigos, documentos da legislação brasileira e dissertações.

Consideramos os escritos de autores clássicos como Zaporozet e Lisina (1986), Mukhina (1996), Leontiev (2004), Vygotski (2006; 2000) e Vigotski (2009) e contemporâneos como Lima (2005; 2001), Chaves (2014), Chaves e Franco (2016), Gómez e Hurtado (2016) e Akuri, Lima e Castro (2018). Os autores mencionados oferecem subsídios teórico-metodológicos baseados na Teoria Histórico-Cultural para refletirmos sobre o desenvolvimento na primeira infância.

A referida teoria defende que a Educação pode proporcionar o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Nesse sentido, nosso apreço com os processos de ensino e de aprendizagem inicia-se a partir da primeira infância, período que se refere aos três primeiros anos de vida (VIGOTSKI, 2009; MUKHINA, 1996), com especificidades de atividade e de desenvolvimento cultural, considerada por pesquisadores e estudiosos como a base para o desenvolvimento psíquico e da personalidade humana (MUKHINA, 1996; AKURI; LIMA; CASTRO, 2018).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o que torna uma criança com mais ou menos desenvolvimento intelectual e de sua personalidade não são heranças biológicas, dons sobrenaturais e aptidões, mas as condições objetivas de vida, que podem proporcionar contextos para apropriação dos elementos da cultura humana (LEONTIEV, 2004).

Desde a concepção, o feto desenvolve relações sociais por meio das ações da mãe (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Após o nascimento, o bebê é guiado pelas funções psíquicas elementares para sobreviver, ou seja, com base nos estímulos, poderá se apropriar da cultura e desenvolver capacidades especificamente humanas se houver a mediação dos adultos.

As relações mediadas da criança com o meio favorecem a formação e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Na escola, o professor pode se tornar agente intencional na organização e planejamento de ações educativas considerando a potencialidade da atividade guia¹ das crianças em diferentes momentos da infância para o psiquismo dos pequenos.

Nas reflexões ora apresentadas, em especial tratamos sobre a atividade guia que se manifesta no primeiro ano de vida do bebê, denominada de atividade de comunicação emocional direta. O entendimento de que a comunicação emocional direta do bebê orienta os principais avanços no desenvolvimento humano na infância pode fundamentar realizações e

¹ No livro: “Quando não é quase a mesma coisa” (PRESTES, 2012), a autora discute o termo atividade guia e afirma que é aquela que se destaca em um determinado período, com fatores e elementos essenciais, capazes de impulsionar o desenvolvimento psíquico. “O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem de realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias” (PRESTES, 2012, p. 184). Destacamos ainda que neste artigo, padronizamos a escrita do termo atividade guia (sem hífen), conforme Prestes (2012).

intervenções educativas para favorecer o desenvolvimento das bases das funções psicológicas superiores, superando a ideia decorrente nas escolas de Educação Infantil de que apenas os cuidados com a higiene e a alimentação são suficientes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento no primeiro ano.

Essas considerações preliminares motivam-nos às tessituras a seguir, considerando especificidades dos modos de aprender e se desenvolver do bebê, o que requer refletirmos sobre o papel do ensino e, portanto, do professor, nesse complexo processo de humanização no começo da vida.

O primeiro ano de vida do bebê: cuidados, educação e comunicação

No Brasil, a Educação Infantil é considerada como etapa obrigatória e gratuita da Educação Básica a partir de 4 anos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.396, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996). Destacamos que, embora os três primeiros anos da Educação Infantil não sejam considerados como etapa obrigatória pela legislação brasileira, afirmamos a necessidade e a essencialidade do trabalho das escolas que oferecem atendimento aos bebês e às crianças em seus primeiros meses aos três anos².

De acordo com Mukhina (1996), se dividirmos o desenvolvimento humano em duas partes, podemos considerar a primeira como os três primeiros anos de vida e a outra parte após essa idade. A pesquisadora russa ressalta que, a partir do nascimento até o terceiro ano de vida, as crianças experimentam transformações quantitativas notáveis, dentre as quais destaca “o andar ereto, o desenvolvimento objetal e o domínio da linguagem”, as quais determinarão o “progresso psíquico” do ser humano (MUKHINA, 1996, p. 104).

Desse modo, é essencial uma rotina planejada e organizada intencionalmente nas instituições educativas para que os bebês possam se apropriar de aquisições essenciais na primeira infância. Assim, além dos cuidados com a higiene, sono e alimentação, é necessário que os (as) professores (as) realizem intervenções educativas para o desenvolvimento do psiquismo infantil, pois as **“necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico”** (MUKHINA, 1996, p. 76, grifos da autora).

² Neste artigo, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos e de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a, 1998b, 1998c). Chaves (2007, p. 178) elucida que “[...] a idade da criança precisa ser reconhecida e considerada desde os seus primeiros momentos de vida. Destacamos que no Brasil, em geral, as crianças são matriculadas em instituições educativas a partir dos quatro meses de vida”.

Mukhina (1996) também elucida que quando o adulto satisfaz as necessidades orgânicas dos bebês, elas se tornam secundárias e assim a criança pode experimentar outras que satisfaçam e enriqueçam as bases do psiquismo, dentre as quais destaca a obtenção de impressões do meio, os movimentos e as relações com as pessoas ao redor.

Nessa direção, Vigotski (2009, p. 23) salienta a necessidade da ampliação das experiências das crianças para o desenvolvimento de “bases suficientemente sólidas” para a atividade de criação e destaca que, no processo educativo, a qualidade e a quantidade podem e devem caminhar em conjunto:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

O autor argumenta que, quanto mais vivências e experiências oferecermos aos bebês e às crianças, mais elementos constituirão o psiquismo e favorecerão as atividades de imaginação e criação, como também outras funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, a concentração, por exemplo (AKURI; LIMA; CASTRO, 2018).

Ressaltamos que não podemos considerar qualquer experiência para provocar avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o que vale para os recursos didáticos. É essencial que as máximas elaborações humanas, expressas por exemplo em músicas e histórias sejam apresentadas aos bebês e às crianças para a superação das desigualdades intelectuais e culturais, advindas da desigualdade de classes sociais (LEONTIEV, 2004), por vezes reproduzidas nos espaços das instituições educativas.

Nas unidades escolares, esse cenário de miséria econômica se expressa de inúmeras formas: escassez de materiais didático-pedagógicos, fragilidade dos textos que compõem os livros de Literatura Infantil, jogos inapropriados, brinquedos ora escassos, ora quebrados e/ou com partes faltantes e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. [...]. (CHAVES, 2014, p. 82).

Conforme a autora, para desenvolver plenamente os bebês e as crianças, é necessário oferecer condições para tal desenvolvimento. Nesse sentido, escolher os materiais e os recursos didáticos que oportunizem ricas experiências estéticas, bem como organizar o tempo e o espaço nas instituições educativas e oferecer condições de estudos e aprimoramento aos (às) professores (as) (CHAVES, 2014). Assim, a rede neural das crianças se amplia à medida que

vivenciam e realizam atividades motivadoras de seu desenvolvimento no processo educativo intencionalmente organizado na infância (LIMA, 2001).

Especificamente no primeiro ano de vida, o bebê apresenta maior sociabilidade. Por meio da situação de colaboração com o adulto, o bebê depende do mais experiente para atender suas necessidades básicas de alimentação e higiene (VYGOTSKI, 2006; MUKHINA, 1996). Nesse período, o bebê apresenta a primeira necessidade social denominada “complexo de animação”³ - uma reação emocional motora direcionada para o adulto – sorrisos, movimentos corporais, vocalizações e tentativas de contato (ZAPOROZET; LISINA, 1986). O complexo de animação está relacionado com a primeira atividade guia que conduz o desenvolvimento psíquico do bebê: a atividade de comunicação emocional direta com o adulto.

Diferente dos animais, os bebês humanos apresentam uma necessidade além da alimentação, do sono e da higiene (MUKHINA, 1996). Trata-se da necessidade de comunicação (VYGOTSKI, 2006; LEONTIEV, 2004; MUKHINA, 1996; ZAPOROZET; LISINA, 1986). Após o nascimento, os bebês expressam as necessidades aos adultos por meio do choro e ao satisfazê-las, afetam-se, desenvolvendo suas primeiras reações emocionais.

A comunicação constitui-se como condição essencial para a existência do ser humano e como um dos fatores principais para o desenvolvimento psíquico. Para exemplificar, o sorriso que o bebê desenvolve nos primeiros meses é uma manifestação que realiza a mediação na comunicação emocional entre as pessoas (ZAPOROZET; LISINA, 1986).

[...] Portanto, nos parece mais correto denominar a relação existente entre o bebê da primeira infância e o adulto como relação diretamente emotiva. É emotiva porque firma a expressão por parte do bebê de seus sentimentos e sua percepção do colorido emotivo que oferece o estímulo por parte do adulto. Igualmente, esta interrelação pode ser considerada direta porque o intercâmbio de emoções, a expressão dos sentimentos mútuos pela criança e pelo adulto não está mediatizada por nenhuma outra relação e se manifesta, por assim dizer, em seu aspecto mais puro. (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 67, tradução nossa)⁴.

Os autores evidenciam que a “atividade de comunicação emocional direta com o adulto” é assim denominada, por se tratar de uma comunicação pura, sem a mediação de objetos, é uma

³ *complejo de excitación* (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 25).

⁴ [...] *Por tanto, nos parece más correcto denominar la relación existente entre el bebé de temprana infancia y el adulto como relación directamente emotiva. Es emotiva por que radica en la expresión por parte del bebé de sus sentimientos y en su percepción del colorido emotivo que ofrece el estímulo por parte del adulto. Igualmente, esta interrelación puede considerarse directa porque el intercambio de emociones, la expresión por el niño y el adulto de sus sentimientos mutuos no está mediatizada por ninguna otra relación y se manifiesta, por así decirlo, en su aspecto más puro* (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 67).

relação direta entre o bebê e o adulto. Nesse sentido, “[...] o adulto representa o primeiro objeto percebido pelo bebê [...]” (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 120, tradução nossa)⁵.

Ao final do primeiro semestre, o bebê é capaz de dominar a atividade comunicativa, e então outra começa a se manifestar, numa relação conjunta entre o adulto e a criança, havendo a necessidade de um objeto, brincadeira ou jogo para a mediação do sujeito com o meio (MUKHINA, 1996; ZAPOROZET; LISINA, 1986). Esse processo de criação de novas necessidades de relações e conhecimentos na infância exige condições objetivas para sua efetivação. Em outras palavras, no primeiro ano e em todos os momentos da vida, a materialidade provoca as necessidades dos bebês, motivando-os a agirem e desenvolverem a comunicação. Isso significa que o desenvolvimento psíquico acontece por meio dos “processos de educação e comunicação”, com a mediação do adulto (LIMA, 2001, p. 30).

Esses argumentos impulsionam-nos a refletir se as escolas de Educação Infantil oportunizam experiências e vivências para favorecer os processos de educação e comunicação na primeiríssima infância, ou se apenas consideram os cuidados com a alimentação, sono e higiene nesse processo educativo nos primeiros meses da vida. Como afirmado, do ponto de vista teórico apresentado nesta exposição, a atividade guia capaz de conduzir o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida é a atividade de comunicação direta com o adulto (MUKHINA, 1996; ZAPOROZET; LISINA, 1986; VYGOTSKI, 2006).

Nas escolas, comumente as crianças bem pequenas alimentam-se, tomam banho, são trocadas e dormem, mas como atender às necessidades de educação e comunicação para favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Podemos mencionar exemplos em que os bebês e as crianças bem pequenas permanecem em tempo integral nessas instituições educativas e são colocadas em frente à televisão para assistir programas com desenhos estereotipados (PRIETO; SAMPAIO; LIMA, 2018). Ainda, é possível lembrar dos bebês presos em carrinhos, berços ou bebês-conforto. Ao pensarmos nessas situações, percebemos que não configuram em condições para o máximo desenvolvimento da comunicação.

Já que os adultos, ao cuidar do bebê quase sempre dizem algo a ele, aparentemente, muito em breve este começa a vincular os sons da língua com a presença do adulto. Uma vez que tal linguagem é um traço específico do ser humano – é próprio do homem e mais ninguém! –, o bebê reage mais a esse estímulo que a outros não relacionados de forma tão direta com o ser humano

⁵ [...] *el adulto representa el primer objecto percibido por el bebé [...]* (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 120).

(por exemplo, o olfato, o tato). (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 48, tradução nossa)⁶.

Na afirmação dos pesquisadores russos, destaca-se a essencialidade do adulto na organização da percepção do bebê. Nos momentos de troca, banho, alimentação, o professor pode apresentar as partes do corpo da criança e os alimentos que estão servidos, além de realizar o contato visual, demonstrar expressões faciais, provocar a atenção do bebê com a fala e os gestos. Em outros momentos da rotina, considerando a necessidade de um espaço limpo, organizado e belo, o professor pode sistematizar vivências com músicas, telas, literaturas infantis e recursos didáticos, como por exemplo:

- Móveis: Recurso didático que pode ser composto com a participação dos (as) professores (as) e dos bebês, contemplando várias temáticas e materiais para a exploração de cores, contagem, texturas, formas, reconhecimento de objetos, nomeação de figuras e exponentes da música e da Literatura Infantil (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).
- Chocalhos: Recurso didático que pode ser composto com a participação dos (as) professores (as) e dos bebês, para proporcionar o contato com os sons, a música, a pintura, a brincadeira, a arte, além do contato com diversos materiais (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).
- Caixas que contam histórias: Recurso didático idealizado pela Professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima – UNESP/Marília, SP. Trata-se de uma caixa de sapato papietada (técnica de arte com uso de cola artesanal e jornal) e finalizada com tecido ou papel na parte interna e externa. Anexada à tampa da caixa, há, encadernada, uma reprodução ou adaptação do texto e ilustrações de uma obra literária escolhida. Na parte interna da caixa, podem ser incorporados decorações, pinturas e objetos que compõem a história (LIMA; GIROTTO; CHAVES, 2011; LIMA; VALIENGO, 2011).
- Potes de histórias e aprendizagens: “[...] São constituídos por um recipiente com orifícios que acomodará os potes, frascos de condicionador, cremes e outros, permitindo a visualização; deverão ser escolhidos com o objetivo de proporcionar estímulo, vivências e experiências diversas” (CHAVES; JARDIM; GABRIEL, 2012, p. 64).

⁶ *Ya que los adultos, al cuidar del bebé casi siempre dicen algo a éste, al parecer, muy pronto empieza a vincular los sonidos del lenguaje con la presencia del adulto. Ya que tal lenguaje es un rasgo específico del ser humano – ¡les es propio tan sólo al hombre y a nadie más! –, el bebé reacciona a este estímulo de forma más pronunciada que a otros no relacionados de forma tan directa con el ser humano (por ejemplo, el olor, el tacto) (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 48).*

- Cesto de tesouros: Recurso didático elaborado pela educadora Elinor Violet Goldschmied, proposto e organizado sob a orientação da Profª Dra. Marta Chaves, em diferentes municípios do Paraná. É composto por um cesto de vime e utensílios obtidos com familiares, comunidade e profissionais da instituição educativa (CHAVES *et al.*, 2016).

Os recursos didáticos mencionados oportunizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por possibilitarem a exploração de texturas, cores, formas, imagens, poesias, histórias, quantidades e tamanhos. Destacamos também que o professor, na função de mediador do bebê com o recurso didático, pode propor situações para a aquisição da fala, a ampliação do vocabulário, o ensino dos nomes dos objetos e suas funções sociais, a classificação, a seriação de materiais, além de vivências para desenvolver o espírito coletivo e ativo (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).

Com a intenção de que a rotina na escola contemple e possibilite a comunicação e a relação entre as crianças e os adultos nos espaços educativos, “a disposição dos móveis, os brinquedos, os recursos didáticos comunicam algo, assim como a fala do professor que orienta e conduz o processo de aprendizagem” (GONÇALVES, 2020, p.91).

De acordo com Chaves (2014), a rotina é organizada para que o cérebro do bebê capte as informações do meio, assim, as situações de comunicação, considerando a relação entre os bebês e os adultos, bem como com o espaço, podem se configurar como parte essencial nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quando o adulto provoca diferentes reações, seja com um espaço organizado intencionalmente, seja com a fala, os gestos e os recursos didáticos, favorece o complexo de animação nos bebês, que promove o desenvolvimento da comunicação e o incentivo à apropriação da fala e das ações. Ao se apropriar dos movimentos e da capacidade de falar, o psiquismo do bebê se reestrutura para novas experiências e aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ZAPOROZET; LISINA, 1986).

Com isto afirmamos que o trabalho pedagógico intencional pode favorecer o desenvolvimento psíquico dos bebês. Quando a capacidade de comunicação é insuficiente e empobrecida, pode causar atrasos no desenvolvimento físico e psíquico, ou seja, o comprometimento das capacidades motoras, sensoriais e intelectuais, como também a apatia e o desinteresse por parte das crianças (ZAPOROZET; LISINA, 1986).

Nessa perspectiva, se reafirma a compreensão de que a função das escolas é proporcionar aos bebês e às crianças as máximas elaborações da humanidade no processo

educativo por meio da sistematização do ensino. Podemos destacar o trabalho com a arte e a literatura por exemplo, que favorece a apropriação da linguagem, o desenvolvimento da memória, da atenção, da percepção, do espírito ativo e coletivo, como constatamos a seguir:

Com isso, consolida-se o entendimento de que as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas, no intuito de favorecer intervenções pedagógicas capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida. Em outras palavras, significa asseverar que na organização do ensino deve-se priorizar a defesa do desenvolvimento do espírito ativo, apreço à arte e ao conhecimento. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 110).

Nesse sentido, a responsabilidade do ensino na escola da infância é ampliar as vivências e as experiências dos bebês e das crianças para um universo rico de possibilidades. “Nessa perspectiva, levar ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas na criança, exige o oferecimento de experiências ricas e diversificadas, baseadas na vivência dela e no acesso a uma rica cultura” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 72).

Em especial, no primeiro ano de vida, quando o professor estabelece o contato visual, físico e emocional por meio da fala, gestos, toques, tons de voz, expressões, brincadeiras e cuidados, potencializa a atividade de comunicação, oportunizando que os bebês se apropriem das capacidades especificamente humanas (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Reafirmamos a essencialidade da mediação nos processos de educação e comunicação, bem como a função do professor, que, com sua conduta profissional, poderá favorecer condições propícias à apropriação da cultura humana para os bebês e às crianças bem pequenas nas escolas.

[...] a integração à cultura humana, não acontece espontaneamente, de modo que o bebê e a criança pequeninha necessitam da sistematização da Educação e do ensino, bem como da ajuda e da orientação constante do adulto para apropriarem-se da herança cultural da humanidade e, para esse processo acontecer, é essencial que haja a comunicação entre os sujeitos. (GONÇALVES, 2020, p. 85).

Pressupostos teórico-científicos como esses podem subsidiar o processo de superação da ideia de que o bebê aprende sozinho e que as capacidades que apresentará ao longo de sua vida são advindas de heranças biológicas ou dons sobrenaturais, evidenciando o papel da educação escolar para o êxito do processo de apropriação de capacidades humanas em níveis superiores, tendo a cultura como fonte desse desenvolvimento tipicamente social (AKURI;

LIMA; CASTRO, 2018). Afirmamos com isso que o ser humano necessita do outro mais experiente para lhe apresentar os instrumentos e os signos da culturais, argumentando sobre a essencialidade do papel do professor, que representa aquele que já se apropriou da cultura e pode ensinar aos bebês e às crianças sobre as relações e capacidades humanas conquistadas ao longo da história pelo conjunto dos homens.

[...] Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. **A história da humanidade teria de recomeçar.** (LEONTIEV, 2004, p. 291, grifos nossos).

Ao considerarmos o papel da geração adulta no processo de ensino dos usos dos tesouros culturais, relativos aos comportamentos, aos nomes e às funções dos objetos, às expressões, aos movimentos e às formas de comunicação e expressão, damos nova significação à função do professor, como temos argumentado (AKURI; LIMA; CASTRO, 2018). Esse profissional se torna sujeito de sua prática e cria condições objetivas para que a criança também atue ativamente, num cenário em que a escola pode se configurar num espaço onde bebês e crianças podem aprender e se desenvolver a partir da atuação docente intencional e sistematizada.

Nesse sentido, a postura e o modo de agir do educador tornam-se modelos de ação da criança pequena, contribuindo para a formação da inteligência e da personalidade infantis. Dessa forma, destacamos a necessária intencionalidade do educador no ato educativo, a relevância de um constante refletir sobre sua presença e atuação no trabalho pedagógico. (LIMA, 2001, p. 61).

Com base nessa assertiva, podemos refletir sobre as condições objetivas favoráveis para o ensino na Educação Infantil, em especial na primeira infância, de modo que sejam oportunizados aos bebês e às crianças bem pequenas, as possibilidades para a apropriação dos processos históricos e culturais da humanidade (AKURI; LIMA; CASTRO, 2018).

Nessa lógica, assim como a Literatura pode se configurar em conteúdo, estratégia e recurso no ensino, isto é, uma condição tríplice (CHAVES, 2011), a comunicação também pode assumir essas funções.

[...] Podemos pensar a comunicação como conteúdo quando ela assume a função de ser o objeto de estudo no ensino com os bebês. Por seu turno, a

comunicação funciona como estratégia quando o professor usa a comunicação para desenvolver as funções psicológicas superiores e como recurso quando o professor a utiliza para a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades humanas no primeiro ano de vida. (GONÇALVES, 2020, p. 91-92).

Destacamos que a comunicação assume diversas funções no ensino com os bebês, como orientar pensamentos e ações, enriquecer o psiquismo, estruturar a consciência, desenvolver a conduta, além de favorecer condições para que as funções psicológicas superiores se firmem.

Para que os bebês apresentem um desenvolvimento pleno, é essencial organizar a comunicação, utilizando diversas linguagens para estabelecer contatos com os pequenos. As ações educativas intencionais provocam intensas organizações no cérebro infantil e, por isso, ocorre o desenvolvimento psíquico.

Considerações finais

Em nossa análise, a Teoria Histórico-Cultural firma-se por apresentar elementos teórico-metodológicos capazes de subsidiar as ações educativas no contexto educacional. Por meio de estudos baseados na referida teoria, podemos refletir e organizar condições objetivas para fortalecer as bases de um ensino desenvolvnte, em especial, nos três primeiros anos de vida.

Cabe salientar que a primeira infância é a base que constituirá o sujeito, no que se refere ao psiquismo e à personalidade. Desse modo, a formação específica de professores (as) para atuação nos primeiros anos da Educação Infantil é essencial, pois o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas sob a sua responsabilidade estará relacionado à conduta pedagógica do profissional.

No primeiro ano de vida, os bebês se apropriam de uma atividade guia que conduz o desenvolvimento psíquico nesse período, denominada de atividade de comunicação emocional. Primeiramente, a atividade de comunicação emocional é direta com o adulto, que pode provocar as emoções e as ações dos bebês. Com a aprendizagem das primeiras capacidades humanas, como a percepção, a fixação do olhar, os balbucios, o controle dos movimentos, o choro, o sorriso, o toque, a relação entre o bebê e o adulto passa a ser uma atividade conjunta, na qual decorrem novas motivações de ações e atitudes infantis.

Portanto, ao compreender a atividade guia do primeiro ano de vida – a atividade de comunicação emocional – o professor pode planejar e organizar a rotina dos bebês com a intenção de orientar o seu psiquismo, destacando ações educativas que contemplem as aquisições motoras, emocionais e intelectuais para o favorecimento das funções psicológicas superiores e das capacidades especificamente humanas.

Referências

- AKURI, J. G. M.; LIMA, E. A. de; CASTRO, R. M. de. Sobre o currículo na Educação Infantil e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural: questões e reflexões. **Teoria e prática da educação**. vol. 21 n.1, p. 15-27, jan/abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. v. 3
- CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. *In*: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.
- CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. *In*: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 97-105.
- CHAVES, M. Leontiev e Blagonadzhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014.
- CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento do psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.
- CHAVES, M.; JARDIM, M. C. O.; GABRIEL, M. A. X. Brincadeiras e aprendizagens com os bebês. *In*: CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZE, S. **Teoria histórico-cultural e formação de professores: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012. p. 63-72.
- CHAVES, M.; MAX, A.; MOURA, D. C. R.; WALDMANN, S. C.; SUAREZ, T. A. M. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2016.
- CHAVES, M.; RUBIO, R. P.; TULESKI, S. C. (Org.). **Brincar e aprender com móveis e chocalhos: possibilidades de conquistas de educadores e crianças**. Alto Paraná: Coordenação Pedagógica, Maringá: Grupo de Estudos em Educação Infantil, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2008.

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. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento do psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: _____ **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86.

GONÇALVES, K. K. I. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Orientadora: Marta Chaves. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá, 2020.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, E. A. **Re-conceitualizando o papel do educador**: O ponto de vista da Escola de Vigotski. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LIMA, E. A.; GIROTO, C. G. G. S.; CHAVES, M. Literatura Infantil, ensino e aprendizagem de estratégias de leitura. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções Pedagógicas na Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2011, p. 79-92 (Formação de Professores EAD).

LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p.55-67.

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

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRIETO, M. N.; SAMPAIO, M.; LIMA, E. A. de. Propostas pedagógicas na educação infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 23 (3), 439-453, set./dez., 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009 (Ensaio Comentado).

VYGOTSKI, L. S. **Psicología Infantil**. Madrid: Machado Libros, 2006 (Obras Escogidas IV).

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. **El desarrollo de la comunicación en la infancia**. Tradução de Arturo Villa Gutiérrez. Madrid: G. Nuñez Editor, 1986.