Revista Brasileira da Pesquisa
Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade
Brazilian Journal of
Socio-Histórical-Cultural Theory and Activity Research

RELAÇÕES EM CONTEXTO: ESTUDOS SOBRE CRISES E AFETOS A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA DOS DETALHES

RELATIONSHIPS IN CONTEXT: STUDIES ON CRISES AND AFFECTS FROM HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY AND THE PEDAGOGY OF DETAILS

Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro[1], *Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6605-5862*
Joana de Jesus de Andrade[2], *Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6161-2209*

Resumo:
Este estudo investiga situações de inter-relação entre professoras e crianças na educação infantil, envolvendo crianças de um a dois anos no Brasil e de três anos na França. O foco recai sobre momentos de desconcerto, choro ou tensão nas interações. Como base teórica, utiliza-se a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente o conceito de "crises das idades", proposto por Lev Vigotski, em diálogo com as contribuições de Emmi Pikler e Henry Wallon acerca da infância e da afetividade nas relações. Parte-se do pressuposto de que a maneira como o professor interpreta e significa os processos afetivos vivenciados influencia diretamente sua relação com as crianças. Assim, uma formação docente que valorize a reflexão sobre vínculos e qualidade das interações pode favorecer o desenvolvimento infantil ao possibilitar a compreensão e ressignificação desses momentos de crise. A pesquisa busca compreender como esses episódios são percebidos por professores e crianças, identificando ações docentes que favorecem ou dificultam sua condução no ambiente escolar, além de analisar como se constroem significados sobre essas situações e como se estabelece a relação adulto-criança em momentos estáveis e críticos. O corpus de análise foi composto por observações durante duas semanas em duas turmas brasileiras com 16 crianças de um a dois anos, registradas em diário de campo e vídeo, além de quatro entrevistas com professoras. Também foram utilizados registros de uma visita a uma École Maternelle em Paris, com 24 crianças de três a cinco anos, incluindo diário de campo, fotografias e entrevista com professoras e a gestora. Os resultados indicam que situações de possível conflito também podem gerar oportunidades de negociação, novas representações e fortalecimento dos vínculos afetivos.

Palavras-chave: Crise das idades. Afetividade. Relações sociais. Educação infantil. Formação de professores.

Abstract:
250 words. This study investigates situations of interrelation between teachers and children in early childhood education, involving children aged one to two years in Brazil and three years in France. The focus is on moments of disconcert, crying, or tension in interactions. The theoretical framework is based on Cultural-Historical Psychology, particularly the concept of "age crises" proposed by Lev Vygotsky, in dialogue with the contributions of Emmi Pikler and Henry Wallon regarding childhood and affectivity in relationships. The study assumes that the way teachers interpret and give meaning to the affective processes experienced directly influences their relationship with children. Therefore, teacher education that values reflection on bonding and the quality of interactions can support child

[1] FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil, e-mail: lefonsecareis@gmail.com
[2] FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil, e-mail: joanaj@ffclrp.usp.br

development by enabling the understanding and re-signification of these moments of crisis.The research seeks to understand how these episodes are perceived by teachers and children, identifying teaching practices that either support or hinder the management of such moments in the school environment. It also analyzes how meanings about these situations are constructed and how the adult–child relationship is established in both stable and critical moments. The corpus of analysis consisted of observations conducted over two weeks in two Brazilian groups with 16 children aged one to two years, recorded through field notes and video, as well as four interviews with teachers. Records from a visit to an École Maternelle in Paris, involving a multi-age group of 24 children aged three to five years, were also included, consisting of field notes, photographs, and an interview with the teachers and school principal. The results indicate that situations of potential conflict may also create opportunities for negotiation, new representations, and the strengthening of affective bonds.

Keywords: Age crises; Affectivity; Social relations; Early childhood education; Teacher education.

Introdução

A educação infantil constitui um espaço privilegiado de encontros entre adultos e crianças, no qual diferentes sujeitos compartilham tempos, rotinas e experiências que participam da constituição do desenvolvimento humano. No cotidiano das instituições educativas, crianças e professores vivenciam processos diários de chegada, permanência e partida, construindo relações que se entrelaçam nas práticas pedagógicas, nos momentos de cuidado e nas diversas situações interativas que compõem a vida escolar. Esses encontros configuram um campo relevante de investigação, uma vez que o desenvolvimento infantil se constitui nas relações sociais e nas experiências compartilhadas.

No contexto institucional da escola, tais relações assumem características específicas relacionadas aos papéis sociais ocupados pelos sujeitos envolvidos. A criança é situada na posição de aluna, enquanto o adulto ocupa o lugar de professor, responsável pela organização do ambiente educativo e pela mediação das práticas sociais e culturais que nele se desenvolvem. Essa configuração produz uma assimetria própria da relação pedagógica, distinta de outros contextos de interação, como o familiar. Dependendo das concepções de infância, desenvolvimento e educação que orientam as práticas pedagógicas, diferentes formas de interação e experiências afetivas podem emergir, influenciando diretamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Smolka, 2002, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009).

Entre as múltiplas situações que compõem o cotidiano da educação infantil, este estudo volta-se para momentos em que surgem sinais de tensão nas interações entre adultos e crianças, como choro, recusa, desconforto ou comportamentos frequentemente interpretados como “birra”. Em muitos contextos educativos, tais manifestações são compreendidas como dificuldades comportamentais ou como etapas naturais do desenvolvimento infantil. No entanto, quando analisadas à luz das teorias do

desenvolvimento humano, essas situações podem revelar processos complexos de reorganização subjetiva e de construção de significados nas relações entre crianças e adultos.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a obra de Lev Vigotski, oferece importantes fundamentos para compreender essas manifestações no contexto do desenvolvimento infantil. Para Vigotski, o desenvolvimento psicológico não ocorre de forma linear e contínua, mas é marcado por períodos relativamente estáveis intercalados por momentos de transição qualitativa, denominados "crises das idades". Esses períodos representam momentos de reorganização estrutural do psiquismo, nos quais novas formas de relação da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo social emergem (Vigotski, 1996). Assim, as crises não devem ser compreendidas como rupturas negativas ou problemas comportamentais isolados, mas como momentos constitutivos do desenvolvimento, nos quais se expressam contradições próprias da formação da personalidade e da ampliação das capacidades humanas.

A perspectiva vigotskiana enfatiza ainda que o desenvolvimento humano possui gênese social, sendo constituído nas interações entre os sujeitos e mediado pelas práticas culturais. Nesse processo, linguagem, gestos, emoções e ações compartilhadas desempenham papel fundamental na construção de significados e na formação das funções psíquicas superiores. Dessa forma, compreender os momentos de tensão nas relações entre adultos e crianças implica analisar as condições sociais e intersubjetivas em que tais situações emergem, bem como o papel das mediações pedagógicas na organização dessas experiências.

As contribuições de Henri Wallon ampliam essa compreensão ao destacar a centralidade da afetividade no desenvolvimento humano. Para o autor, emoção, cognição e movimento constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento, formando um sistema integrado no qual a afetividade desempenha função organizadora das relações entre o sujeito e o meio (Wallon, 1986; 2007). As emoções, nesse sentido, possuem caráter social e comunicativo, participando da construção da consciência e da personalidade. Expressões emocionais como o choro, os gestos e as mudanças na expressão corporal podem ser compreendidas como formas de comunicação por meio das quais a criança estabelece relações com o ambiente e com os outros.

Essa perspectiva dialoga também com as contribuições de Emmi Pikler, cuja abordagem pedagógica enfatiza a importância da qualidade das interações entre adultos e crianças pequenas. Desenvolvida a partir da experiência do Instituto Lóczy, sua proposta valoriza a observação atenta, o respeito ao ritmo da criança e a importância dos momentos de cuidado cotidiano como espaços de construção de vínculos. Conhecida como "pedagogia dos detalhes", essa abordagem evidencia que

gestos aparentemente simples — como o olhar atento, o toque respeitoso e o tempo dedicado à interação — possuem papel fundamental na construção da segurança afetiva e da autonomia infantil.

Apesar das especificidades de suas abordagens, Vigotski, Wallon e Pikler convergem ao reconhecer o papel central das relações sociais e da afetividade no desenvolvimento humano. Enquanto Vigotski enfatiza a gênese social das funções psíquicas superiores, Wallon destaca a integração entre emoção e cognição na constituição da personalidade, e Pikler evidencia a importância das interações sensíveis e da qualidade do cuidado no cotidiano educativo. O diálogo entre essas perspectivas permite compreender as relações na educação infantil como processos complexos, nos quais cuidado, educação e desenvolvimento se articulam.

A partir desse referencial, os momentos de tensão nas interações — frequentemente interpretados como comportamentos problemáticos — podem ser compreendidos como situações significativas para a análise das relações pedagógicas e dos processos de desenvolvimento infantil. Nesses episódios, tornam-se visíveis as concepções de infância que orientam as práticas educativas, bem como as formas de mediação estabelecidas pelos adultos.

Diante dessas questões, este estudo tem como objetivo investigar como situações interativas conflitivas, vivenciadas em possíveis períodos de "crise das idades", são compreendidas e significadas por professoras e crianças no cotidiano da educação infantil. Busca-se, especificamente, identificar ações docentes que favorecem ou dificultam a condução desses momentos no ambiente escolar, analisar como adultos e crianças constroem significações acerca dessas situações e descrever como se estabelece a relação adulto-criança considerando momentos estáveis e momentos de maior tensão nas interações.

Vivências afetivas e o cotidiano escolar

No íntimo da instituição escolar, dois atores se sobressaem: criança e adulto se tornam aluno e professora. E, em função disso, são atribuídos papéis, constituídos por posições e de forma social e histórica, são situados. Enquanto um assume a figura e função de ensinar, planejar, organizar, determinar, criar, contribuir, auxiliar… o outro por si é colocado no papel de escutar, silenciar, aprender, se submeter, se acalmar... É nestas interações, que se criam esses verbos e assim os afetos são produzidos, tanto em um sujeito, como em outro… uma dinâmica de relações complexas.

É a partir desta dinâmica descrita que temos por objetivo nesta tese estudar as inter-relações que engendram o cotidiano educativo. Tendo como ponto de partida o método materialista dialético, postulado por Marx (1985), que considera que nenhum fenômeno pode ser visto como isolado, e para

que possamos compreendê-lo e explicá-lo é preciso considerar a dinâmica de movimento em que ele está inserido. Deste modo, ao pensar nas dinâmicas de constituição humana e na condição de homem, como fundamental à sociedade, Marx (1985) apresenta a compreensão do homem como parte do contexto social. O autor afirma que por meio da ação social e da necessidade de apropriação de bens culturais, como o conhecimento científico, o homem passa a ser capaz de modificar o meio em que vive e estabelecer-se em favor de seu desenvolvimento humano. Assim, permeado pela categoria da contradição, entendemos que a contradição se instaura devido aos fenômenos sociais que por conta de variáveis não se solucionam, e a ação do homem está imbricada em relações complexas.

Neste contexto, no que se refere às relações existentes em uma sociedade, especificamente pensando nas relações entre professor-aluno/ adulto-criança, concepções são consolidadas em um contexto social, permeados por variáveis de ordens histórica, cultural entre tantas.

No ambiente escolar, entende-se que a função do professor/adulto determina posicionamentos e definições que atravessam as relações em uma dinâmica de poder, assim a definição do que é "infância", é situada nesta relação e estabelecida a partir da função educativa.

Como citado por Wallon (2007):

> É assim, assimilando-a a si, que o adulto pretende penetrar a alma da criança. Contudo, embora reconheça diferenças entre si mesmo e a criança, ele as reduz em geral a uma subtração: elas são de grau ou quantitativas. Comparando-se à criança, ele a vê relativa ou totalmente inapta na presença das ações ou das tarefas que ele consegue executar. É claro que essas inaptidões podem dar lugar a medidas que, adequadamente combinadas, poderão pôr em evidência proporções e uma configuração psíquica diferentes na criança e no adulto. Neste sentido ganharão uma significação positiva. Mas nem por isso a criança deixa de ser uma simples redução do adulto (p. 10).

Wallon (2007) ainda acrescenta que, o egocentrismo do adulto, permeia o olhar para criança, com a convicção de que toda evolução mental tem características de seu meio e de sua época. Desta forma, partindo de uma significação positiva, deve-se considerar que a criança, embora ainda não tenha atingido aptidões semelhantes ao adulto, tem em seu sistema outras aptidões próprias de sua etapa ou período de desenvolvimento.

Assim, uma vez que a criança é compreendida por uma concepção de infância em que há a supremacia do adulto (sociedade adultocêntrica) aquele que ainda não fala, historicamente é entendido como aquele que ainda não é, e, portanto, não possui valor equiparado, não precisando ser ouvido ou respeitado em seus desejos, nem ser tratado e pensado como de fato em uma relação horizontal.

Assim, ao pensar em como as relações entre sujeitos ocorrem dentro de um ambiente específico, a escola, e a influência deste cenário como contexto de possíveis situações interativas conflitivas em períodos de crises, e os afetos existentes, é fundamental a reflexão sobre como as vivências e as relações são compreendidas como experiências que fazem parte do meio social e são influenciadas por tal.

Vigotski (2010) se refere ao meio não como uma circunstância no desenvolvimento, mas, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam possibilidades para o desenvolvimento da criança. Deste modo, o meio deve ser considerado a partir da perspectiva entre a relação que existe entre a criança e ele, numa dada etapa do desenvolvimento (Vigotski, 2010).

Neste sentido, considerando a influência do meio no desenvolvimento da criança é valioso pensar a afirmação de Vigotski em termos dialéticos, pois se a criança está em transformação/desenvolvimento, o meio também precisa mudar ou não poderá influenciar de modo diferente o desenvolvimento.

Vigotski (2010) enfatiza que a criança, ao longo de períodos desenvolvimentais, passa a ter outras necessidades que as condições anteriores do meio não satisfazem, sendo fundamental mudar as condições do meio, uma vez que se entende que cada idade possui seu próprio meio.

Dessa forma, para que possamos pensar no papel do meio (enquanto contexto) no desenvolvimento da criança se faz necessário refletir sobre a relação criança – meio em cada momento, idade ou período de desenvolvimento e como a relação entre adulto e crianças pode ser compreendida.

Embora Vigotski não tenha elaborado seu estudo a partir da perspectiva de “estágios de desenvolvimento”, ele traz em sua teoria a relação entre as condições de desenvolvimento a partir de marcos desenvolvimentais entendidos por períodos complexos, em que o desenvolvimento psicológico passa por certas etapas, nos quais ocorre o aparecimento de novos comportamentos em relação aos anteriores.

Vigotski (2004) se refere aos períodos de desenvolvimento dentro da infância, destacando a primeira infância em três momentos críticos - as “crises”: do primeiro ano, dos três anos e dos sete anos. O autor identifica que a infância é assim composta por períodos estáveis e de transição, com características próprias para o desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas superiores. É a partir desta concepção de desenvolvimento que se situa a reflexão sobre os papéis, contextos e as relações entre sujeitos com o meio.

> Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia (Vigotski, 2010, p. 691).

Neste sentido, para que possamos compreender como os papéis e as relações compõem o meio em que a criança está inserida, em contextos múltiplos, e como estas relações e emoções permeiam o desenvolvimento humano, se faz necessário, pensar também sobre o conceito vigotskiano de "vivência".

Em seus estudos sobre o psiquismo humano, Vigotski desenvolve uma categoria de análise que ele chama de "vivências" (perejivânie), consideradas como uma unidade de análise da relação entre consciência, personalidade e meio.

Dentro da perspectiva vigotskiana, ao considerar a natureza histórico-social da emoção e dos sentimentos, bem como os aspectos afetivos e cognitivos como unidade, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre à medida que o sujeito interage e reage frente aos fenômenos da realidade, construindo sua consciência e a partir da vivência subjetiva. Tais vivências trarão sentidos e significados distintos, bem como exercerão diferentes papéis na vida do sujeito.

Prestes e Tunes (2018) ao trazerem o conceito de "vivências" como influência do meio no desenvolvimento psicológico da personalidade, ressalta que:

> A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (p. 75).

Desta forma, para pensarmos em como as crianças se relacionam com os momentos, práticas e propostas dentro do ambiente escolar, é necessário que ampliemos nosso olhar para o conceito de vivência, considerando que a criança não é passiva mediante aos acontecimentos e situações em que está inserida.

É preciso assim, encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança e como ela se torna consciente ao atribuir sentido e se relacionar afetivamente com os diversos momentos e pessoas.

Considerando o conceito vigotskiano de vivência, Toassa (2009) discute as premissas vinculadas ao desenvolvimento infantil, ressaltando que dentro de uma possível periodização, Vigotski via o desenvolvimento da criança sempre permeada pelas relações sociais vivenciadas por ela. Ele entendia assim que a criança era histórica, uma vez que:

> A criança vivencia o mundo desde os seus primeiros níveis de desenvolvimento, em que imperam as reservas biológicas de comportamento. Só a partir da estruturação de um sistema que possa ser denominado "consciência" as vivências podem constituir, pois, sua unidade mínima (Toassa, 2009, p. 193).

É partindo desta perspectiva sobre as vivências que valemos da reflexão sobre como as crianças vivenciam situações diversas dentro dos ambientes escolares da Educação Infantil, pensando como elas se relacionam entre si e com os adultos em contextos específicos.

Considerando as crianças bem pequenas e os bebês, que na ausência da linguagem verbal utilizam a linguagem corporal e apresentam comportamentos norteados pelas emoções primárias, é necessário que os adultos/professores tenham observação atenta e estejam inseridos no meio com compreensão e intencionalidade voltadas para o desenvolvimento das crianças.

Silva (2017) aponta, que a teoria histórico-cultural traz uma visão de desenvolvimento humano e educação permeada pelas vivências, dentro das experiências e relações. A autora ressalta que:

> Somente na relação social, com os pares mais avançados é que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas como a fala, o pensamento, o controle da própria conduta, a função simbólica da consciência. Nesse sentido, o processo de educação é um processo de humanização. Os estudos dessa teoria contribuem para redimensionar o conceito de educação e o conjunto de concepções que subsidiam as práticas educativas principalmente na Educação Infantil (p. 144).

Considerando que as características humanas são adquiridas no convívio com as pessoas e a cultura, por meio das relações, vale a reflexão: Como a (con)vivência entre crianças, e entre crianças e adultos, pode ocorrer num mesmo meio ou numa mesma situação e produzir efeitos diferentes em cada sujeito, adulto e criança?

Tal indagação nos levou a buscar pesquisas que tivessem como foco, também, a relação entre as crises das idades e a afetividade no ambiente escolar, considerando que a condução de tais momentos, pelo afeto ou a ausência dele, pode impactar no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

As publicações que encontramos apontam que a forma como o(a) professor(a) significa os processos e afetos vivenciados reverbera na relação com as crianças e, neste sentido, podemos identificar alguma assimetria nas relações. Assim, uma formação docente imbuída de reflexão sobre a importância destes momentos pode impactar no desenvolvimento da criança, uma vez que possibilita a compreensão e ressignificação destes processos (David e Appell, 2012; Mello, 1999; 2006; Mello e Singulani, 2014; Tardos, 2004, 2022).

De acordo com Mello e Singulani (2014), a partir da teoria histórico-cultural é possível encontrar diretrizes que orientam novas práticas com as crianças na educação infantil, considerando estes como sujeitos de direitos e em formação. Deste modo, as autoras ressaltam que ao olharmos para as características das práticas que podem surgir das diretrizes da abordagem Histórico-cultural, é possível visualizar o trabalho desenvolvido pelo Instituto Lóczy - abordagem de Emmi Pikler.

Neste caminho reflexivo, Tardos (2022), referenciando a prática realizada pelas educadoras do Instituto Lóczy, descreve as ações desenvolvidas com as crianças apontando para o objetivo central do atendimento da criança na instituição, que é a garantia de uma relação pessoal-afetiva como base para o cuidado e a educação de qualidade. A autora ressalta que a maneira como o educador olha, toca e se dirige à criança pode potencializar o necessário desenvolvimento harmônico e equilibrado de sua personalidade, favorecendo seu desenvolvimento.

Os estudos da abordagem Pikler, consideram a criança como sujeito único, e partindo desta premissa demonstram que a organização do tempo e do espaço, de forma intencional e planejada por parte dos professores, possibilita um clima de confiança imprescindível para que a criança sinta segurança e possa assim participar ativamente da relação com o adulto, possibilitando uma ampla experiência relacional e a criação de vínculos e afetos.

Sendo a escola de Educação Infantil um ambiente social permeado por relações, entre as pessoas – crianças e adultos – e entre elas e a cultura que foi criada ao longo da história, entende-se a escola como um espaço privilegiado de apropriação da cultura e humanização das crianças.

Neste enfoque, a educação de crianças pequenas, a partir de um olhar específico para necessidade individual de cada uma, tem como ponto central os momentos que envolvem o “cuidar”, entendidos como importantes oportunidades para a construção do vínculo afetivo e estabelecimento de uma comunicação emocional que guia o desenvolvimento. Acredita-se neste contexto, que a afetividade pode promover e potencializar o desenvolvimento, uma vez que as emoções estreitam as relações.

Vale reforçar que os períodos de crises são compreendidos como períodos críticos, em que momentos de interações conflitivas podem ocorrer, conforme apontado por Vigotski (1996), sendo

aspectos importantes e que precisam ser entendidos pelos adultos na relação com a criança. Neste sentido, compreendendo que os períodos de crises das idades trazem conflitos iminentes, como características de rupturas e transformações, mas têm amplas contribuições para o desenvolvimento infantil, os adultos podem promover ações e mediar estes momentos de forma intencional e afetiva, viabilizando a construção de vínculos para melhor condução destes períodos específicos.

A partir de ambas as abordagens teóricas aqui assumidas, acredita-se que a relação entre a afetividade e as crises das idades está potencializada na reflexão sobre a importância do outro na percepção de si mesmo, bem como para o próprio desenvolvimento, visto que, este outro "afeta" tanto na ausência como na presença. Assim, a fala, o toque e o olhar constituem instrumentos de afetos e apresentam grande importância na constituição do sujeito e da subjetividade do ser humano.

Considerando, portanto, que o período de "crises das idades" (pensando aqui no período da primeira infância) é parte do processo de desenvolvimento e resultado da apropriação da experiência histórico-cultural (cultura e história da humanidade), tem sido possível compreender que muitos conceitos apresentados na obra de Lev Vigotski, respaldam a condução, por parte dos adultos – dentro e fora do espaço escolar - destes momentos críticos vivenciados pelas crianças (Vigotski, 1996; 2010).

Acredita-se que a criança/bebê, entendida como um sujeito em desenvolvimento deve ser acolhida em suas frustrações. A relação intencional e afetiva com essa criança possibilita aprendizagem e desenvolve suas funções neuropsicológicas, sua consciência e personalidade.

Segundo Mello e Singulani (2014),

> Superar a percepção das etapas da vida da criança como produto da idade cronológica e adotar a situação social de desenvolvimento como um indicador dos níveis efetivo e próximo de desenvolvimento da criança, permite ao/à professor/a colocar-se o desafio de organizar situações e ambientes promotores do crescimento cultural e intelectual das crianças. Compreender que à medida que a criança avança em seu desenvolvimento, vai rompendo com comportamentos anteriores e inaugurando novas formas de relação com o entorno, com os outros e consigo mesma é elemento essencial na superação da tensão desses momentos de ruptura que vive a criança ao passar de uma idade a outra, quando passa a adotar uma nova linguagem de comunicação com o mundo que a rodeia (p. 886 - 887).

Compreendendo que a personalidade se forma a partir da vida concreta que o sujeito vive - em sua relação com a cultura e mediada pelo outro e pela linguagem - podemos estabelecer que a abordagem Histórico-cultural e a abordagem de Emmi Pikler, trazem no cerne de suas propostas o conceito de intervenção pedagógica (ou de mediação do adulto) como condição fundamental para inserção da criança nas relações humanas, com os objetos e com os processos de significação.

Considerando, portanto, que a medida em que o professor/educador organiza o tempo e o espaço educativo, ele dirige intencionalmente o processo e promove o desenvolvimento do psiquismo, conduzindo à criança os resultados do desenvolvimento histórico (Vigotski, 2010), podemos considerar que o trabalho pedagógico orientado para a vida social ativa é essencial para o desenvolvimento.

Assim, visando criar condições para uma atividade autônoma, e colocar a criança como sujeito do processo que promove seu próprio desenvolvimento, o adulto deve possibilitar, com intencionalidade, que a criança possa - especialmente nos momentos de crises, rupturas e transições - avançar em seu desenvolvimento, a partir da conexão afetiva e intencional estabelecida.

Refletindo sobre uma possível convergência de ideias entre a abordagem Histórico-cultural - pensando na discussão sobre as crises das idades - e a abordagem de Emmi Pikler, encontramos assim a importância do papel de mediador do professor.

Segundo Pikler, o(a) educador (a), como adulto responsável pela promoção do cuidado e educação, deve potencializar o desenvolvimento das crianças promovendo autonomia, através de uma relação de afeto e segurança. Deste modo, a mediação do adulto se faz fundamental para inserir a criança nas relações humanas, fazendo-as sujeito do processo que promove seu pleno desenvolvimento (Mello e Singulani, 2014).

Em contexto de pesquisas com crianças pequenas, Caram (2009), afirma que os bebês e crianças, quando imersos em situações relacionais com outras crianças ou com adultos, vivenciam processos de mediação para apropriação destes saberes historicamente produzidos pela sociedade. Vale lembrar que há também "[...] outros instrumentos de mediação, tais como os objetos, os signos, as ferramentas e o próprio pensamento, entre outros, que medeiam este processo. Dentro deste contexto, o indivíduo não elabora seu conhecimento individualmente [...]" (Caram, 2009, p. 24).

Assim sendo, pensar na maneira como as crianças apreendem o mundo é também refletir sobre como podemos conduzir de maneira adequada os processos de mediação – como adultos mais experientes dentro dos espaços educacionais – e assim favorecer a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Assumindo a visão que considera a multiplicidade e a complexidade de vivências afetivas para constituição da subjetividade, entendemos a importância da escola de crianças pequenas e bebês terem como premissa, o fato das relações humanas serem permeadas por tais vivências, nucleadas por emoções e sentimentos.

Deste modo, as relações entre os sujeitos (adulto-adulto, adulto-criança, criança-criança) no ambiente da Educação Infantil, precisam ser compreendidas como parte de um contexto permeado por concepções, expectativas, possibilidades e necessidades sobre e do outro.

Conforme apontado por Caram (2009) as "crises das idades" são muitas vezes compreendidas como comportamentos inapropriados, "birras", "desconcertos" ou "enfrentamentos", caracterizados pelas expectativas sociais em torno de necessidades adulto-centradas, e do desconhecimento de aspectos sobre desenvolvimento humano e períodos da infância.

Neste caminho reflexivo, é necessário ressaltar que, a busca por convergências teóricas e práticas, na correlação entre as duas propostas teórico-metodológicas - Pedagogia dos Detalhes e Psicologia Histórico-Cultural – vem sendo permeada pelas reflexões sobre "crises e afetos" em espaços de educação e cuidado das crianças pequenas. Assim, um olhar cauteloso para os "desconcertos" nos espaços da Educação Infantil está diretamente relacionado aos possíveis impactos que a presença ou ausência de vínculos nas relações tem para o desenvolvimento na infância, tanto nos períodos críticos como em períodos estáveis.

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, orientada pelos princípios da perspectiva histórico-cultural e do método histórico-dialético, que compreende o desenvolvimento humano como um processo social e historicamente constituído. O corpus de análise foi constituído a partir de observações registradas em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo realizadas durante duas semanas de acompanhamento em duas turmas de creche de uma instituição pública localizada no interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 16 crianças com idades entre um e dois anos e quatro professoras regentes responsáveis pelas turmas.

Além desses registros, foram considerados dados produzidos durante visita a uma École Maternelle localizada no bairro de Pantin, em Paris, França. Nessa instituição, foram realizados registros em diário de campo e fotografias em uma turma multietária composta por 24 crianças entre três e cinco anos, além de entrevista semiestruturada com as professoras e a gestora da escola.

A análise das interações buscou considerar tanto as falas dos adultos quanto as expressões não verbais das crianças, como gestos, olhares, movimentos corporais e manifestações emocionais. Dessa forma, procurou-se compreender como os sentidos e significados das situações interativas são construídos nas relações entre adultos e crianças no cotidiano da educação infantil.

Episódios: Condução das situações conflitivas

Para constituição da análise foram selecionados aqui dois episódios: o Episódio A, registrado por meio de observação em diário de campo durante visita à uma Escola Maternal em Paris, França, e o Episódio B, documentado por vídeo em um Centro de Educação Infantil Municipal no interior de São Paulo, Brasil.

A análise dos episódios busca compreender como a linguagem — em suas dimensões verbal e não verbal (gestos, olhares, silêncios) — participa da constituição das interações e da condução de situações conflitivas. O foco recai sobre as ações e respostas docentes que favorecem (ou não) a mediação desses momentos no contexto escolar.

Episódio A — "Eu quero ir para casa!"

O Episódio A ocorreu durante o retorno de uma turma multietária (3 a 5 anos) do pátio para a sala. Charlie, recém-completados 3 anos, recusa-se a subir, chora e expressa o desejo de ir para casa, apontando para a saída e solicitando a mãe.

Diante da situação, a professora assistente Claire se afasta momentaneamente do grupo, que segue com outra docente, e se agacha para dialogar com a criança. Sua intervenção não se pauta na imposição, mas na escuta: ela reconhece o desejo de Charlie, explica a impossibilidade de sair naquele momento e antecipa uma atividade significativa que ocorrerá na sala. Mesmo com a continuidade do protesto inicial, a professora sustenta uma postura calma, aguardando a expressão da criança e validando seu sentimento. Ao propor um retorno futuro ao parque, Charlie gradualmente se acalma, aceita a mediação e retoma o deslocamento, estabelecendo contato afetivo por meio de um abraço.

Já em sala, o menino integra-se espontaneamente às atividades, sem sinais de desconforto, circulando entre diferentes propostas organizadas simultaneamente no ambiente.

A análise deste episódio evidencia que a mediação docente se constituiu como prática dialógica, em que a linguagem operou como instrumento de escuta, acolhimento e negociação de sentidos. A postura da professora — marcada por gestos, entonação e tempo de espera — possibilitou que a criança se sentisse reconhecida, ainda que seu desejo não fosse atendido. Assim, o foco desloca-se da resolução imediata do conflito para a construção de condições de elaboração da experiência.

Além disso, o ambiente físico mostrou-se um elemento relevante. A organização do espaço — amplo, acessível e estruturado em diferentes propostas simultâneas — favorecia a autonomia e a circulação das crianças. Conforme aponta Oliveira (2020), o arranjo espacial influencia diretamente

as interações e pode promover ou restringir experiências. Nesse caso, a possibilidade de escolha e mobilidade contribuiu para a regulação emocional e para a reinserção de Charlie nas atividades.

A condução da situação evidencia, portanto, uma articulação entre linguagem, postura docente e organização do ambiente, configurando uma mediação que reconhece o conflito como parte constitutiva das relações e como oportunidade de desenvolvimento.

Episódio B — "Eu quero sair…"

O Episódio B foi registrado em vídeo durante o período de brincadeiras no parque. André, com menos de 2 anos, reage ao som do portão de saída apontando insistentemente em sua direção e deslocando-se até o local, indicando o desejo de sair.

A professora Jussara solicita que ele verbalize o que deseja, mas, diante da continuidade do movimento da criança, intervém fisicamente para impedi-lo, conduzindo-o de volta e desconsiderando sua ação como forma legítima de comunicação. O choro que se segue é interpretado como comportamento intencional ("forçado") e tratado por meio de distração, com o uso de um objeto (prendedor), desviando a atenção da criança.

Diferentemente do Episódio A, observa-se aqui uma ruptura no processo comunicativo. Os gestos de André — especialmente o apontar e o deslocamento — constituem formas de linguagem, típicas do período em que a fala ainda não está estruturada. Conforme destaca Smolka (2010), a comunicação inicial da criança se dá pelo corpo, sendo gestos e expressões manifestações simbólicas que instauram relações de sentido.

No entanto, tais manifestações não são reconhecidas como linguagem pela professora, que não as valida como expressão de um desejo. A intervenção, centrada na contenção e na distração, impede a elaboração da experiência pela criança e reduz o conflito a um comportamento a ser interrompido.

À luz de Vigotski (1995), a ausência de significação nas interações pode intensificar estados de crise e desorganização. Nesse sentido, o choro de André pode ser compreendido como resposta à impossibilidade de ser compreendido e de ter seu gesto reconhecido como comunicação.

O episódio evidencia, portanto, uma mediação que não se configura como dialógica, uma vez que não há escuta efetiva nem construção compartilhada de sentidos. A linguagem do adulto, nesse caso, atua mais como mecanismo de controle do comportamento do que como instrumento de mediação simbólica.

Entrevistas: tecendo análises e construindo perspectivas

Com o objetivo de aprofundar a análise dos episódios observados, apresentam-se, nesta seção, excertos das entrevistas realizadas com as professoras participantes, articulados às reflexões produzidas a partir das observações em sala de aula.

Destaca-se que a utilização da autoconfrontação como procedimento metodológico, no caso das professoras brasileiras, possibilitou que as educadoras assistissem às gravações de situações interativas do cotidiano antes da realização das entrevistas individuais. Tal procedimento favoreceu a explicitação de percepções, a resposta às questões do roteiro e a reflexão sobre os temas investigados. Entretanto, observou-se, durante esse processo, certa resistência por parte das participantes em assistir aos registros audiovisuais, expressa tanto em enunciados verbais quanto em comportamentos de evitação.

Essa resistência pode estar associada a diferentes fatores, tais como a não compreensão da finalidade da atividade, o desconforto diante da exposição da própria prática ou a mobilização de processos de autorreflexão que implicam tensionamentos subjetivos. Para fins analíticos, foram selecionados trechos das entrevistas que dialogam diretamente com os episódios observados e com as unidades de análise previamente definidas, buscando compreender as interpretações das professoras e as concepções que emergem de suas falas. Ressalta-se que, no contexto francês, não houve utilização de gravações nem do procedimento de autoconfrontação, apenas observações registradas em diário de campo e fotografias.

A análise articula dados das entrevistas e das observações à luz dos objetivos da pesquisa, tendo como foco a condução das situações conflitivas, suas significações e desdobramentos. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, busca-se compreender a produção de sentidos no cotidiano educativo, considerando a atuação do adulto — em sua linguagem, mediação e expressão afetiva — como elemento central. Nessa perspectiva, a análise das práticas implica problematizá-las à luz de referenciais teóricos que permitam avaliar em que medida se sustentam em fundamentos pedagógicos consistentes.

Significações e condução das/nas situações conflitivas: espaços, sujeitos e mediação

A análise dos episódios em articulação com as entrevistas, evidenciou que a organização do espaço educativo não tem sido sistematicamente compreendida como dimensão pedagógica central no contexto observado. Especialmente no contexto brasileiro notamos que embora haja a presença de

salas temáticas, observa-se ausência de planejamento intencional quanto à disposição dos materiais, acessibilidade e potencialidade interativa dos ambientes.

"Aqui você roda bem. Nas salas ambientes... a sala é pequena, você já viu, né? Ela é pequena, mas eu acho que aqui ***tem bastante espaço assim, tem muito brinquedo****. Agora dá para trabalhar muito bem aqui.* ***Dá para você... quer dizer, você não fica quebrando a cabeça, né? Sim, porque nem todo dia que você consegue montar tanta coisa****" (Jussara, Professora turma A - manhã).*

Especificamente em relação aos bebês e crianças bem pequenas, ao pensarmos nas possibilidades que o espaço pode (ou não) trazer, nos remetemos à alguns importantes pressupostos trazidos pela Pedagogia dos Detalhes de Emmi Pikler, que, ao abordar a importância da movimentação e do brincar livre, explícita como é fundamental a valorização de um ambiente previamente planejado e estruturado pelos adultos para potencialização das interações, descobertas e desenvolvimento das crianças.

Nota-se na fala de Jussara que o ambiente temático das salas e a quantidade de brinquedos existentes na unidade são a priori o suficiente para a movimentação entre os espaços. Vale considerar que, tal como o espaço, a disposição dos objetos, tem ampla importância no planejamento prévio para organização do tempo que os bebês passam na instituição, assim como a valorização de momentos de escuta e comunicação para consolidação dos vínculos afetivos e de segurança para fomento da autonomia.

Singulani (2017), ao trazer reflexões sobre a organização dos espaços, de acordo com a PHC, pontua que é na relação com as pessoas e com a cultura que as crianças se humanizam, assim, se faz fundamental pensar sobre os objetos culturais presentes na escola de Educação Infantil e como eles podem atuar no desenvolvimento.

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, colocá-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília. Ou seja, é no espaço planejado e organizado por nós adultos, que as crianças realizam suas atividades, entendendo por atividade o agir das crianças que responde às suas necessidades em conhecer e aprender e que, por isso, provoca sempre o envolvimento de corpo, mente e emoção (Singulani, 2017, p. 130).

A autora acrescenta que a escola se torna um espaço interessante, provocador, desafiante e promotor de desenvolvimento quando nós, adultos, trazemos para este, variedade e quantidade de

materiais, entendidos como objetos da cultura que podem ser manuseados e explorados com liberdade de ação pelas crianças.

Neste sentido, podemos inferir que sendo o contexto espacial um importante aspecto para o desenvolvimento infantil:

> [...] a criança participa ativamente de seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente físico e social, dentro de um contexto sócio-histórico específico. A criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. Diferentes maneiras de organizar o espaço oferecem suporte para diversas formas de organização social, especialmente em ambientes de educação coletiva, tais como em creches, onde um adulto cuida simultaneamente de várias crianças, sendo que os parceiros mais disponíveis para interação são outras crianças, geralmente coetâneos. As interações entre crianças são tão importantes quanto as interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, ambas servindo a diferentes funções e exigindo competências diversas das crianças (Meneghini e Carvalho, 2003, p. 367).

Especificamente em relação aos bebês e crianças bem pequenas, ao pensarmos nas possibilidades que o espaço pode (ou não) trazer, nos remetemos à alguns importantes pressupostos trazidos pela Pedagogia dos Detalhes de Emmi Pikler, que, ao abordar a importância da movimentação e do brincar livre, explícita como é fundamental a valorização de um ambiente previamente planejado e estruturado pelos adultos para potencialização das interações, descobertas e desenvolvimento das crianças.

Nota-se na fala de Jussara que o ambiente temático das salas e a quantidade de brinquedos existentes na unidade são a priori o suficiente para a movimentação entre os espaços. Vale considerar que, tal como o espaço, a disposição dos objetos, tem ampla importância no planejamento prévio para organização do tempo que os bebês passam na instituição, assim como a valorização de momentos de escuta e comunicação para consolidação dos vínculos afetivos e de segurança para fomento da autonomia.

Neste sentido, o que as observações e os trechos da entrevista elucidam são práticas ainda centradas na espontaneidade e na oferta do espaço e brinquedos de forma generalizada, não relacionada com a intencionalidade de cada proposta e experiência a ser vivenciada pelas crianças.

Conforme Mello (2017) aponta:

> A escuta envolve não apenas as relações, mas também a forma como organizamos o espaço para os bebês e crianças pequenininhas, a forma como distribuímos o tempo que passam na creche (...), nada pode ser deixado ao improviso, nem determinado

> pelas necessidades e comodidades dos adultos. Ao contrário, tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado para criar um ambiente de acolhimento que comunique segurança e confiança aos bebês, um espaço confortável para sua atividade autônoma livre com objetos atraentes e provocadores de sua ação e experimentação (p.46).

Compreendendo que todos os elementos que compõem o cenário educativo – tempo e espaço – são integrantes da prática proposta e desenvolvida ali, entendemos que a organização do espaço deve ser pensada como um ambiente acolhedor, prazeroso e desafiador, ampliando experiências e diferentes formas de interação que favoreçam os vínculos e o bem estar entre as crianças.

Especificamente nos espaços escolares para bebês e crianças bem pequenas, é imprescindível considerar o quanto o ambiente cria possibilidades de locomoção, exploração e interações com objetos e outros bebês/crianças, incluindo as diferentes experimentações e sensações.

As contribuições da abordagem pikleriana e da perspectiva histórico-cultural indicam que o espaço deve ser concebido como elemento mediador do desenvolvimento, favorecendo autonomia, exploração e interações. No entanto, as práticas observadas na instituição brasileira revelam predominância de uma lógica espontaneísta, na qual a oferta de brinquedos não se articula a objetivos pedagógicos claros.

Em contraste, o contexto francês observado apresentou maior coerência entre organização espacial e intencionalidade pedagógica, evidenciando práticas que favorecem a circulação, a escolha e a diversidade de experiências, conforme destacado na fala da professora Marie.

*"**As atividades são pensadas para ocorrerem com todos dentro do mesmo espaço, mas para que as crianças possam circular e explorar**. Não acho possível **oferecer uma única atividade para todos e esperar que eles façam a mesma coisa ao mesmo tempo**" (Marie, Professora titular La Marine).*

Ao afirmar não ser possível *oferecer uma única atividade para todos e esperar que eles façam a mesma coisa ao mesmo tempo*, a docente evidencia uma compreensão de infância que reconhece a singularidade dos sujeitos e a multiplicidade de modos de participação das crianças pequenas. Sua reflexão aponta para a necessidade de organização de ambientes que favoreçam a circulação, a escolha e a exploração, deslocando o foco de uma prática centrada na condução coletiva para uma perspectiva que valoriza a autonomia e a iniciativa infantil.

Assim, a fala da professora articula-se diretamente com a concepção de espaço como mediador das relações e do desenvolvimento, na medida em que reforça que não apenas as atividades, mas a própria organização do ambiente, constitui elemento fundamental para a aprendizagem. Ao

propor um espaço que comporta simultaneidade de ações e diversidade de experiências, a docente cria condições para que as crianças se engajem de forma ativa na construção de sentidos, evidenciando que o planejamento pedagógico, mais do que prescrever comportamentos homogêneos, deve sustentar possibilidades abertas de interação, exploração e desenvolvimento.

A literatura aponta que a organização do espaço educativo — compreendido como "terceiro educador" (Malaguzzi, 1999) — desempenha papel fundamental na promoção de interações qualitativas. Assim, a ausência de planejamento nessa dimensão pode limitar as possibilidades de desenvolvimento infantil e contribuir para a emergência de situações conflitivas.

Consequências das situações conflitivas: entre controle e mediação

As entrevistas com a professoras evidenciam que as situações de conflito são frequentemente interpretadas pelas professoras como comportamentos intencionais das crianças, denominados como "birra", associados à tentativa de obtenção de vantagens ou à ausência de limites.

Percebemos que ao falar de momentos de crises, a professora Ana considerou o conceito a partir de um conhecimento relacionado ao senso comum, conhecido por "birras". Ao relacionar tais comportamentos como um manejo intencional da criança para obter algo, realizar um desejo ou mesmo considerar o comportamento de birra como ausência de limites, ela demonstrou desconhecer aspectos importantes sobre os períodos desenvolvimentais na infância.

"Quando é birra, por exemplo, chegou, fez birra porque não quer entrar, pega uma vez, conversa, faz birra, se joga no chão de novo. Aí a gente vai lá, deixa deitadinho, sem perigo de bater... A gente pega ele. Ele vai se jogando, ***a gente vai deixando ele deitando devagarzinho e deixa. Ai ele fica, fica sem graça, levanta****. Sabe assim... Aí vem e vai acalmando, porque eu acho também que é* ***o momento dele, dele estar refletindo. Ah, ele está fazendo birra porque ele quer alguma coisa e ele sabe que ele não vai conseguir****. Então ele está* ***refletindo****, sabe?*" (Ana, Professora Turma B - manhã).

A partir do exposto, acreditamos que é fundamental que os professores que atuem na primeira infância compreendam como se dão os períodos estáveis e de crises das idades. Para atuar de forma intencional no desenvolvimento das crianças, é imprescindível entender que os comportamentos que envolvem choros e protestos, conhecidos como birras, estão relacionados à movimentos de rupturas e mudanças no desenvolvimento humano, quando em determinados momentos da vida o sujeito apresenta saltos qualitativos na potência de seu desenvolvimento, com importantes transições em seu percurso desenvolvimental humano.

Essa compreensão, ancorada no senso comum, desconsidera os fundamentos do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere aos períodos de crise descritos pela psicologia histórico-cultural. Tais momentos devem ser compreendidos como parte constitutiva do desenvolvimento, caracterizados por transformações qualitativas nas funções psíquicas.

As estratégias relatadas pelas professoras — como repreensão, retirada de objetos ou desconsideração do choro — indicam uma abordagem centrada no controle comportamental imediato, em detrimento de uma mediação intencional voltada ao desenvolvimento. Observa-se, ainda, a tendência à individualização das causas dos conflitos, frequentemente atribuídas ao contexto familiar das crianças.

Do ponto de vista teórico, essa abordagem contrasta com os pressupostos de autores como Vigotski, Wallon e Leontiev, que destacam a centralidade das interações sociais e da mediação do adulto na constituição das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o conflito deve ser compreendido como situação potencialmente formativa, na qual o adulto atua como mediador na construção de sentidos e na regulação das emoções.

A ausência de acolhimento afetivo observada em alguns episódios evidencia fragilidades na mediação docente, podendo impactar negativamente o desenvolvimento emocional e social das crianças. Conforme apontam estudos sobre afetividade, a qualidade das interações estabelecidas no contexto educativo constitui elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento.

A análise das situações conflitivas na Educação Infantil, a partir dos episódios A e B articulados às entrevistas com as professoras participantes, permite compreender que tais situações se constituem como espaços privilegiados de produção de sentidos, nos quais se evidenciam concepções de infância, desenvolvimento e prática pedagógica.

Ancorada na perspectiva histórico-cultural, esta análise parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, sendo mediado pela linguagem e atravessado por dimensões afetivas e culturais (VIGOTSKI, 1998; SMOLKA, 2010). Nesse sentido, as manifestações infantis — como o choro, a recusa e os gestos — são compreendidas como formas de expressão e significação.

No Episódio A, observa-se uma mediação pautada na escuta sensível, na qual a professora reconhece a expressão da criança e a insere em um processo de significação compartilhada. Em contraste, o Episódio B evidencia uma mediação centrada no controle, na qual as formas não verbais de comunicação não são reconhecidas.

Ao ampliar essa análise, torna-se fundamental considerar que em semelhante proporção, tanto ações afetivas, como o planejamento das ações pedagógicas e a organização intencional do espaço educativo constituem dimensões indissociáveis da mediação do professor.

Segundo Vigotski (1996), o desenvolvimento psíquico da criança ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem e pelas relações afetivas estabelecidas com os adultos. A linguagem da professora, portanto, não é um mero instrumento de comunicação, mas um mediador fundamental no processo de apropriação dos modos socialmente construídos de regulação das emoções e dos conflitos. Neste sentido, o modo como a professora nomeia, interpreta e orienta as crianças diante das situações conflitivas constitui uma intervenção educativa de caráter ético, político e formativo.

Essa diferença revela que a mediação docente está diretamente relacionada às concepções de linguagem e desenvolvimento, como também apontado nas entrevistas, nas quais emergem compreensões ainda marcadas pelo senso comum. Dessa forma, evidencia-se que o reconhecimento das múltiplas formas de linguagem é condição fundamental para a mediação pedagógica, conforme defendem Vigotski (1998) e Smolka (2010).

Ao analisarmos as falas das professoras em relação aos aspectos teóricos apresentados no início desta tese, podemos reafirmar sobre a importância dos profissionais que trabalham com a infância, conhecerem sobre desenvolvimento humano para que possam lidar com as mais diversas situações e comportamentos que são recorrentes no ambiente educativo.

Percebe-se assim que as professoras apresentam percepções permeadas de construções resultantes da influência do contexto, ancoradas no senso comum e situadas em determinado tempo histórico. São, portanto, afetos e volições construídas a partir das experiências vivenciadas com os outros de seu entorno. Vigotski (2005), ao definir o que seria a atribuição de sentidos diz que seria uma expressão de um aspecto permeado de manifestações de um sujeito que não está só, mas sim inserido em um processo de experiências histórico-culturais. Assim, o sujeito seria constituído a partir dos processos de significação da sua realidade social.

Compreender as “birras” como comportamentos de crises, envolve uma construção sobre o ser sujeito em desenvolvimento e em interação e relação. Diferentemente do que se pensa no senso comum, sabemos que a “birra” não é um comportamento de enfrentamento consciente, mas de transição no desenvolvimento e apropriação da cultura humana a partir das relações.

Considerações Finais

Com base no exposto, pode-se apontar que os resultados obtidos, por meio das entrevistas e das situações interativas observadas, viabilizam reflexões que evidenciam a importância dos processos de mediação no espaço educativo escolar, especialmente no que se refere à qualidade das relações estabelecidas.

Conforme pontuado por Caram (2009), bebês e crianças, quando imersos em situações relacionais com outras crianças e com adultos, vivenciam processos de mediação que possibilitam a apropriação de saberes historicamente produzidos pela sociedade. Desse modo, as relações são permeadas por construções interativas que podem favorecer, ou não, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, uma vez que o espaço escolar é atravessado por diferentes instrumentos devmediação, tais como objetos, signos, ferramentas e o próprio pensamento, não sendo o conhecimento elaborado de forma individual.

Assim, pensar na maneira como as crianças apreendem o mundo implica refletir sobre como os adultos — enquanto sujeitos mais experientes no contexto educacional — conduzem os processos de mediação, de modo a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Nesse sentido, percebe-se, nas falas das professoras participantes, uma preocupação em articular o cuidar ao educar, bem como em estabelecer relações afetivas positivas e auxiliar as crianças em suas interações. No entanto, ao analisar os registros em vídeo e as situações interativas, evidenciam-se contradições entre o discurso e a prática, uma vez que, em diversas propostas e atividades, observa-se uma centralidade no adulto, com reduzidas oportunidades para a autonomia das crianças e para interações sociais mais amplas, capazes de promover o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões — cognitiva, afetiva, motora e social.

A análise dos dados e as reflexões construídas permitem afirmar que a afetividade se encontra na base da constituição dos vínculos e das relações humanas, tanto entre crianças quanto nas relações entre adultos e crianças, além de atravessar a própria constituição da identidade docente. Considera-se que as ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços de Educação Infantil devem ter como princípio a afetividade, compreendida em sua íntima relação com a cognição. Nessa direção, a escola, enquanto espaço de práticas sociais coletivas, assume papel fundamental na constituição da consciência, conforme discutido por Vigotski (2004; 2005).

É nessa perspectiva que se compreende que a identidade docente — entendida como o modo como o professor se reconhece e se constitui em sua função — está diretamente relacionada aos afetos vivenciados nas relações estabelecidas no contexto educativo. No entanto, os dados indicam que,

muitas vezes, os professores não estão plenamente conscientes do papel dos afetos como elementos constitutivos e potencializadores de sua prática pedagógica, especialmente no que se refere à sua relação com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Considerar as dimensões cognitiva, afetiva, biológica e social como constitutivas do sujeito mostra-se, portanto, fundamental para a construção de relações mais intencionais entre adulto-criança e criança-criança.

Ao longo da pesquisa, evidenciou-se também a presença de afetos contraditórios nas relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como um certo desconhecimento acerca das crises do desenvolvimento e das formas de mediação dessas situações no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, considerando a temática central da pesquisa — as crises das idades e a afetividade —, destaca-se a necessidade de ampliar a compreensão sobre tais fenômenos, de modo que não sejam interpretados como desvios, mas como parte constitutiva do processo devdesenvolvimento infantil.

Considera-se, portanto, que, para além da oferta de um ambiente físico adequado e rico em possibilidades, é imprescindível atentar para a qualidade das relações e dos processos de mediação que se estabelecem nos espaços educacionais, especialmente em situações de conflito e crise. Tais momentos, conforme analisado nos episódios apresentados, evidenciam que manifestações como choro, frustração, resistência e retraimento constituem formas legítimas de expressão, sobretudo em contextos nos quais a linguagem oral ainda se encontra em processo de desenvolvimento.

Destaca-se, entretanto, que as consequências dessas experiências são apenas parcialmente acessíveis à análise, uma vez que não é possível apreender diretamente a dimensão subjetiva das crianças. Assim, trabalha-se com indícios — olhares, gestos, expressões, vocalizações — que permitem inferir processos de significação, sem, contudo, esgotá-los. Tal limitação reforça a importância de uma prática pedagógica pautada na escuta ativa, no respeito às manifestações infantis e na construção de vínculos afetivos consistentes.

De acordo com os objetivos propostos, especialmente no que se refere à análise da relação adulto-criança em momentos estáveis e críticos, foi possível compreender que a forma como o(a) professor(a) significa os processos e afetos vivenciados no cotidiano escolar reverbera diretamente em suas práticas, impactando o planejamento das ações pedagógicas e as formas de intervenção em situações de crise, podendo ampliar ou restringir as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Assim, a partir das fundamentações da abordagem histórico-cultural, compreende-se que a investigação possibilitou a ampliação do diálogo com os sujeitos participantes, favorecendo espaços de reflexão sobre as práticas observadas e contribuindo para processos de ressignificação ao longo da pesquisa. A análise das situações interativas — considerando as falas das professoras, bem como os

olhares, gestos, sons e expressões das crianças — reforça a importância de um olhar atento e reflexivo para o cotidiano davEducação Infantil.

Compreendendo o ambiente escolar como parte de uma organização social mais ampla, inserida em um contexto histórico e político específico, faz-se necessário considerar a construção da identidade docente sob essa mesma perspectiva. Desse modo, reafirmando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico-metodológico adotado, entende-se que este estudo contribui para a ampliação das discussões sobre a sociogênese do desenvolvimento, a linguagem como forma de expressão e constituição do afeto e a centralidade das relações educativas na produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano.

Por fim, retoma-se a questão que atravessa esta investigação: trata-se de tempos de crise ou de afeto? Compreende-se que tais dimensões não se opõem, mas se constituem mutuamente, revelando a complexidade das interações no contexto da Educação Infantil.

As situações analisadas indicam que momentos de aparente liberdade podem coexistir com restrições implícitas, produzindo tensões que se expressam em forma de conflitos e crises. Nesse sentido, tais momentos, longe de serem negados, devem ser compreendidos como oportunidades para a produção de novos sentidos, formas de negociação e elaboração das experiências vividas pelas crianças.

Ressalta-se que, de acordo com os objetivos desta pesquisa e as reflexões em torno dos dados construídos e apresentados aqui, acredita-se que a relação entre a afetividade e as crises das idades está potencializada na reflexão sobre a importância do outro nas interações. Entende-se que, este outro "afeta" tanto na ausência como na presença. Assim, a fala, o toque e o olhar constituem instrumentos de afetos e apresentam grande importância na constituição do sujeito e da subjetividade do ser humano.

Deste modo, a reflexão entre as "crises das idades e a afetividade", surge como ponto necessário e fundamental tanto para a formação docente como um pressuposto para pensarmos o desenvolvimento humano no contexto educacional.

Referências

CARAM, Adriana Maria. **Crises das idades - os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento das crianças: uma leitura a partir de Vigotski.** São Carlos: Dissertação (mestrado). UFSCar. 2009.

DAVID, Myriam.; APPELL, Geneviève. **Lóczy, uma insólita atencion personal.** Tradução de Magalí Sirera Manchado. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, C. (org.). **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: crítica a economia política**. 2.ed.Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vigotski para a Educação Infantil.** Campinas, SP: Pro-posições, v.10, n 1, p. 16-27,1999.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigostki para a escola atual. In: MENDONÇA, S.G. L. MILLER, S. (Org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 193-202. 2006.

MELLO, Suely Amaral.; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A abordagem Pikler – Locky e a perspectiva histórico – cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações**. Perspectiva, v. 32, n. 3, p. 879 – 900, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PRESTES, Zoia.; TUNES, Elisabeth. **7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia Souza; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil**. Psicologia USP: São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 437-464.

SILVA, Greice Ferreira. A participação das crianças na organização da rotina. In: **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. COSTA, Sinara.; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). 1. Ed. Curitiba: CRV, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; KULMANN JR., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERRREIRA, C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDOS, Ana; SZANTO, Agnes. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004. p. 33-46.

TARDOS, Ana. A mão da educadora. In: FALK, Juditi. (org.) **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 3ª ed. p. 68-77, 2022.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural** (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. 2009.
VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madri: Visor. Tomo III, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor. Tomo IV, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria de las emociones**. Madrid: Ediciones Acal, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança: os primeiros anos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1986.