

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS CHAPECÓ

CURSO DE PEDAGOGIA

**CIBELE BRUNELO DA SILVA
CANANDA SOARES**

**AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Cibeles Brunelo da
AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL / Cibeles Brunelo da Silva,
Cananda Soares. -- 2026.
20 f.

Orientadora: Doutora Manuela Pires Weissbock
Eckstein

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2026.

1. Afetividade, Desenvolvimento infantil, Educação
Infantil, Anos iniciais do ensino fundamental, Teoria
histórico-cultural. I. Soares, Cananda II. Eckstein,
Manuela Pires Weissbock, orient. III. Universidade
Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Cibele Brunelo da Silva¹

Canada Soares²

Prof. Dra. Manuela Pires Weissbock Eckstein¹

RESUMO

Este estudo trata sobre a afetividade no processo educativo, compreendendo-a como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e elemento formador da subjetividade. À luz da Teoria Histórico-Cultural, analisa-se a transição da atividade principal da criança, do jogo de papéis sociais, predominante na Educação Infantil, para a atividade de estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo consiste em examinar de que modo a afetividade pode contribuir para a constituição de um processo educativo humanizado neste período de transição, tendo a produção de narrativas autorais como instrumento cultural que pode integrar a mediação pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e teórico-propositiva, fundamentada no materialismo histórico-dialético, com base nos aportes de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Como procedimento, realiza-se a revisão de referenciais teóricos e a elaboração de duas mini-histórias autorais concebidas como instrumentos culturais mediadores que articulam ludicidade, cultura e afetividade. Os resultados indicam que a afetividade sustenta a motivação da criança diante das transformações na atividade principal, favorecendo a continuidade entre o brincar e o estudar. Demonstra-se também que práticas pedagógicas mediadas por narrativas autorais podem promover vivências mais significativas de aprendizagem. Conclui-se que a integração entre cognição, afeto e cultura fortalece a organização do ensino e contribui para a humanização do processo educativo, com implicações para a prática docente e a formação de professores.

Palavras-chave: Afetividade; Atividade principal; Aprendizagem; Desenvolvimento; Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Entre as múltiplas dimensões do trabalho pedagógico, a afetividade nem sempre se apresenta como objeto explícito de reflexão, embora se faça presente nas relações que constituem o cotidiano escolar. É especialmente nos momentos de transição entre etapas da educação básica, como da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que essa dimensão se mostra com maior força, tensionando a organização do ensino, as formas de interação e os modos como as crianças se implicam nos processos de aprendizagem.

¹ Orientadora e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Chapecó, SC.

Foi no acompanhamento dessas passagens, ao longo da formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC, por meio dos estágios supervisionados e da inserção como professoras em escolas públicas e privadas, que se tornou possível observar não apenas como a afetividade se manifesta nas relações pedagógicas, mas também como sua ausência produz efeitos na participação das crianças, na condução das práticas docentes e na própria constituição do ambiente educativo.

Desse movimento de aproximação com a realidade escolar, não apenas se ampliaram as possibilidades de compreensão das práticas pedagógicas, mas também foi possível observar tensões e questões que passaram a demandar reflexões necessárias. É nesse contexto que se configuram as inquietações que orientam este estudo, as quais podem ser assim explicitadas: de que modo a afetividade pode contribuir para a construção de processos educativos mais humanizados, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, suas formas de atividade e os desafios implicados nas transições escolares? E, ainda, de que maneira narrativas autorais podem constituir-se como instrumento de mediação da ação docente nesse contexto?

Neste texto, apresentamos duas mini-histórias autorais construídas a partir de episódios reais na escola, vivenciados pelas pesquisadoras ao longo de suas trajetórias nos estágios supervisionados e como docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que tais narrativas se materializam como uma sistematização de memórias docentes e registros de prática. Esses episódios foram intencionalmente reelaborados e anonimizados, transformando-se em instrumentos de mediação pedagógica e teórica para demonstrar as contradições e os desafios na passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em algumas instituições educativas, observamos que apesar de sua importância ser mencionada em documentos e planejamentos, a afetividade parece ocupar uma posição secundária diante às demandas burocráticas. Essa dissociação entre discurso e prática demonstra a necessidade de ampliarmos o debate, pois compreendemos a afetividade como elemento estruturante do processo educativo.

Tomamos como referência em nossas pesquisas, a publicação de Faria e Paula (2010, p. 2), intitulada *Afetividade na relação professor-aluno: condição para a aprendizagem significativa*. As autoras apontam que para que o processo educativo seja significativo, é necessário que exista algo a mais que a transmissão de conteúdo. Entendemos, nesse sentido, que é necessário compreender como é possível que a afetividade não apenas se expresse em gestos de carinho, mas se manifeste na maneira como o professor organiza o trabalho pedagógico, na escuta que oferece às crianças, no modo como valoriza suas produções e respeita seu tempo.

Uma das defesas de Vigotski (2007), neste sentido, é que o pensamento e o sentimento não estão separados durante o desenvolvimento humano, pois a afetividade é parte constitutiva da consciência. Assim, compreender como a afetividade se materializa na ação pedagógica é importante para a construção de uma escola e de professores que respeitem a infância e promovam aprendizagens com sentido. Nesta perspectiva, a afetividade materializa-se na vivência da criança, unidade em que as características do meio e as leis do desenvolvimento psíquico se constituem.

Diante desse quadro, buscou-se analisar de que maneira a afetividade, compreendida à luz da Teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para a constituição de um processo educativo humanizado, especialmente na transição entre a atividade-principal do jogo de papéis e a atividade de estudo. Tal análise ancora-se na compreensão de que essa transição não ocorre de forma espontânea, mas exige a organização intencional do ensino, de modo a garantir a continuidade entre as formas de atividade que estruturam o desenvolvimento infantil.

Como desdobramento desse objetivo, buscou-se discutir o conceito de afetividade e o seu papel na constituição da subjetividade e da aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural; compreender como a dimensão afetivo-volitiva presente na mediação docente mobiliza o envolvimento das crianças com a apropriação da leitura e da escrita; analisar a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, com ênfase na atividade principal do jogo de papéis sociais, como fundamento para compreender os desafios da transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e demonstrar como, a partir de mini-histórias autorais, podem ser organizados instrumentos simbólicos de mediação, com vistas à construção de propostas pedagógicas que articulem afetividade, ludicidade e linguagem.

Pesquisas desta natureza justificam-se pelo fato de que, embora a afetividade seja amplamente reconhecida como elemento do desenvolvimento humano, ainda é frequentemente negligenciada em muitas práticas pedagógicas. A permanência de uma perspectiva dicotômica entre razão e emoção no campo educacional contribui para a fragmentação das práticas e para a redução do ensino à transmissão de conteúdos. Como afirmam Souza, Silva e Souza (2018, p. 56), “[...] ainda persiste no meio docente a perspectiva não conciliatória entre afeto e razão”, o que reafirma a necessidade de superação dessa lógica.

Na perspectiva vigotskiana, não há como separar pensamento e emoção, pois ambos constituem a totalidade da experiência humana. A aprendizagem é atravessada por dimensões afetivas, na medida em que o motivo, o interesse, o desejo de aprender e a confiança nas próprias capacidades mobilizam o sujeito para a apropriação do conhecimento. Nesse sentido, compreender a afetividade como dimensão constitutiva da atividade pedagógica implica reconhecer seu papel na organização do ensino e na produção de sentidos para os estudantes. Justifica-se, portanto, a realização desta pesquisa como forma de contribuir para a formação docente, ao defender uma concepção de educação que reconheça e valorize a afetividade como elemento pedagógico presente nas interações, nas decisões didáticas e nas formas de mediação. Considera-se que o fortalecimento dos vínculos afetivos no ambiente escolar pode favorecer o engajamento, a autonomia e a construção de sentidos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que se consolidam as bases da escolarização formal.

Metodologicamente, esta pesquisa fundamenta-se nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Parte-se da compreensão de que os fenômenos educacionais são produções históricas, sociais e contraditórias, constituídas no interior das relações humanas concretas e atravessadas por múltiplas determinações. Nessa perspectiva, a análise se dirige à apreensão das mediações, relações e contradições que constituem o movimento de organização do ensino e dos processos de desenvolvimento humano.

A investigação ancora-se também nas contribuições de José Paulo Netto (2011) acerca do método em Marx, compreendendo que a produção do conhecimento científico não corresponde à mera reprodução empírica da realidade, mas a um movimento teórico de aproximação crítica da concreticidade dos fenômenos. Nessa direção, busca-se ultrapassar a aparência imediata do objeto investigado, apreendendo os nexos internos, as múltiplas determinações e as contradições que o movimentam. Desse modo, o processo analítico da pesquisa, sustenta-se nas discussões sobre mediação e contradição, entendendo a realidade educacional como síntese dinâmica de relações históricas e sociais em permanente transformação.

Como procedimento, realiza-se a revisão de referenciais teóricos e a elaboração de duas mini-histórias autorais concebidas como instrumentos culturais mediadores que articulam ludicidade, cultura e afetividade. Diferentemente de uma perspectiva centrada em

obras literárias já existentes, a construção dessas narrativas autorais ancora-se em episódios reais e concretos da vivência das pesquisadoras em ambientes escolares durante sua atuação como professoras. Essas experiências foram registradas a partir de um processo de anonimização e articuladas para demonstrar as tensões próprias das crises de desenvolvimento e das transições da atividade principal da criança. Trata-se de uma escolha metodológica que visa explicitar as relações entre desenvolvimento e organização do ensino, transformando os enredos em dispositivos que materializam a indissociabilidade entre a teoria estudada e o chão da escola.

A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um momento importante no desenvolvimento da criança, marcado por transformações significativas na organização do ensino, nas expectativas escolares e nas formas de relação com o conhecimento. Trata-se de um período em que ocorre a mudança da atividade principal que orienta o desenvolvimento infantil: do jogo de papéis sociais, predominante na idade pré-escolar, para a atividade de estudo, período característico em que as crianças frequentam os anos iniciais da escolarização. Essa transição, longe de ser apenas curricular, implica profundas reorganizações nos modos de agir, sentir e aprender das crianças, exigindo práticas pedagógicas que considerem as dimensões cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento humano.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o conceito de atividade principal, desenvolvida por Leontiev (2021) e aprofundada por Elkonin (2009), permite compreender que cada etapa do desenvolvimento infantil é orientada por um tipo de atividade que organiza as principais aquisições psíquicas do período. Na idade pré-escolar, o jogo de papéis sociais possibilita à criança apropriar-se das relações humanas, das normas sociais e dos significados culturais, mediando a constituição da imaginação, da linguagem e da afetividade. Já nos Anos Iniciais, a atividade de estudo, conforme discutida por Davidov, exige a reorganização do ensino de modo que a criança possa operar com conceitos, compreendendo relações essenciais dos objetos de conhecimento. Essa passagem, contudo, não ocorre de forma espontânea, tampouco deve ser marcada por rupturas abruptas entre brincar e estudar.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER A AFETIVIDADE E A TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE PRINCIPAL

A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev Semionovitch Vigotski e, posteriormente ampliada por autores como Leontiev (2021) e Elkonin (2009), nos ajuda a compreender o desenvolvimento humano como processo social, histórico e culturalmente mediado. Nessa perspectiva, compreende-se a criança como participante ativa das relações sociais, apropriando-se da cultura por meio da atividade principal, da linguagem e da mediação de outros sujeitos mais experientes. Trata-se, portanto, de uma concepção que supera leituras naturalizantes do desenvolvimento e o compreende como movimento de constituição humana no interior das práticas sociais.

A partir desta concepção, cognição, linguagem e afetividade não aparecem como dimensões separadas, mas como determinações interdependentes do psiquismo. Vigotski (2007) criticou diretamente as interpretações que apartavam pensamento e emoção, defendendo que ambos integravam uma unidade na constituição da consciência. Isso significa que a atividade intelectual não é neutra nem desprovida de mobilização subjetiva, pois todo pensamento é impulsionado por desejos, interesses, necessidades e motivos. Assim, compreender os processos educativos exige reconhecer que a aprendizagem não ocorre à margem da experiência afetiva, mas em íntima relação com os sentidos que a criança atribui ao que vive, escuta, faz e aprende.

Sob esse enfoque, a afetividade não ocupa uma posição secundária ou complementar, mas constitui dimensão estruturante do desenvolvimento humano. Ela participa da formação

da consciência, da orientação da conduta e da mobilização das funções psíquicas superiores. Essa compreensão permite redimensionar a afetividade de um campo restrito às manifestações de carinho ou acolhimento, situando-a no interior da própria organização do ensino. Em outras palavras, a afetividade também se materializa no modo como o professor organiza a atividade pedagógica, acolhe a palavra da criança, propõe situações de aprendizagem, reconhece suas produções e cria condições para que o conhecimento adquira sentido.

A mediação pedagógica, nessa direção, não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos. Na perspectiva histórico-cultural, ensinar implica organizar intencionalmente as condições pelas quais a criança se apropria de instrumentos culturais, entre eles a linguagem oral e escrita, os conceitos, os modos de pensamento e as formas historicamente elaboradas de relação com o mundo. A noção de Zona de Desenvolvimento Iminente², formulada por Vigotski (2007), trata precisamente esse caráter relacional e mediador da aprendizagem, ao indicar que o desenvolvimento das capacidades infantis se realiza no espaço entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que pode realizar com a colaboração de um outro sujeito mais experiente. A mediação, nesse caso, não é apenas apoio externo, mas condição de produção de novas formas de ação, pensamento e consciência.

Leontiev (2021) aprofunda essa discussão ao conceber a atividade como unidade fundamental da vida humana. Para ele, toda atividade é orientada por um motivo e se estrutura na relação entre necessidade, motivo, ações e operações. A necessidade impulsiona o sujeito, o motivo confere direção e sentido à atividade, as ações se vinculam a objetivos específicos, e as operações dizem respeito às condições concretas de realização. Essa formulação é particularmente fecunda para pensar os processos escolares, pois mostra que a aprendizagem não se reduz à execução de tarefas ou ao treinamento de habilidades técnicas. Para que o estudante se envolva efetivamente com o conhecimento, é preciso que a atividade de aprender esteja vinculada a motivos significativos, capazes de mobilizar sua participação de modo integral.

Essa compreensão é importante para pensar sobre o ingresso da criança no ensino fundamental. O processo de apropriação da leitura e da escrita deve ser compreendido a partir de uma inclusão progressiva em uma prática cultural complexa, socialmente produzida e carregada de significados. Quando a leitura e a escrita passam a ser vividas como objeto cultural de grande importância, a criança encontra razões para se mobilizar em direção a ela. Assim, a aprendizagem depende não apenas de operações cognitivas, mas também da relação afetiva que a criança estabelece com o objeto de conhecimento, com o professor e com o próprio ato de aprender.

As contribuições de Elkonin (2009), ao tratar da periodização do desenvolvimento psíquico, permitem aprofundar essa análise. Para ele, cada período do desenvolvimento infantil é caracterizado por uma atividade principal, isto é, por uma forma de relação com o mundo que organiza o desenvolvimento das neoformações psíquicas correspondentes a essa etapa. Na primeira infância, destaca-se a comunicação emocional com o adulto; na infância precoce, a atividade objetual-manipulatória; na idade pré-escolar, o jogo de papéis sociais; e, com o ingresso na escolarização, a atividade de estudo passa a assumir-se como atividade principal da criança. Essa mudança não ocorre de maneira abrupta e espontânea, mas exige

²Para Prestes (2010), a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) é mais adequada para traduzir o conceito vigotskiano referente à distância entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma independente e aquilo que ainda só realiza com a colaboração de outras pessoas. Nessa perspectiva, a ZDI indica um campo de possibilidades em formação, em que a aprendizagem, quando mediada socialmente, cria condições para o desenvolvimento de funções psíquicas ainda em constituição. A autora problematiza a tradução Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) porque o termo “proximal” pode sugerir apenas uma aproximação espacial ou temporal, enquanto “iminente” demonstra algo que está em vias de se constituir no processo de desenvolvimento.

condições objetivas e mediações pedagógicas que favoreçam a transição entre formas distintas de relação com o conhecimento e com a realidade.

A entrada da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesse sentido, precisa ser compreendida como um momento particularmente sensível do desenvolvimento psíquico. Trata-se de uma passagem em que a criança deixa de ter como atividade principal o jogo de papéis sociais e passa a ser convocada a se inserir na atividade de estudo. No entanto, essa transição não significa uma ruptura absoluta com a etapa anterior, tampouco supõe o abandono das formas lúdicas, imaginativas e afetivamente marcadas que caracterizam a infância pré-escolar. Ao contrário, a nova atividade só poderá constituir-se de forma significativa se a escola e o professor forem capazes de organizar situações pedagógicas que estabeleçam continuidade entre o brincar, a imaginação, a linguagem e o estudo.

A afetividade, nesse sentido, tem um papel importante, pois sustenta o vínculo da criança com a atividade, confere sentido à aprendizagem e cria condições subjetivas para que o estudo se torne, progressivamente, necessidade interna e motivo de ação. Quando o ensino desconsidera essa dimensão e se organiza apenas pela lógica da exigência, da repetição e da execução mecânica, a aprendizagem tende a se esvaziar de sentido, produzindo desinteresse, insegurança e afastamento. Em contrapartida, quando a prática pedagógica mobiliza a curiosidade, reconhece a infância, acolhe as vivências infantis e apresenta a cultura escrita como experiência relevante, a criança encontra razões para participar e se desenvolver.

Assim, ao articular as contribuições de Vigotski (2007), Leontiev (2021) e Elkonin (2009), compreende-se que o desenvolvimento infantil, a organização do ensino e a afetividade constituem dimensões inseparáveis. A educação escolar, especialmente no período de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisa ser pensada como prática cultural e humanizadora, na qual a mediação docente favoreça a passagem do jogo à atividade de estudo sem negar a historicidade, os motivos e os sentidos que constituem a experiência da criança. É a partir deste quadro que situamos a discussão sobre a afetividade no processo educativo, desenvolvida a seguir.

3 AFETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: UNIDADE AFETO-INTELECTO E TRANSIÇÃO PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO

A compreensão da afetividade, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, exige o rompimento com concepções que a tratam como elemento espontâneo, natural ou externo aos processos de aprendizagem. Em Vigotski (2007), a afetividade integra a própria constituição da consciência, uma vez que não há pensamento sem base motivacional, nem aprendizagem dissociada dos sentidos que o sujeito produz em sua relação com o mundo. A unidade entre afeto e intelecto constitui, portanto, um dos princípios para compreender o desenvolvimento infantil e, consequentemente, a organização do ensino.

Nessa direção, ensinar a ler e a escrever, ou incluir a criança na atividade de estudo, não significa apenas apresentar conteúdos e procedimentos, mas criar condições para que o conhecimento seja vivido como experiência cultural carregada de sentido. O interesse, a curiosidade, o desejo de participar, a confiança nas próprias possibilidades e o vínculo com o professor não são aspectos periféricos do processo educativo. Eles são elementos que sustentam a mobilização da criança diante do objeto de conhecimento. Quando a aprendizagem se reduz a tarefas mecânicas, desprovidas de significado, o estudo perde sua força, aquela sustentada pelo motivo. Quando, ao contrário, a escola e o professor criam situações em que a criança se reconhece, participa, pergunta, imagina e produz, o conhecimento passa a ser vivido como atividade significativa.

Essa discussão se torna ainda mais importante quando consideramos a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisas que investigam esse processo têm mostrado que a ausência de vínculos afetivos e a ruptura abrupta entre uma

etapa e outra podem comprometer o envolvimento da criança com a escolarização. Zanatta e Marcon (2015), apoiadas em Marcondes (2012), indicam que tal passagem pode constituir-se como um momento crítico, sobretudo quando o acolhimento característico da Educação Infantil cede lugar a uma lógica instrucional rígida, marcada pela exigência de silêncio, pela redução do brincar e pela centralidade de tarefas descontextualizadas. Nessas condições, a criança tende a experimentar um estranhamento diante do novo ambiente escolar, o que pode desmobilizá-la e fragilizar sua relação com a aprendizagem.

Essa ruptura não se apresenta apenas como formulação teórica. Em experiências de estágio supervisionado vivenciadas durante o curso de Pedagogia, por exemplo, observou-se que muitas crianças, ao ingressarem nos Anos Iniciais, demonstram insegurança, receio e dificuldade de adaptação diante de rotinas mais rígidas e de práticas pedagógicas que pouco dialogam com as formas de atividade predominantes na etapa anterior. O que se constitui, nesses contextos, é que a escola frequentemente exige da criança uma mudança brusca de posição, ou seja, de um sujeito que brinca, imagina, experimenta e interage com relativa liberdade para um sujeito que precisa permanecer sentado, em silêncio, cumprindo tarefas cujo sentido nem sempre lhe é acessível.

A crítica formulada por Motta (2010), retomada por Zanatta e Marcon (2015), também nos ajuda a compreender esse problema. Segundo as pesquisas desses autores, a entrada no Ensino Fundamental é acompanhada de “rupturas drásticas”, que transformam precocemente a criança, exigindo-lhe modos de comportamento pouco compatíveis com suas necessidades de desenvolvimento. Quando o brincar é expulso do cotidiano escolar e a infância passa a ser silenciada em nome de uma escolarização precoce, a atividade de estudo não se constitui como uma nova forma significativa de relação com o conhecimento, ao contrário, tende a aparecer como imposição externa, desvinculada dos motivos da criança.

É nesse ponto que trazemos a discussão sobre a atividade principal para um diálogo. Elkonin (2009) trata que a atividade de estudo só pode se consolidar como organizadora do desenvolvimento psíquico da criança quando se reconhecem as particularidades da infância e se criam condições para que a transição ocorra com mediações adequadas. Isso significa compreender que a passagem do jogo de papéis sociais à atividade de estudo não se faz pela negação do brincar, mas por sua reelaboração no interior de novas exigências formativas. A ludicidade, a imaginação, a narrativa, a interação e a participação ativa da criança não devem ser vistas como obstáculos à escolarização, mas como bases sobre as quais o estudo pode ganhar sentido.

Assim, a afetividade se constitui como instrumento de mediação fundamental entre a criança e a nova atividade que passa a organizar seu desenvolvimento. É ela que sustenta a adesão subjetiva ao estudo, favorece a persistência diante das dificuldades e possibilita que a escola seja vivida como espaço de pertencimento, e não de mera adequação disciplinar. Quando o professor reconhece os tempos da criança, valoriza suas produções, constrói vínculos de confiança e organiza práticas que conectam o conhecimento às experiências infantis, o estudo deixa de ser tarefa externa e passa a converter-se em atividade significativa.

Ao mesmo tempo, essa discussão permite mostrar as contradições entre o discurso pedagógico e a prática escolar. Embora o afeto seja frequentemente valorizado em documentos, formações e discursos docentes, nem sempre ele se concretiza na organização efetiva do ensino. Por essa razão, defender a afetividade no processo educativo não significa propor uma pedagogia sentimentalizada, mas afirmar a necessidade de práticas escolares que reconheçam a unidade entre emoção, cognição e cultura. Trata-se de compreender que a criança se mobiliza para aprender quando encontra, no interior da atividade proposta, motivos que dialogam com suas necessidades de desenvolvimento e com sua inserção na vida cultural. A escrita e a leitura, por exemplo, tornam-se objetos de estudo mais significativos quando

vinculados a narrativas, brincadeiras, projetos, registros e situações reais de uso da linguagem, nas quais a criança possa agir, imaginar, expressar-se e atribuir sentido ao que faz.

É nesse contexto que as narrativas autorais aparecem como possibilidade de instrumento cultural que pode ser usado na mediação pedagógica. Ao articular imaginação, linguagem, afetividade e cultura, elas podem constituir relações entre o universo lúdico da Educação Infantil e as novas exigências da escolarização no Ensino Fundamental, indicando uma transição menos abrupta e mais coerente com a periodização do desenvolvimento infantil. Como instrumentos culturais e simbólicos de mediação, tais narrativas possibilitam que o aprender preserve algo da atividade precedente, ao mesmo tempo em que inclui a criança em formas mais elaboradas de relação com a linguagem escrita, com os conceitos e com a atividade de estudo.

Dessa forma, compreende-se a afetividade como dimensão constitutiva da mediação pedagógica e da transição para a atividade de estudo. Reconhecer essa questão, implica afirmar que a escolarização inicial não pode ser organizada à revelia da infância, dos motivos da criança e dos sentidos que sustentam sua relação com o conhecimento. Ao contrário, cabe principalmente ao professor, produzir condições para que aprender seja uma experiência humanizadora, na qual afeto e intelecto se articulem no desenvolvimento da consciência e na apropriação da cultura.

4 A TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE PRINCIPAL E AS MINI-HISTÓRIAS COMO MEDIAÇÕES CULTURAIS DA AFETIVIDADE

De acordo com a periodização do desenvolvimento infantil proposta por Elkonin (2009), cada etapa da infância é orientada por uma atividade principal que organiza a dinâmica do desenvolvimento psíquico e possibilita novas formas de relação da criança com o mundo social e cultural. Na idade pré-escolar, o jogo de papéis sociais constitui-se como a atividade predominante, permitindo à criança apropriar-se das relações humanas, elaborar significados e desenvolver funções psíquicas superiores, como a imaginação, a linguagem e a afetividade. Com o ingresso no Ensino Fundamental, a atividade de estudo passa a exigir da criança uma reorganização qualitativa de sua relação com o conhecimento, agora orientada pela sistematização dos conteúdos e pela mediação intencional do ensino.

Essa transição entre atividades principais não se realiza de forma espontânea. Conforme indicam Leontiev (2021) e Elkonin (2009), a passagem do jogo de papéis para a atividade de estudo requer mediações pedagógicas organizadas, capazes de assegurar continuidade no desenvolvimento psíquico e evitar rupturas que comprometam o vínculo da criança com a aprendizagem. Quando o professor desconsidera a lógica do desenvolvimento infantil e antecipa práticas formais desarticuladas da experiência da criança, há o risco de esvaziamento do sentido das ações pedagógicas, o que pode resultar em desinteresse, insegurança e desmobilização frente ao que é proposto.

Pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, especialmente pelas contribuições de Vigotski (2007), pensamento e emoção integram uma unidade funcional da consciência, de modo que toda aprendizagem é atravessada pelas vivências, pelos sentidos e pelos afetos que a criança atribui às situações educativas. É a partir dessa unidade que a criança se engaja em novas formas de atividade, atribuindo significado às ações que realiza. Assim, a mediação docente não pode restringir-se somente à organização de conteúdos, devendo considerar os motivos que mobilizam a criança, os vínculos que estabelece e as condições que favorecem sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Nesse caminho, situamos as mini-histórias autorais³ como possibilidade de mediação cultural da afetividade. Enquanto instrumentos simbólicos, essas narrativas articulam elementos do brincar, da linguagem e da imaginação, operando na zona de transição entre o jogo de papéis sociais e a atividade de estudo. Ao mobilizarem situações carregadas de sentido, as mini-histórias possibilitam à criança vivenciar experiências que integram afetividade, linguagem e pensamento, ao mesmo tempo em que favorecem a aproximação com a cultura e com formas mais sistematizadas de aprendizagem.

Quando intencionalmente mediadas pelo professor, essas narrativas podem contribuir para a reorganização da atividade da criança, preservando o vínculo afetivo com o aprender e criando condições para que o estudo se constitua como atividade significativa. Nesse processo, a criança assume-se em práticas culturais, atravessadas por sentidos, motivos e relações sociais. As mini-histórias autorais configuram-se como mediações que favorecem a continuidade entre o brincar e o estudar, contribuindo para a construção de experiências educativas mais integradas, humanizadoras e coerentes com a periodização do desenvolvimento infantil.

Neste texto, apresentamos duas mini-histórias autorais⁴, a partir de vivências no contexto escolar, especialmente nas experiências de estágio supervisionado e nas práticas pedagógicas como professoras da Educação Infantil e também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais narrativas foram construídas a partir de situações concretas observadas e vividas, buscando mostrar aspectos do cotidiano escolar relacionados às relações pedagógicas, à organização do ensino e ao envolvimento das crianças com as atividades propostas. As mini-histórias, no contexto desta discussão, assumem a função de instrumentos culturais de mediação, na medida em que possibilitam a articulação entre a experiência vivida e os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, contribuindo para a análise crítica das práticas pedagógicas e para a compreensão dos desafios presentes na transição entre a atividade do brincar e a atividade de estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 Mini-história autoral 1: O mistério das letras que queriam brincar

No Infantil 5, a sala estava cheia de coisas para brincar.

Tinha panelinhas, carrinhos, fantasias...E as crianças inventavam histórias o tempo todo.

Um dia, a professora colocou folhas brancas nas mesas.

— Hoje vamos escrever! — ela disse.

As crianças olharam para o papel.

Algumas começaram a desenhar bem nas beiradinhas. Outras ficaram só olhando.

Enzo cruzou os braços e disse baixinho:

— Eu não sei fazer...

Uma criança fez uma letrinha diferente. Ela ficou olhando... meio sem saber se estava certo.

A professora chegou pertinho e perguntou:

— O que aconteceu com essa letra?

³ A proposição das mini-histórias se materializou a partir da obra *Alfabetizar “em atividade”: mediação, linguagem e formação do pensamento* (Eckstein, 2026), fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, que compreende a leitura e a escrita como atividades mediadas e a criança como sujeito ativo na constituição do pensamento teórico. As mini-histórias, nesta obra referenciada e também neste texto, são assumidas como recurso teórico-metodológico para a organização do ensino, por possibilitarem a articulação entre situações significativas de uso da linguagem e o trabalho intencional com conteúdos alfabetizadores.

⁴ As mini-histórias aqui apresentadas foram elaboradas pelas próprias pesquisadoras, a partir de situações reais vivenciadas em contextos escolares. Considerando a atuação em segmentos distintos da educação básica, tornou-se possível estabelecer aproximações e articulações entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A criança respondeu:
 — Ela virou!
A professora sorriu e disse:
 — Acho que ela virou para dar tchau para um amigo!
As crianças começaram a rir.
E aí... algumas voltaram a tentar.
Em seguida, a professora perguntou:
 — Para que servem as letras?
As crianças disseram:
 — Para escrever o nome!
 — Para aprender a ler!
Depois, apareceu um brinquedo novo. Mas ninguém sabia como montar.
A professora mostrou um papel cheio de letras.
 — E se a gente souber ler isso? — ela perguntou.
As crianças chegaram mais perto.
E, aos poucos, algo foi mudando...
O lápis já não dava mais medo.
O papel já não ficava sozinho.
E as letras começaram a aparecer...nos nomes, nos jogos e até nas brincadeiras...

A mini-história *O mistério das letras que queriam brincar*, permite analisar o desenvolvimento infantil a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, ao colocar em movimento situações que expressam as tensões próprias da transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A cena apresentada indica que essa passagem não se organiza como continuidade linear, mas envolve mudanças qualitativas nas formas de agir, pensar e se relacionar com o conhecimento.

Nesse contexto, a reação do personagem Enzo, ao afirmar “eu não sei fazer” diante da folha em branco, não se limita a uma dificuldade técnica. Trata-se da expressão de uma contradição característica desse período, ou seja, o desejo de participar das práticas culturais e, ao mesmo tempo, a ausência de condições para operar com os instrumentos necessários. A criança busca inserir-se no universo da escrita, mas ainda não domina as formas de ação que esse objeto exige, o que torna visível o descompasso entre o querer fazer e o conseguir realizar. Essa situação relaciona-se diretamente à mudança na atividade-guia que orienta o desenvolvimento psíquico. A passagem do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo não ocorre de modo espontâneo, exigindo a organização intencional do ensino. É nesse movimento que a mediação do adulto assume importância, ao criar condições para que a criança avance em suas formas de participação.

Lazaretti (2011) discute que a criança pré-escolar busca apropriar-se do mundo humano, das relações sociais e dos significados culturais, movimento que não ocorre de forma espontânea, mas depende da mediação do adulto. Nesse contexto, o momento vivido por Enzo mostra exatamente esse “vão, essa fresta” entre o querer fazer e o saber fazer, revelando o caráter não linear do desenvolvimento.

A afetividade, nessa perspectiva, não se reduz a acolhimento, mas integra a própria organização da atividade. Na perspectiva vigotskiana, a afetividade não se restringe a manifestações superficiais de carinho, mas constitui a unidade entre afeto e cognição, sendo responsável por atribuir sentido pessoal às aprendizagens. A intervenção da professora, ao ressignificar a “letra que virou” como uma letra que “deu tchau”, não apenas acolhe a criança, mas transforma a relação dela com o objeto de conhecimento. Ao introduzir o humor e o lúdico, a professora estabelece uma mediação que aproxima a criança da cultura escrita, reduzindo a tensão provocada pela situação de não saber.

Esse movimento pode ser compreendido à luz da Zona de Desenvolvimento Iminente, uma vez que a ação mediada possibilita à criança realizar, com apoio, aquilo que ainda não consegue fazer de forma autônoma. A mediação, nesse caso, não se restringe à ajuda imediata, mas envolve a organização das condições em que a aprendizagem pode ocorrer, ou seja, ao intervir de maneira sensível e significativa, a professora cria condições para que a criança avance para além de suas capacidades atuais, transformando uma situação de bloqueio em possibilidade de aprendizagem. Assim, a mediação afetiva não apenas acolhe a criança, mas atua diretamente na ampliação de suas potencialidades de desenvolvimento.

Ao relacionar a escrita a uma situação concreta, como a leitura de instruções para montar um brinquedo, a professora também inclui a função social da linguagem escrita, permitindo que a criança a reconheça como instrumento de ação. Com isso, a escrita deixa de aparecer como exigência escolar e passa a integrar uma atividade com sentido. Assim, a partir do estudo da mini-história, em conjunto com as crianças, pode indicar que a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais exige a continuidade entre formas de atividade, e não sua ruptura. A afetividade, articulada à mediação, sustenta a permanência da criança na atividade e cria condições para sua inserção em formas mais elaboradas de relação com a escrita e com o conhecimento teórico.

A análise realizada permite avançar para a organização do ensino. Se a situação vivida por Enzo expressa a contradição entre o desejo de participar da cultura escrita e as condições ainda não constituídas para tal, cabe ao professor planejar a ação pedagógica, ou seja, organizar formas de atividade que sustentem essa passagem. Isso implica propor situações em que a escrita deixe de aparecer como tarefa isolada e passe a integrar uma prática social com sentido para a criança, mobilizando sua participação, sua curiosidade e suas formas de ação. Nessa direção, a proposição de uma mediação pedagógica intencional busca criar condições para que a criança permaneça em atividade, operando com a linguagem em situações que articulem exploração, interação e significação. É a partir dessa compreensão que se organiza a proposta a seguir, intitulada *Expedição aos significados: onde moram as letras?*, concebida como desdobramento da análise realizada inicialmente.

3.2 Proposta de mediação pedagógica - Expedição aos significados: onde moram as letras?

A proposta didática, elaborada a partir da mini-história *O mistério das letras que queriam brincar*, orienta-se pela necessidade de organizar o ensino de modo que o “não saber”, expresso na insegurança de Enzo, possa se transformar em movimento de investigação. Trata-se de criar condições para que a criança não se afaste da atividade diante da dificuldade, mas permaneça em relação com o objeto de conhecimento, atribuindo-lhe sentido.

O contexto de aplicação situa-se na pré-escola, com crianças na faixa etária de cinco e seis anos, momento em que elas vivenciam a transição entre formas de atividade e se deparam com a exigência de operar com novos instrumentos culturais. Nessa etapa, o ensino precisa considerar a tensão entre o desejo de participação nas práticas sociais e as condições ainda em constituição para realizá-las. Assim, a organização da proposta busca redirecionar a escrita, de uma tarefa isolada para uma atividade que envolva exploração, interação e produção de sentidos.

Para isso, propõe-se uma expedição pelos espaços da escola, compreendida como um ambiente no qual a linguagem escrita se faz presente em diferentes suportes. As crianças são convidadas a assumir o papel de investigadoras, utilizando pranchetas e folhas de papel para registrar o que encontram ao longo do percurso. Durante a circulação pelos corredores, localizam placas de identificação, como sala de aula, banheiro, biblioteca e refeitório, e

elaboram registros a partir do que acreditam estar escrito, mobilizando suas hipóteses sobre a linguagem.

A atividade não se orienta pela cópia, mas pela ação da criança sobre a escrita. Os registros realizados, sejam por meio de desenhos, marcas gráficas ou letras já conhecidas, passam a expressar formas iniciais de relação com o sistema simbólico. A mediação deve ocorrer por meio de intervenções que sustentam a participação, orientam o olhar e ampliam as possibilidades de análise, sem antecipar respostas ou impor formas prontas de olhar e analisar a escrita. Desse modo, ela passa a integrar uma atividade com sentido, na qual a criança se envolve na busca por compreender como a linguagem organiza o espaço em que vive. A relação com o objeto deixa de ser marcada pelo medo ou pela recusa e passa a se constituir na ação, na tentativa e na interação com os outros.

A organização da proposta pode ser compreendida de forma mais sistemática a partir dos elementos que estruturam a atividade, considerando a relação entre motivo, objetivos, condições, ações e operações. A indicação desses elementos não têm caráter meramente descritivo, mas responde à necessidade de analisar a proposta em sua organização interna, demonstrando como o ensino se constitui enquanto atividade orientada e não como sucessão de tarefas. Tal sistematização permite apreender como cada dimensão participa da constituição da relação da criança com a linguagem escrita, especialmente no que se refere à produção de sentido e à sustentação de sua participação. O Quadro 1 sintetiza essa organização, tornando visível a articulação entre os elementos da atividade e o papel da mediação docente na criação das condições em que a criança pode se inserir no processo de apropriação da cultura escrita.

QUADRO 1 - Organização da atividade investigativa na proposta de mediação pedagógica

Elementos da Atividade	Materialidade da atividade na prática pedagógica
Motivo	A necessidade de explorar os espaços sociais da escola e compreender a função da linguagem escrita em sua organização. A curiosidade investigativa passa a orientar a ação, sustentando a relação da criança com os signos.
Objetivos	Promover a apropriação da cultura escrita, reconhecer as letras e números como instrumentos de mediação e sinalização social.
Condições	Circulação orientada pelos espaços da escola, com uso de pranchetas para registro. Presença de signos escritos em diferentes suportes, organizando a ação da criança sobre a linguagem.
Conhecimento (teórico)	Noções iniciais da função social da escrita e desenvolvimento da percepção simbólica (o signo representando a realidade).
Ações das crianças	Atuar como "investigadores"; localizar placas; realizar o registro espontâneo (através de desenhos, garatujas ou letras conhecidas).
Operações	Consolidar a diferenciação entre desenhos, números e letras; relacionar fonemas iniciais das placas com nomes significativos do repertório da turma.

Fonte: Organizadora pelas pesquisadoras a partir dos estudos de Eckstein (2026)

3.3 Sustentar a ação da criança na atividade: mediação e relação com a escrita

A proposta que está em análise, organiza o ensino na perspectiva da atividade, conforme Leontiev (2021), ao situar a inserção da criança na cultura escrita como prática social orientada por um motivo. Nessa direção, a escrita deixa de aparecer como exigência externa e passa a constituir-se como objeto de investigação, na medida em que a criança é inserida em situações que demandam compreender os signos presentes nos espaços sociais da escola.

A mediação pedagógica incide, portanto, sobre a relação entre necessidade, motivo e ação. Ao organizar a atividade como investigação, o professor não apenas altera a forma da tarefa, mas reconfigura a base que orienta a participação da criança. O motivo deixa de estar vinculado ao cumprimento de uma demanda escolar e passa a constituir-se na necessidade de compreender como a linguagem escrita organiza os espaços e as relações. É esse movimento que sustenta a permanência da criança na atividade, mesmo diante da dificuldade.

A atuação na Zona de Desenvolvimento Iminente expressa-se na forma como o professor organiza as condições da atividade e orienta a ação da criança. Não se trata de antecipar respostas ou oferecer modelos prontos, mas de sustentar o processo por meio de ações que orientam o olhar, mobilizam a atenção e ampliam as possibilidades de análise. Ao problematizar a função social das palavras presentes nos diferentes espaços da escola, cria-se a possibilidade da criança avançar de formas iniciais de reconhecimento para uma relação mais elaborada com a escrita.

A afetividade, nesse processo, integra a própria organização da atividade, pois ao acolher os registros das crianças como formas legítimas de relação com a linguagem, o professor reduz a tensão associada ao erro e cria condições para a continuidade da ação. A escrita deixa de ser vivida como medida de acerto e passa a constituir-se como campo de exploração, no qual a criança pode agir, comparar, testar e reorganizar suas hipóteses.

Nessa direção, a proposta estabelece continuidade entre o brincar e a atividade de estudo, sem produzir rupturas. Ao mobilizar a imaginação, a linguagem e a interação, cria-se uma forma de organização do ensino que mantém a criança implicada na atividade, ao mesmo tempo em que a insere em relações mais sistematizadas com a cultura escrita, explicitando os modos como a atividade mobiliza linguagem, imaginação, afetividade e cultura escrita na organização da atividade infantil. Trata-se de um movimento que favorece o desenvolvimento, ao articular mediação, linguagem e formação do pensamento, em consonância com as contribuições de Elkonin e discutidas por Lazaretti (2011).

3.4 Mini-história autoral 2: O peso de uma página em branco

Era início do ano letivo, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A sala aguardava as crianças como quem espera um novo começo: carteiras organizadas, o quadro limpo e a rotina da tarde escrita com cuidado.

De uma a uma, as crianças foram chegando.

Entravam com mochilas nas costas e cadernos novos nas mãos, quatro cadernos de capa dura, coloridos, com cheiro de novidade. Alguns pais acompanhavam até a porta da sala, despedindo-se com abraços rápidos e olhares demorados.

Logo que entravam, as crianças procuravam os colegas do ano anterior. As vozes se espalharam pela sala em forma de risadas, histórias das férias e comparações de estojos e lápis recém-apontados. Havia movimento, curiosidade e aquela agitação própria de um começo. Às 13h15, a professora deu início à aula.

— Vamos sentar, pessoal. Agora vamos começar. Disse a professora.

Algumas crianças se acomodaram rapidamente. Outras ainda terminavam suas conversas. Foi preciso pedir atenção novamente. Aos poucos, o barulho diminuiu e os olhares começaram a se voltar para o quadro. Ali estava escrita a rotina da tarde.

Enquanto a professora explicava como seria aquele primeiro dia, muitos alunos acompanhavam com atenção, tentando compreender a organização daquele novo ano que se iniciava.

Para acolher a turma, foi proposta uma vivência de apresentação. Cada criança disse seu nome e compartilhou algo que gostava de fazer. Entre vozes tímidas e outras cheias de entusiasmo, a sala foi se preenchendo de pequenas histórias.

Depois desse momento, a professora explicou que juntos construíram os combinados da turma, regras importantes para a convivência na sala de aula. As mãos começaram a se levantar:

— Precisamos respeitar os colegas — disse Joãozinho.

— Cuidar dos materiais — completou Maria.

A professora registrava cada sugestão no quadro, em letra cursiva. As palavras iam surgindo lentamente, desenhadas pelo canetão azul, sobre o fundo branco.

Enquanto escrevia, seu olhar percorreu a sala. Foi então que percebeu Cristal.

Sentada na terceira carteira, perto da parede, ela estava diferente dos colegas. Enquanto alguns alternavam o olhar entre o quadro e o caderno, Cristal permanecia olhando fixamente para a escrita. Seu corpo estava quieto demais.

Ela acompanhava cada movimento da mão da professora no quadro, como se tentasse decifrar aquelas curvas e traços que surgiam diante de seus olhos. A cada nova palavra escrita, sua expressão mudava um pouco. Os olhos se abriam mais, a testa se franziu.

Sobre a carteira, o caderno estava aberto. O lápis, porém, permanecia parado. De repente, o silêncio daquela concentração se rompeu. Cristal começou a chorar. Primeiro, um choro contido, depois, mais alto, carregado de algo que parecia grande demais para caber naquele momento.

A professora interrompeu a escrita e se aproximou.

— O que aconteceu, Cristal?

A menina segurava o lápis com força. Diante dela, o caderno permanecia quase em branco. Entre lágrimas, ela levantou o caderno e, em voz alta, disse:

— Olha a minha letra... olha meu caderno... que feio! Eu não sei escrever com essa letra cursiva... eu não consigo!

Por um instante, a sala pareceu suspender o tempo.

Algumas crianças olharam para ela. Outras continuaram copiando, tentando acompanhar o que estava no quadro.

Ali, diante do caderno vazio e do olhar aflito da menina, o primeiro dia de aula ganhou outro significado. O que para alguns colegas parecia apenas o início de uma atividade, para Cristal revelava um desafio que ainda precisava ser enfrentado.

A mini-história *O peso de uma página em branco*, relata a insegurança de Cristal diante da escrita e de novas formas de representação das letras, ao mesmo tempo em que reverbera uma experiência marcada pela tensão entre o desejo de participar e o receio de não saber “fazer corretamente”. A página em branco não se apresenta apenas como suporte, mas como um elemento que convoca a criança a uma forma de ação ainda não plenamente constituída, produzindo silêncio e busca por validação. O gesto interrompido, o olhar que se dirige ao adulto e a recusa inicial não podem ser compreendidos como ausência, mas como indícios de um processo em curso, no qual a criança se confronta com a necessidade de operar com um sistema simbólico que exige novas formas de organização do pensamento.

Esta análise não se dirige somente ao caderno em branco, mas na forma como as crianças se relacionam com a escrita, especialmente no momento em que se deparam com novas letras, conteúdos e formas. Trata-se de uma experiência marcada por inseguranças,

pelo medo de errar e pela tensão que emerge quando, já reconhecendo o sentido da escrita, percebem que suas produções ainda não correspondem ao que imaginam ser o esperado. É nesse descompasso entre intenção e realização que a frustração se instala.

Quando a atividade proposta pelo professor não se vincula a uma função cultural significativa, tende a perder seu sentido para a criança, abrindo espaço para que sentimentos de medo e incapacidade se sobreponham à tentativa de aprender. Nessa direção, Vigotski (2007, p. 101) afirma que “[...] a aprendizagem orientada adequadamente desperta processos internos de desenvolvimento”, indicando que é na organização intencional da atividade que se criam as condições para o engajamento da criança e para o avanço de seu desenvolvimento.

Nesse ponto, compreende-se a mediação docente não apenas como intervenção, mas como organização das condições em que a criança pode agir sobre o objeto de conhecimento. É na forma como o professor estrutura a atividade, selecionando instrumentos, organizando o espaço e orientando as ações, que a escrita deixa de ser vivida como exigência externa e passa a constituir-se como objeto de análise e apropriação.

A organização da atividade poderia assumir outros contornos, orientando-se pela necessidade de compreender como as crianças já se relacionam com a escrita. Em lugar de uma proposta centrada no registro coletivo no quadro, seria possível considerar situações que permitissem observar as hipóteses das crianças, como a circulação de palavras em diferentes suportes e a exploração de suas formas, favorecendo ações de comparação e pareamento entre diferentes tipos de letras.

O que a situação analisada permite mostrar é que a relação da criança com a escrita não se constitui apenas pela exposição às letras, mas pelas condições em que ela é convidada a agir sobre elas. Quando a escrita aparece desvinculada de uma função compreensível, tende a produzir afastamento, quando, ao contrário, se insere em uma atividade que mobiliza o olhar, o corpo e a linguagem, abre-se a possibilidade de envolvimento e construção de sentido.

Nessa perspectiva, a atividade não se reduz às tarefas propostas, mas corresponde ao sistema de ações orientadas por um motivo que dá sentido à participação da criança. Quando esse motivo não se constitui, a ação tende a esvaziar-se, sendo substituída por comportamentos de recusa, silêncio ou busca constante por validação, como observado na mini-história.

3.5 A organização da atividade de ensino e os processos de significação da escrita

A maneira como o ensino organiza a presença da escrita na sala de aula pode criar diferentes possibilidades de relação da criança com a linguagem escrita, produzindo encontros nos quais ler e escrever começam, gradativamente, a ganhar sentido para ela. Assim, discutir a organização da atividade de ensino implica olhar para as mediações, os espaços e as relações que vão constituindo os processos de significação da escrita pelas crianças. Entre essas possibilidades, a circulação de palavras no espaço da sala pode configurar-se como um caminho inicial a ser constituído entre professor e crianças. As palavras, ao serem distribuídas em diferentes suportes e em variados formatos de escrita, como letra bastão, imprensa e cursiva, deixam de estar restritas ao quadro ou ao caderno e passam a compor um ambiente de exploração. A criança é convidada a se movimentar, a localizar, a reconhecer e a estabelecer relações, inserindo o corpo e a linguagem em uma mesma atividade.

Propostas como o pareamento de palavras com diferentes tipos de letra podem ajudar na análise das regularidades do sistema de escrita. Ao buscar correspondências entre uma mesma palavra apresentada em diferentes grafias, a criança passa a operar com semelhanças e

diferenças, redirecionando uma leitura apoiada apenas em aspectos visuais para uma compreensão mais elaborada das relações entre forma e som.

Nesse movimento, o motivo da atividade pode ser gradualmente constituído, na medida em que a criança passa a reconhecer sentido nas ações que realiza, deixando de agir apenas para responder a uma demanda externa e passando a envolver-se na atividade como necessidade própria. É essa transformação, do motivo, que sustenta a permanência da criança na ação e possibilita o desenvolvimento de seu pensamento.

A inclusão de novos formatos de letra, como a cursiva, pode assim, ser realizada de modo gradual e significativo, não como exigência inicial, mas como ampliação das formas de representação já em circulação e que pertencem à cultura em que a criança está inserida e à vivência. Ao reconhecer uma palavra escrita em diferentes formatos, a criança amplia seu repertório sem perder o vínculo com o sentido, o que ajuda a reduzir a insegurança e, portanto, promover a participação.

Tarefas que iniciam dessa forma, permitem que diferentes crianças participem da atividade a partir de suas possibilidades, uma vez que o mesmo objeto (a palavra), pode ser acessado por múltiplas vias. Enquanto algumas se apoiam no reconhecimento visual, outras avançam na comparação de partes ou na identificação de regularidades, configurando um espaço comum de aprendizagem que não se organiza pela simplificação, mas pela diversidade de ações.

É nesse contexto que se pode compreender a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), na medida em que as interações mediadas entre criança e professor, criam condições para que formas mais elaboradas de ação e pensamento emergem. Ao participar de atividades coletivas em que diferentes estratégias são compartilhadas, a criança amplia suas possibilidades de atuação, redirecionando níveis iniciais de compreensão para formas mais complexas de relação com a escrita.

Desse modo, ao organizar a atividade em torno da circulação, comparação e transformação das palavras, o ensino da escrita se aproxima de uma prática em que o erro, a tentativa e a descoberta fazem parte do processo. A criança deixa de ocupar o lugar de quem apenas reproduz e passa a atuar como sujeito que investiga e compreende, estabelecendo uma relação mais significativa com a linguagem escrita e também com a leitura.

Para além do pareamento entre diferentes tipos de letra, torna-se necessário compreender o lugar que essa proposta ocupa no interior da atividade. Quando a criança, como no caso apresentado na mini-história, já reconhece o sentido da escrita, mas se depara com uma nova forma de representação, como a letra cursiva, sem ainda dispor de meios para operá-la, instala-se um descompasso que não é apenas técnico, mas que incide diretamente sobre a continuidade de sua ação. Nesse momento, a forma da escrita deixa de ser meio e passa a constituir-se como obstáculo, produzindo insegurança e interrompendo o desenvolvimento do pensamento.

Nesse sentido, o pareamento entre diferentes tipos de letra não se esgota como atividade em si, mas cumpre a função de reconectar forma e sentido, permitindo que a criança reconheça que, embora a aparência da palavra se modifique, seu significado permanece. Ao estabelecer correspondências entre letras bastão, imprensa e cursiva, a criança começa a operar com a ideia de equivalência entre formas, o que contribui para reduzir a estranheza e sustentar sua participação na atividade.

Entretanto, uma vez cumprida essa função inicial de reconhecimento, torna-se necessário avançar na direção de propostas que permitam à criança agir sobre essas formas, e não apenas identificá-las. Isso implica criar situações em que a letra cursiva possa ser manipulada, explorada e retomada em diferentes contextos, sem que a exigência de reprodução correta se antecipe ao processo de apropriação da forma e do sentido.

Nesse movimento, a reorganização da atividade pode incluir situações em que a criança transite entre diferentes formas de escrita, retomando palavras já conhecidas em novos formatos, de modo que a letra cursiva se apresente como variação e não como ruptura. Ao manter o vínculo com palavras que já possuem sentido para a criança, reduz-se a carga afetiva negativa associada ao erro e amplia-se a possibilidade de aprendizagem. Além disso, a proposta pode avançar para momentos em que a criança passa a acompanhar a transformação de uma forma em outra, observando como uma mesma palavra se constitui em diferentes grafias. Esse acompanhamento não tem como objetivo a reprodução imediata, mas a construção de um olhar analítico sobre a escrita, permitindo que a criança mantenha sua ação mesmo diante da novidade.

O que está em jogo nessas situações não é apenas a inclusão de um novo tipo de letra, mas a preservação das condições que sustentam a atividade da criança. Quando a forma da escrita deixa de interromper o pensamento e passa a integrá-lo como objeto de análise, cria-se a possibilidade de que a criança avance em seu processo de apropriação sem que a insegurança se converta em afastamento. É nesse sentido que a organização da atividade assume um papel importante na articulação entre afetividade e desenvolvimento do pensamento.

O que se torna visível, ao longo da situação analisada, é que o encontro da criança com a escrita, especialmente quando incluído por novas formas de representação, como a letra cursiva, não se resolve no domínio da forma, mas na possibilidade de sustentar a própria ação. Quando essa possibilidade se fragiliza, o medo de errar e a busca por validação passam a ocupar o lugar da atividade, interrompendo o movimento do pensamento. É nesse ponto que a organização da atividade assume importância. Não se trata apenas de tornar a escrita acessível, mas de criar condições para que a criança permaneça em relação com ela, mesmo diante da dúvida, da tentativa e do erro. Nessa relação, afetividade e pensamento não se separam, pois é justamente a forma como a criança se sente implicada na atividade que sustenta, ou não, a continuidade de sua ação e de seu desenvolvimento.

Diante disso, indica-se que a mini-história *O peso de uma página em branco*, não pode ser reduzida a uma narrativa, mas compreendida como instrumento simbólico de mediação. Ao articular linguagem, afetividade, imaginação e cultura escrita, criam-se condições para que a criança se relacione com a escrita como objeto de sentido, sustentando sua permanência na atividade e sua participação no processo de aprendizagem.

Nessa direção, ao considerar que a relação da criança com a escrita se constitui nas condições em que a atividade é organizada, é necessário explicar como objetivo, contexto, ações e mediação se articulam na organização do ensino. Trata-se de compreender os elementos que sustentam a participação da criança na atividade e favorecem sua inserção na cultura escrita. O Quadro 2 apresenta essa organização, demonstrando a articulação entre os elementos discutidos ao longo deste estudo.

QUADRO 2- Organização da atividade investigativa na proposta de mediação pedagógica

Elementos da Atividade	Materialidade da atividade na prática pedagógica
Motivo	A necessidade de compreender as diferentes formas de representação da escrita e utilizá-las para participar das práticas de leitura e escrita, superando gradualmente a insegurança diante desse processo.
Objetivos	Possibilitar o reconhecimento e a comparação entre diferentes tipos de letra. Ampliar a familiaridade com a escrita cursiva de forma gradual. Favorecer avanços no processo de alfabetização e na relação com a cultura escrita.

Condições	Atividades organizadas no contexto de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, com mediação docente, uso de materiais concretos e introdução gradual da letra cursiva.
Conhecimento (teórico)	Compreensão da escrita como instrumento cultural, cuja apropriação ocorre por meio das interações, da mediação docente e da participação da criança em práticas significativas de leitura e escrita, incluindo o reconhecimento de diferentes formas de representação das letras.
Ações das crianças	Participar de caça-letras maiúsculas e minúsculas, realizar pareamento entre grafias, explorar palavras pela sala, modelar letras com massinha, escrever na caixa de areia e comparar diferentes formas de escrita.
Operações	Reconhecer diferentes formas de representação das letras, estabelecer relações entre grafias maiúsculas, minúsculas e cursivas e utilizar diferentes suportes para representar a escrita.

Fonte: Organizadora pelas pesquisadoras a partir dos estudos de Eckstein (2026)

Na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve-se estabelecer continuidade entre o brincar e a atividade de estudo, sem que uma forma de atividade seja interrompida em função da outra. Não se trata de substituir o jogo de papéis sociais pela exigência de tarefas sistematizadas, mas de organizar situações em que o brincar permaneça como forma de ação, ao mesmo tempo em que se criam condições para a inclusão da criança em relações mais sistematizadas com o conhecimento. Ao propor atividades em que a criança possa explorar, comparar e agir sobre diferentes formas de escrita, é importante sistematizar experiências que materializam a construção de relações e a elaboração de hipóteses, ampliando suas formas de atuação sobre a linguagem. Nesse movimento, o ensino não rompe com a atividade já constituída, mas a reorganiza, de modo a sustentar a participação da criança e favorecer o desenvolvimento de novas formas de pensamento.

Nesse contexto, a mediação docente é importante na organização das condições da atividade, na seleção de instrumentos culturais e na orientação das ações. É essa organização que sustenta a presença da criança na aprendizagem, permitindo que a relação com a escrita se constitua na ação. A mini-história, nesse sentido, integra a própria organização da atividade pedagógica, contribuindo para a produção de sentidos e para o desenvolvimento do pensamento teórico, que orienta a apropriação da cultura elaborada e mediada pelo professor. Asbahr (2016) defende que é nesse processo que se tornam possíveis as neoformações psicológicas, como a consciência e o pensamento teórico. Ao organizar propostas que articulam exploração, comparação e significação da escrita, cria-se um movimento no qual a criança avança de formas mais imediatas de ação para modos mais elaborados de pensamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se analisar de que maneira a afetividade, compreendida à luz da Teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para a constituição de um processo educativo humanizado, especialmente na transição entre a atividade principal do jogo de papéis sociais e a atividade de estudo. Diante das tensões que marcam a passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta pesquisa procurou

mostrar que a indissociabilidade entre afeto e intelecto não é um aspecto periférico, mas a própria sustentação da atividade psíquica da criança.

Como síntese teórica e propositiva, defende-se a afetividade como dimensão constitutiva do ato educativo, materializada na própria organização intencional do ensino. Longe de reduzir-se a uma postura estritamente relacionada a sentimentos, a afetividade, numa perspectiva vigotskiana, se traduz na criação de condições que gerem motivos reais para a aprendizagem e, posteriormente, ao desenvolvimento psíquico (Lazaretti, 2016).

Assim, a proposição das mini-histórias *O mistério das letras que queriam brincar* e *O peso de uma página em branco*, ilustram que o sofrimento psíquico, a recusa ou a busca por validação externa, representados pelas vivências de Enzo e Cristal, emergem quando os instrumentos culturais (como a escrita e a transição para a letra cursiva) são apresentados como rupturas e barreiras instrucionais rígidas, desvinculadas das necessidades de desenvolvimento infantil.

Por outro lado, quando a mediação docente se utiliza de instrumentos simbólicos, como as narrativas autorais aqui apresentadas, cria-se uma zona de transição em que a imaginação e a linguagem estabelecem continuidade entre o brincar e o estudar. As propostas pedagógicas sistematizadas nos Quadros 1 e 2 demonstram que, ao acolher as hipóteses da criança e transformar a escrita em um campo de exploração coletiva e pareamento de formas, o ensino ressignifica o erro, reduz a carga afetiva negativa e converte a exigência externa em necessidade interna de apropriação da cultura escrita.

As contribuições deste estudo estendem-se para a prática docente e para a formação de professores, ao oferecerem subsídios teóricos e metodológicos que superam a dicotomia histórica entre razão e emoção. Isso demonstra a urgência de formações que instrumentalizem os educadores para que compreendam a periodização do desenvolvimento psíquico e planejem o ensino a partir da estrutura da atividade, considerando motivos, objetivos, ações e operações. Contudo, é fundamental demarcar que as discussões e as propostas didáticas aqui apresentadas não têm a pretensão de servir como uma receita ou uma fórmula pronta a ser replicada de maneira acrítica. Ao contrário, configuram-se como um caminho reflexivo, um convite para nos ajudar a pensar sobre a complexidade do ato de educar e sobre o lugar indispensável que a afetividade ocupa na constituição do pensamento teórico e na humanização dos sujeitos, principalmente no espaço escolar.

As mini-histórias apresentadas não são peças fictícias, pois foram escritas de forma intencional a partir de episódios reais vivenciados pelas pesquisadoras em suas experiências de docência. Essas vivências foram reelaboradas e anonimizadas, constituindo-se como instrumentos de reflexão teórica. Nesse sentido, sugere-se, para pesquisas futuras, o desenvolvimento de investigações em contextos reais de sala de aula, que contemplem os instrumentos próprios da pesquisa de campo, acompanhando longitudinalmente a implementação dessas propostas investigativas e analisando, na concretude das interações cotidianas, os impactos da mediação pedagógica na constituição das neoformações psicológicas.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. *Atividade de estudo e desenvolvimento humano*. São Paulo: Cortez, 2021.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá: EDUEM, 2009.

FARIA, A. L. G. de; PAULA, M. de F. M. de. *Afetividade na relação professor-aluno: condição para a aprendizagem significativa*. São Paulo: Cortez, 2010.

LAZARETTI, L. M. D. B. *Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2011, 278 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/7dgr/pdf/lazaretti-9786557145227.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2025.

LAZARETTI, F. M. *Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado*. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 129-147

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. São Paulo: Mireveja, 2021.

MARCON, V. I; ZANATTA, J. *O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades*. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015. Disponível em : <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1204/1/MARCON%20e%20ZANATTA.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 20 de fev. 2026.

SOUZA, S. da S.; SILVA, P. D. P. da; SOUZA, N. C. P. de. *O cupido e o leitor: afetividade na mediação da leitura literária*. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, SP, v. 36, n. 74, p. 47–58, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.