

O PAPEL DO MEIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE É E COMO SE FAZ***THE ROLE OF THE ENVIRONMENT IN CHILDHOOD EDUCATION: WHAT IS IT AND HOW IS IT DONE******EL PAPEL DE LOS MEDIOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: QUÉ ES Y CÓMO SE HACE***

Moisés José Rosa Souza¹
Dioneia Foschiani Helbel²

RESUMO: O artigo alia-se à Teoria Histórico-Cultural para pôr em discussão a relação entre desenvolvimento humano e meio escolar, bem como a constituição deste como espaço de vivências e desenvolvimento da criança. Para tanto, parte das percepções de quatro professoras da Educação Infantil quanto ao papel e à exploração do meio para o desenvolvimento de alunos de 03 a 05 anos. Os dados, gerados por meio de entrevista semiestruturada, revelam que, em grande medida, há prevalência da percepção do meio como elemento físico, principalmente dos espaços internos da escola, assim como a exploração superficial dos elementos culturais contidos nesses espaços.

Palavras-chave: Meio; Vivência; Aprendizagem; Desenvolvimento.

ABSTRACT: The article approaches the Historical-Cultural Theory to discuss the relationship between human development and school environment, as well as its constitution as a space for children's experiences and development. Therefore, part of the perceptions of four teachers of Early Childhood Education regarding the role and exploration of the environment for the development of students from 3 to 5 years old. The data - generated through semi-structured interviews - showed that, to a great extent, there is a prevalence of the perception of the environment as a physical element, especially in the internal spaces of the school, as well as the superficial exploration of the cultural elements contained in these spaces.

Keywords: Environment; Experience; Learning; Development.

RESUMEN: Lo artículo se une a la teoría histórico-cultural para discutir la relación entre el desarrollo humano y el entorno escolar, así como su constitución como un espacio para las experiencias y el desarrollo de los niños. Por lo tanto, parte de las percepciones de cuatro docentes de Educación Infantil sobre el papel y la exploración del entorno para el desarrollo de estudiantes de 3 a 5 años. Los datos, generados a través de entrevistas semiestructuradas, revelan que, en gran medida, prevalece la percepción del medio ambiente como elemento físico, especialmente en los espacios internos de la escuela, así como la exploración superficial de los elementos culturales contenidos en estos espacios.

Palabras clave: Medio; Experiencia; Aprendizaje; Desarrollo.

¹Doutor em Educação. Instituto Federal de Rondônia. <https://orcid.org/0000-0001-6860-0684>. E-mail: moisesjoserosasouza@hotmail.com

²Doutoranda em Educação pela UNESP-Marília. Instituto Federal de Educação de Rondônia, Campus Ji-Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7441-3460> E-mail: dioneia.foschiani@ifro.edu.br

Introdução

No contexto educacional, o meio adquire grande relevância quando compreendido como espaço para relações entre indivíduos e para o desenvolvimento de atividades organizadas didático-pedagogicamente. Se levarmos em conta as muitas áreas do conhecimento que empregam do termo *meio*, as intenções e necessidades dos sujeitos ao utilizarem-no, teremos para ele algumas conotações.

Neste trabalho, interessa-nos a acepção do termo *meio* segundo as contribuições de Vygotsky (2010) quando alude a ele não como uma circunstância do desenvolvimento da criança, mas, sobretudo, como a relação que existe ou deve existir entre a criança e o meio nas fases de seu desenvolvimento. Equivale dizer que o meio se torna espaço para o desenvolvimento na relação que a criança tem com ele e com os elementos que o compõem; a criança, nesse sentido, modifica-o à sua maneira, segundo suas necessidades, vontades e compreensão que tem dele e de seus elementos, sempre seguindo suas condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento.

Além da discussão acerca do termo *meio*, tratamos também do termo desenvolvimento que, para Vygotsky (2001) é aquele que concorre para a formação das *funções psicointelectuais superiores* do indivíduo. Equivale dizer que esse desenvolvimento se constitui como aquele que possibilita ao sujeito agir no mundo e sobre a realidade. Aquele que inicialmente surge do meio, da apreensão dos conhecimentos já construídos e das relações com o outro nesse meio, cujo resultado provoca mudanças no indivíduo que, depois, ao atingir certo grau de maturação, dá base para agir no meio em que se encontra.

Assim, este artigo discute o termo *meio* concernente à Educação Infantil, a partir dos elementos que o constituem e da organização didático-pedagógica, bem como ao seu o papel no desenvolvimento da criança. Para isso, apresenta, analisa e discute informações de quatro professoras de Educação Infantil quanto à compreensão que elas têm desse *meio*: como é explorado, como o organizam, e que percepções têm acerca do papel do meio para o desenvolvimento dos alunos.

Desse modo, a relevância deste artigo se assenta no fato de contribuir para ampliar a reflexão quanto à organização dos espaços escolares, em especial no que tange às percepções docentes sobre as implicações desse meio para o desenvolvimento das crianças. Isso porque entendemos ser fundamental o planejamento e a organização intencional dos espaços e dos instrumentos para uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento das crianças.

Para tanto, está dividido em três seções. Na primeira, por meio de pesquisa bibliográfica, sobretudo nas contribuições de Vygotsky (2001) e seus seguidores, são discutidos os termos-

chave do trabalho: meio e desenvolvimento; ou antes, discutem-se as implicações do meio no desenvolvimento da criança. Na seção seguinte, apresentamos o *lôcus* da pesquisa, os sujeitos da investigação. Na última seção, fazemos a exposição das informações geradas, analisadas e discutidas à luz das contribuições de teóricos que tratam da questão a partir da Teoria Histórico-Cultural.

É importante destacar que as informações geradas a partir das entrevistas com quatro professoras, intentaram identificar as percepções dessas profissionais quanto ao meio *creche* e *pré-escola*: que compreensão têm desse meio, se o organizam para a realização de atividades; enfim, que percepções têm em relação ao papel do meio para o desenvolvimento dos alunos.

O meio e seu papel no desenvolvimento infantil

O termo *meio* possui muitas acepções e, por conta disso, pode suscitar equívocos quando tomado em sentido *lato*. Para evitar generalizações por vezes improdutivas, para o contexto científico, neste estudo referimo-nos a *meio* como espaço escolar usado para o desenvolvimento das *funções psicointelectuais superiores* do indivíduo, ou seja, não apenas o meio físico no qual a dinâmica da vida acontece, como também aquele que se caracteriza como ambiente psíquico ou cultural e mental do qual o homem faz parte. Por essa razão, é necessário discutir *meio* nesta perspectiva, em que seus elementos e características, tanto físicas como culturais, são determinantes para o desenvolvimento do indivíduo no contexto educacional.

Baseada na concepção de que o homem é uma construção da história, como prevê o Materialismo Histórico-dialético, e amparada em bases pedagógicas e psicológicas, a Teoria Histórico-Cultural – THC – rompe com a ideia de hereditariedade como responsável pelo desenvolvimento de uma pessoa. Reconhece, sim, que o homem é biológico, mas defende que apenas isso não é suficiente para constituir-lo enquanto ser, ou seja, construir sua personalidade Vygotsky (2001). Essa teoria arquiteta-se sob o prisma de que o indivíduo se forma ao longo da história a partir da apropriação do que fora construído historicamente; nessa perspectiva, o meio que o ser ocupa funciona como força motivadora, logo é determinante para seu desenvolvimento, ou seja, para sua constituição como homem.

Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas - com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural (Mello, 2004, p. 136).

Não se nega, portanto, que a hereditariedade não cumpre sua função biológica. Pelo contrário, o indivíduo nasce biologicamente constituído e isso tem função importante em seu

processo de desenvolvimento. A defesa, aqui, é que o meio, ou seja, o que se encontra no exterior – as vivências cotidianas, por exemplo - também influencia, senão predomina, o que é e será social e intelectualmente o indivíduo.

Esse processo específico de experiência cultural dos seres humanos é absolutamente diferente do processo de evolução biológica vivido pelos outros animais. Para o caso dos animais, não há forma ideal que oriente os processos de desenvolvimento animal, uma vez que os animais são seres naturais que repetem sempre a experiência da espécie (Mello; Farias, 2010, p. 56).

Essa linha de raciocínio encontra respaldo na afirmação de (Vygotsky, 2001, p. 63) quando defende que “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida”. Dito isso, podemos afirmar ser incrível o papel que a hereditariedade desempenha no desenvolvimento da criança, assim como é peremptória a função do meio na constituição e expansão desse desenvolvimento, Vygotsky (2010), isso porque

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características específicas ao ser humano, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (Vygotski, 1994, p. 349).

O psicólogo e pensador russo pondera, ainda, que o meio, mesmo que não seja plenamente modificado, desempenha relevante papel no desenvolvimento da criança. Isso porque ela, à medida que cresce, que se desenvolve (também pela influência do meio, ratifica-se), vai criando paulatinamente outros significados dos elementos que o meio oferece. Dito de outro modo, se pode afirmar que a influência do meio no desenvolvimento depende da própria dinâmica de desenvolvimento de cada uma das etapas em que estiver a criança. Assim, a partir de novos significados, novos papéis desempenha o meio, que atua na dinâmica do desenvolvimento da criança.

Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado (Vygotsky, 2010, p. 683).

É importante destacar que aludimos ao termo *desenvolvimento* e não *aprendizagem*. O desenvolvimento aqui destacado se configura como aquele em que a criança apreende do meio e de seus elementos constituintes, físicos e subjetivos, significados que favoreçam o surgimento e maturação de capacidades superiores. Equivale dizer que esse desenvolvimento decorre da

relação com o outro, do aproveitamento do que o indivíduo já sabe e traz para o contexto escolar, bem como da apreensão de conhecimentos da cultura elaborada, oferecidos por outros com quem se relaciona na dinâmica sistemática da escola.

Não é nosso intento valorar aprendizagem ou desenvolvimento, contrastando-os ou julgando qual é mais relevante para o processo educacional. A pretensão é mostrar que a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento, porque “[a aprendizagem] não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (Vygotsky, 2001, p. 115).

Em síntese, a aprendizagem se efetiva na apropriação de conhecimentos por meio de conteúdos de estudos, ao passo que desenvolvimento se constitui na apreensão da cultura já produzida histórico-socialmente e na relação com o outro. Neste trabalho, portanto, tratamos do termo *desenvolvimento* ao analisar e discutir o papel do meio em sua constituição na criança, o que a possibilita formar suas capacidades psíquicas superiores. Essa tese encontra ressonância em, (Vygotsky, 2001, p. 109) quando assevera que [...] “ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes”.

Esse desenvolvimento de que falamos é aquele que possibilita ao sujeito agir no mundo e sobre a realidade. Aquele que inicialmente surge do meio, da apreensão dos conhecimentos já construídos e das relações com o outro nesse meio, cujo resultado provoca mudanças no indivíduo que, depois, ao atingir certo grau de maturação, dá base para agir no meio em que se encontra. Assim,

Podemos formular a lei fundamental desse desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 2001, p. 114).

Equivale dizer que o desenvolvimento é um processo complexo, longo, e decorre, como já dito, das relações com o outro e da apropriação do que se encontra exterior ao sujeito que o transforma individual e coletivamente e, por não ser espontâneo na criança, requer uma intervenção humana. Em outros termos, Leontiev (1978) defende que o adulto precisa construir as ações interiores da criança de forma ativa, a partir de espaços exteriores organizados para tal finalidade, e isso se torna possível primeiramente pela exteriorização de uma ação.

A ação interior constitui-se, portanto, primeiro, sob a forma de uma ação exterior desenvolvida. Posteriormente, após uma transformação progressiva – generalização, redução específica dos seus encadeamentos, modificação do nível em que se efectua – ela interioriza-se, isto é, transforma-se em ação interior, desenrolando-se inteiramente no espírito da criança (Leontiev, 1978, p. 188).

Isso posto, pode-se compreender que a aquisição das ações mentais, necessárias para o processo de apropriação individual das contribuições da humanidade, advém das ações realizadas exteriormente pelos indivíduos, passando pelas ações situadas no plano verbal e na sequência, pela interiorização progressiva dessas ações, adquirindo um caráter de operações intelectuais e de atos mentais (Leontiev, 1978). Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano, cujas estruturas cerebrais superiores são formadas na ontogênese durante o processo de apropriação, é o produto da transmissão e da apropriação das aquisições do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores.

Do ponto de vista da teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento de novas formações psíquicas na infância é decorrente de três elementos, a saber: a atividade da criança, suas relações com o meio e a mediação de um sujeito mais experiente. Posto de outra forma, os elementos ativos e essenciais para a formação psíquica da criança estão na articulação entre suas atividades, seu entorno – condições de vida e de educação – e a ação do mediador, no caso da Educação Infantil, o professor.

Essas neoformações, identificadas por Vygotski (1996), sinalizam as mudanças qualitativas que ocorrem no psiquismo da criança, anunciando um novo período de desenvolvimento em sua vida: suas vivências com o mundo circundante são modificadas e a criança passa a percebê-lo de outra forma. Tais mudanças, só podem ser produzidas por meio das interações sociais realizadas pela criança na sua atividade e nos contatos provenientes das mediações com seu meio.

No contexto escolar, são desenvolvidas as funções psíquicas, ao longo do processo de apropriação da cultura acumulada pelas gerações precedentes, cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce, à comunidade de que faz parte, e ao lugar que ocupa nessa sociedade.

Diante do exposto, é possível afirmar que a aquisição da cultura, por meio de instrumentos e signos, possibilita a aprendizagem da criança e a impulsiona para uma nova zona de desenvolvimento, criando outras funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, a consciência e a personalidade. E o meio escolar configura-se como nuclear no desenvolvimento desse processo.

A escola aqui é concebida como meio para além da transmissão de conhecimento acumulado, por isso os processos de aprendizagem devem se dar de modo organizado, de tal forma que todas as ações realizadas sejam pensadas, refletidas, discutidas e planejadas. Na Educação Infantil, o foco deste artigo, esse processo não pode ser diferente, já que é considerado basilar para o desenvolvimento posterior.

Se tomarmos como referência os estudos de Vygotski (1996), o meio, ou espaço escolar, com seus elementos, constitui-se como signo que interfere diretamente nas atividades psicológicas da criança. Para o teórico, os signos são marcas externas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória e atenção, já que tudo que compõe esse espaço deve possibilitar o desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança.

A partir dessa concepção, o meio escolar – espaço físico e cultural – deve ser visto com mais cuidado para as relações entre os sujeitos – crianças e professor – pois desempenha um papel importante na aprendizagem. Com efeito, a depender de como é organizado, o meio atua na efetivação das relações entre as pessoas e as atividades, por isso é visto como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e uma educação de qualidade. Dito de outro modo, a organização da atividade escolar, considerando o espaço e o tempo, pode forjar a qualidade das relações.

Diálogo com docentes: percepções e práticas sobre o meio analisadas à luz da THC

Este estudo ocorreu no ano de 2019 e foi realizado em instituições de Educação Infantil de Rondônia, na cidade de Ji-Paraná, e de São Paulo, município de Marília. A opção por entrevistar profissionais do sudeste e da região norte não se limita ao fator comparação entre essas regiões, mas intenta compreender práticas docentes em contextos sociais diferentes. Soma-se à justificativa supra o fato de nós, os pesquisadores, residirmos em Rondônia, mas, no momento, estarmos estudando em Marília. Na cidade rondoniense, visitamos duas instituições e entrevistamos duas professoras que trabalham com crianças de 3 e 4 anos. Em Marília, o diálogo ocorreu com duas professoras da mesma escola, as quais trabalham com alunos de 3 e 5 anos.

A escola de Rondônia faz parte da Rede Municipal de Ensino e atende a 252 crianças de zero a 5 anos. A outra se configura como uma organização não governamental, mantida pela comunidade, em parceria com instituições públicas, e atende a 60 crianças também de zero a 5 anos. Ambas estão inseridas num bairro periférico da cidade de Ji-Paraná, ao contrário da escola de Marília, que é situada na região central da cidade e atende a aproximadamente 600 crianças de zero a 5 anos.

Para realizar o estudo, partimos da questão-chave – Que percepções possuem docentes da Educação Infantil sobre o papel do meio para o desenvolvimento da criança? Para isso, optamos pela entrevista semiestruturada para a geração de dados, consoante às ideias de Manzini (1990/1991) quando apresenta esse instrumento como possibilidade de fazer emergir informações de forma mais livre, não condicionada a uma padronização de alternativas.

Triviños (1987) pontua as agruras que o pesquisador pode enfrentar ao realizar uma entrevista se não definir exatamente o que deseja ou desconsiderar as características dos que estão sendo investigados.

Uma das situações mais difíceis que se apresentam ao pesquisador que quer estudar a realidade social que se está processando, que está ocorrendo, é a de definir com clareza sua função. Ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores. Eles possuem interesses, inimidades; setores sociais constituídos por amigos, familiares etc., ou estão unidos pelos mesmos anseios. [...] E o investigador deve avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho (Triviños, 1987, p. 141-142).

Pelas palavras do autor, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre os sujeitos da pesquisa, aos quais o pesquisador deve mostrar-se afável, verdadeiro, sem qualquer atitude de suposta superioridade, a fim de que os investigados se considerem parceiros, contribuintes, a ponto de fornecerem dados mais próximos à realidade que os circunda. Por isso, ao planejar a entrevista, procuramos criar condições favoráveis, no lócus e junto às colaboradoras, para atingirmos nosso objetivo.

O roteiro da entrevista foi construído a partir de 4 eixos principais: a) Conhecendo o público a ser investigado; b) Conhecendo a organização didática; c) Conhecendo a prática didática; e d) Conhecendo a percepção docente quanto ao meio para o desenvolvimento da criança. Em cada eixo, elaboramos perguntas que pudessem responder a questões relativas ao meio, e o papel deste para o desenvolvimento infantil.

Ao todo foram feitas cerca de 20 perguntas, todavia neste trabalho, tomaremos para discussão apenas aquelas respostas que atenderam ao objetivo supracitado. Para melhor organização, vamos nos referir às professoras usando nomes fictícios: Maria e Mariana, de Rondônia, as quais trabalham, respectivamente, com crianças de 3 e 4 anos; e Joana e Joanita, de Marília, que atuam com crianças de 3 e 5, respectivamente.

As primeiras perguntas versaram sobre as próprias professoras e suas práticas. Quanto à formação, as duas de Marília relataram estar há muitos anos atuando na Educação Infantil, ao contrário das de Ji-Paraná, que informaram estar há menos de três anos como docentes. Três

das entrevistadas, duas de Marília e uma de Ji-Paraná disseram ser pedagogas, a última está concluindo o curso de Pedagogia.

A organização e a efetivação da prática docente

Depois do contato inicial, perguntamos sobre a rotina de trabalho com as crianças. Quisemos saber, por exemplo, se faziam planejamento para as atividades; como as organizavam; enfim, como era realizado o trabalho com as crianças. As respostas evidenciaram algumas singularidades quanto à prática docente, às quais aludiremos e discutiremos a seguir. Entretanto, é justo mencionar que, a partir das respostas dadas, entendemos que todas as entrevistadas se preocupam com a rotina para o trabalho com as crianças, consideram-na importante e a planejam semanalmente, embora as condições para esse planejamento não sejam ideais, como se verifica a seguir: “Olha, você tocou num ponto difícil, porque o certo... certo seria fazer esse planejamento e avaliação todos os dias, mas eu só consigo fazer na sexta-feira à tarde pra semana toda e tem que pensar em tudo” (Professora Maria).

Trata-se de uma dificuldade encontrada pela professora. Ao relatar que tem disponibilizada apenas parte de um dia para o planejamento, como ela própria revela “tem que pensar em tudo”, o tempo para refletir sobre a relevância do meio para o desenvolvimento da criança é insuficiente. Nessa mesma direção, a professora Mariana ponderou “Então, o planejamento mesmo, eu faço sempre na segunda ou na terça, que aí vai ter alguém pra ficar com as minhas crianças e aí eu faço o planejamento junto com a supervisora, e aí eu desenvolvo a semana toda”.

É notório, nas duas falas, as dificuldades que há para a prática docente, sobretudo quanto ao planejamento, já que o tempo é exíguo “mas eu só consigo fazer na sexta-feira à tarde” ou, o que é mais grave ainda: “eu faço sempre na segunda ou na terça, que aí vai ter alguém pra ficar com as minhas crianças”, como afirmaram Maria e Mariana, respectivamente.

Embora haja predominância de apenas um dia para planejamento em todas as respostas, o que confere similaridade de tempo para planejar nas três instituições, encontramos, na escola de Marília, uma realidade em que a estrutura organizacional da instituição favorece o planejamento, execução e avaliação deste. A fala da professora Joana comprova o que inferimos “A gente tem um semanário... quando acabaram as atividades dessa semana, eu tenho a avaliação. Eu avalio dia a dia... então assim, segunda, a coordenação vai ler a avaliação que eu fiz nessa semana e o que eu pretendo nos eixos, né?”. Como se percebe, a rotina das crianças é planejada, executada e, depois disso, avaliada por quem executa, nesse caso a professora, e pela coordenação da instituição: “Nós temos o semanário, que é um planejamento que a gente faz

toda semana, avalia toda semana, planeja toda semana, tem as expectativas, os objetivos que a gente quer atingir” (Professora Joanita).

Importante ratificar que o planejamento é, antes de tudo, necessário e opera como condutor das atividades a serem realizadas. Sem ele, é pouco provável que o professor consiga avaliar o desenvolvimento da criança, por não ter havido reflexão e definição prévia dos objetivos a serem alcançados. Isso porque, a aprendizagem acontece por meio de atividades intencionalmente planejadas, como defende Mello:

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente (Mello, 2007, p. 85).

No que tange ao ato de planejar, a professora Joanita relata conhecer as diretrizes que a orienta, que o planejamento é feito individualmente, mas há interação entre as profissionais: “Cada uma faz o seu, mas a gente troca experiência. Há diálogo sim, mas cada uma tem sua turma, suas expectativas, o seu projeto, o que quer desenvolver com a turma, então cada uma faz seu semanário”.

Já a professora Mariana afirma saber que o planejamento deve ser feito com base em um documento orientador, mas deixa transparecer que não o conhece suficientemente ao relatar: “Ah, tem as diretrizes, né..., mas é a supervisora que conhece melhor do que eu esses documentos, então sempre que eu vou fazer alguma coisa, ela fala das diretrizes e aí a gente vai seguindo”.

Investigar o meio escolar se torna relevante uma vez que traz à tona sua relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Embora o espaço físico, por si apenas não promova o desenvolvimento, é partindo dele que a criança amplia seu repertório cultural ao se relacionar com o outro e atuar sobre os instrumentos e signos presentes nesse meio. Equivale afirmar ser fundamental que o docente reflita sobre a organização desse meio antes de sua exploração durante as atividades com as crianças, entretanto obtivemos informações adversas à questão de o professor ser o responsável pela organização do meio.

Chamou-nos a atenção a professora Mariana, quando menciona “Aqui todo mundo ajuda, porque aqui não tem muita gente pra trabalhar, então... tipo, quando eu saio do espaço que eu uso, eu já procuro deixar organizado pra outra pessoa usar depois” E a professora Maria, ao relatar:

Então, os objetos têm que ser seguros porque aqui tem crianças, né... daí precisa de espaço pra elas circularem, mas isso todo mundo já sabe, então quem vai organizar, no caso a mulher que limpa, a zeladora e a auxiliar que ajuda no banho, elas também já sabem tudo certinho... mas quando alguma coisa não está legal, a supervisora conversa pra ficar tudo certinho, entende? (Professora Maria).

Como se nota, a percepção de meio, nas falas acima, contempla principalmente a aceção do termo como espaço físico. Essa percepção também é evidenciada nas falas da professora Joanita: “Nós temos horários já pré-organizados por semana pra gente ir com a turma”. Ao perceber o meio, em tese, muito mais como espaço físico, desconsideram que ele se arquiteta a partir de elementos físicos, mas se compõe, sobretudo, pelos aspectos culturais e sociais, na medida em que as crianças interagem, se relacionam, partilham experiências, e que não se pode limitar essas interações a um horário semanal, por exemplo.

Nessa direção, Mello (2007) explicita que a apropriação dos instrumentos, da ciência, dos valores, dos hábitos e costumes, da lógica, das linguagens, que representam a cultura acumulada, são responsáveis pelas qualidades humanas, expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que se formaram no processo histórico e cultural por meio da própria atividade humana.

As falas das professoras, acima, nos levam a inferir que, em grande parte, a organização dos espaços não é intencional, uma vez que não é a própria docente que o faz. Para que o espaço físico se torne também um meio cultural e propício ao desenvolvimento da criança, ele deve ser organizado com antecedência, como uma estrutura de oportunidades e de ampliação das vivências com o propósito de possibilitar o desenvolvimento da criança.

Importante aclarar que, ao planejar, organizar os espaços e as atividades com vista à formação do aluno como ser humano, capaz de desenvolver-se nas suas máximas potencialidades, é de relevo que o professor proporcione o contato com a história e a ciência, a arte e os valores formados ao longo do tempo presentes no meio, integralmente (Valiengo; Lima; Sampaio, 2020).

Portanto, cabe ao professor considerar as experiências das crianças para organizar e reorganizar os materiais e os espaços escolares explorados nas atividades, pois deve ser ele “[...] o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (Vigotski, 2003, p. 76). Dessa forma, por meio da modificação do meio, vai educando a criança.

A docente Joanita ainda citou outros espaços para realizar atividades com as crianças, como sala de aula, parque, areia, salão, brinquedoteca, sala de vídeo, quadro, cantinho de

leitura, local do banho, dentre os quais destaca “a brinquedoteca, que é um espaço bem bacana que as crianças gostam bastante de explorar os materiais que tem lá; o parque, que todos os dias a gente vai, temos horário lá; a sala, que é também todos os dias”.

É certo esclarecer que não é a quantidade de espaços que determina o nível de desenvolvimento, mas, ao contrário, é o que se faz com o meio que se tem disponível, ou seja, o que e como são explorados os elementos que há nele. Para isso, perguntamos às professoras: Qual ou quais espaços mais utilizam e que atividades são mais realizadas?

A maioria das atividades são na sala de aula, né..., mas às vezes, a gente leva as crianças para fazer atividades fora também, (...) no parquinho, por exemplo, eu trabalho com eles bastante as brincadeiras em grupo, né..., de esperar a vez do outro, tudo com calma pra ninguém se machucar. Também eu utilizo para contar, né..., por exemplo, vai balançar dez vezes então já aprende a contar até dez (Professora Mariana).

A fala acima nos leva a compreender que a exploração do espaço *parquinho* é condicionada à brincadeira com finalidade didática, com objetivo de escolarização. Muitos estudos, como o de Brandolise (2018, p. 38), apontam essa visão:

A brincadeira, no contexto da educação infantil, quando ganha o destaque de valor formativo e educativo nos discursos dos educadores, muitas vezes é compreendida apenas como um meio pedagógico de trabalho com a coordenação, alfabetização etc., ou seja, servindo para algum tipo de aprendizagem específica na qual a criança pode se beneficiar caso esteja brincando.

A realidade relatada pela professora, corroborada pelo comentário da autora, apaga a dimensão social e os processos de desenvolvimento que o brincar promove, principalmente no que se refere ao funcionamento simbólico que se faz presente nas brincadeiras infantis quando a criança retoma criativamente suas vivências para compor temáticas lúdicas. Desse modo, o brincar, em Vygotsky (2007), eleva o sujeito ao estatuto humano, quando possibilita o maior número de experiências sociais e culturais.

A escola desenvolve atividades com a brincadeira, mas geralmente sob a ótica da aprendizagem de algum conteúdo. Como se observa em: “Tem o espaço do parque aí eu exploro tudo, pedindo para as crianças pisarem na terra pra sentir a areia” e continua, “Também tem uma árvore, aí eu faço alguma atividade pegando as folhas, sentindo a textura, né [...]” (Professora Maria).

Para a teoria Histórico-Cultural, a infância é o momento de preparação para a vida e para a atividade adulta, durante o qual a criança deve ter a oportunidade de incorporar hábitos, qualidades psíquicas e individualidade, necessárias à formação de sua consciência e personalidade. Desse ponto de vista, é de grande relevo que a brincadeira se configure em um

simulacro da realidade na qual as crianças aprendam, por exemplo, regras de convivência e desenvolvam a capacidade de resolver problemas.

Meio e desenvolvimento: percepções das professoras de Educação Infantil

O meio caracteriza-se como importante elemento para o desenvolvimento infantil. É necessário sublinhar que esse processo acontece primeiramente no contexto externo da criança, ou seja, nas relações dela com os outros é que são construídos conhecimentos promotores de seu desenvolvimento. Sobre isso, Vygotsky (2001, p. 114) assinala que é o

[...] “desenvolvimento potencial”, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (Vygotsky, 2001, p. 114, destaque nosso).

Essas inter-relações com os outros, de que fala o autor, acontecem no meio e, por meio dele e pelos elementos que o compõem é que o desenvolvimento da criança vai-se construindo. Quando perguntadas sobre a utilização do meio para a realização das atividades, bem como se o consideram importante para o desenvolvimento das crianças, uma das professoras declarou que

O meio é tudo, né... tudo o que está dentro da escola, e é aqui que as crianças mais aprendem porque na família os pais não têm tempo, então é no meio escolar que a criança vai se desenvolver. Se a escola é boa, a criança aprende mais, se tem tudo o que precisa, a criança se desenvolve (Professora Maria).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil orientam:

Para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças (...) condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre [...] (Brasil, 2006, p. 18-19).

Entretanto, na prática docente, nem sempre o que postula o documento oficial se concretiza. Essa questão se evidencia na fala da professora Mariana, por exemplo, ao reconhecer que “o meio é tudo que está aqui, mas às vezes, a gente se preocupa tanto com a sala de aula que esquece das possibilidades *da areia, do banho, do próprio refeitório*”. Essa expressão reforça a ideia contida em “Também eu utilizo para contar, né..., por exemplo, vai balançar dez vezes então já aprende a contar até dez”, continua Mariana, quando perguntada sobre a organização e exploração dos espaços da creche. Das respostas dadas, inferimos que a percepção dela reside no fato de que a educação infantil perpassa pela escolarização, e não é

decorrente do ato de exploração dos espaços sociais como simulacros da vida adulta, o que contrapõe a Teoria Histórico-cultural.

Ao se referir ao meio exterior à sala de aula, espaço denominado brinquedoteca, a professora Joana relatou que

Quando a gente brinca de faz-de-conta, brincar de passar roupa, de fazer comidinha, aí vão os meninos, vão as meninas, não tem essa coisa, né... de boneca, né... só menina não..., os meninos também vão... as meninas pegam carrinho atrás da casinha... então a gente trabalha todo esse contexto (Professora Joana).

Percebe-se pelas palavras a preocupação em não reforçar preconceitos arraigados na sociedade; pelo contrário, considerando suas palavras, compreendemos que procura trabalhar não só a igualdade entre gêneros, como também as relações interpessoais positivas entre as crianças. Há evidente, ainda, na sequência da fala, a preocupação com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos socialmente construídos:

Principalmente a gente observa no brinquedo, às vezes não tem muitos né, todo mundo quer passar roupa, mas tem dois três ferrinhos... né, e aí fica, vamos supor... cinco, duas ficam de fora... 'ah, mas eu quero passar'... então a gente fala... 'oh, sua amiga não está passando? Então agora você tem que esperar, tem que ter paciência, a hora que ela terminar, vai ser sua vez'. Então a gente vai trabalhando esses conceitos, né... (Professora Joana).

Mukhina (1995), em referência ao processo educativo da criança, postula que esta se apropria das qualidades particularmente humanas e dos conhecimentos culturais por meio das brincadeiras, como o jogo de papel relatado acima, de ações práticas. Essas atividades em que as crianças imitam os adultos, seja no preparo das refeições (comidinha), nos cuidados do lar (casinha, passar roupa), dos bebês (boneca), seja como profissionais (motorista), são provenientes das relações da criança com o meio, momento em que essas ações se interiorizam na criança. Essa interiorização é que promove o salto qualitativo do desenvolvimento.

Esse entendimento encontra ressonância nas palavras de Vigotski (2008), quando afirma que na brincadeira de papéis a criança está sempre um passo à frente e comporta-se como age um sujeito mais experiente nas ações da vida em sociedade. Assim, as regras inerentes ao brincar de casinha, boneca, comidinha, motorista... possibilitam à criança a inserção no mundo adulto por meio do exercício da autodisciplina, processo necessário para a aprendizagem e desenvolvimento.

No meio, a criança se relaciona com as outras e nessa dinâmica interativa vai-se desenvolvendo a partir dos significados constituídos por ela nas atividades. Sobre a importância da significação para o desenvolvimento, Yarochevsky (1989), referindo-se aos ensinamentos

de Vigotski, afirma que os signos encarnam o sentido como elemento da cultura e que as significações são, em si, as imagens mentais da realidade. Sobre isso diz que:

À medida que as significações “entram” na consciência individual por meio dos signos, que são inicialmente dados pelas relações, o processo de interação interpessoal e social apareceu, com a cultura, como uma outra variável determinante da consciência (Yarochevsky, 1989, p. 3).

Chamou-nos atenção a percepção de uma professora que verbalizou ser a sala de aula um espaço limitador do desenvolvimento da criança, uma vez que a “sala de aula é um lugar que a professora fala mais e a criança escuta mais”, em contraponto ao externo, onde a imaginação e interações se ampliam. Assim, para ela o meio

[...] é o local onde a imaginação deles mais acontece, né... porque eles estão conversando entre eles, eles ficam mais à vontade, porque na sala de aula é um lugar que a professora fala mais e a criança escuta mais, nos espaços que a escola tem, eles formam grupos, né... a imaginação deles aflora e eles conversam... então dali sai muita coisa bacana entre as crianças, né... independente da atividade, sempre tem alguma coisa que a gente fica olhando e achando um barato de ver eles fazendo” (Professora Joanita).

Podemos entender que a professora acima concebe a exploração do meio externo como sendo fundamental aos infantis, cuja atividade principal é a brincadeira, uma vez que possibilitam o protagonismo das crianças. Essa fala comunga com documentos oficiais, os quais orientam que as crianças têm direito ao brincar, a ter contato com a natureza, para desenvolver sua imaginação e expressão (Brasil, 2009), constituindo-se como sujeitos ativos.

A fala da entrevistada confirma ainda os achados de Marcolino (2013), ao observar a mediação docente no desenvolvimento da brincadeira dos jogos de papéis em 11 escolas paulistas e verificou que “nas escolas, de forma geral, não há um trabalho comum em torno da brincadeira. Cada professor faz ou não faz da maneira que concebe essa atividade” (Marcolino, 2013, p. 60).

Considerações finais

Com o propósito de investigar a percepção de docentes que trabalham com a Educação Infantil, entrevistamos quatro professoras: Maria e Maria (Rondônia) e Joana e Joanita (São Paulo), de três instituições distintas: uma escola de Marília, São Paulo, e duas escolas de Ji-Paraná, estado de Rondônia, tendo como foco as percepções das entrevistadas quanto ao meio e como o exploram em suas práticas docentes.

Não se pode negar que, a partir das respostas dadas, e considerando algumas dificuldades relatadas, percebemos que as professoras se identificam com as crianças e procuram realizar bom trabalho. Mesmo não conseguindo verificar que o meio é explorado de

maneira a potencializar o desenvolvimento infantil, não significa que o trabalho que realizam não seja válido.

Por outro lado, a investigação evidenciou que as professoras planejam as atividades realizadas com as crianças, entretanto percebemos que as condições em que o planejamento ocorre e o desconhecimento de documentos oficiais influenciam nas percepções, em especial, nas práticas docentes. Mostrou, que o meio percebido pelas professoras se limita, em grande medida, ao espaço físico. As quatro professoras consideram o meio importante, mas pelas práticas relatadas, (e não nos cabe aqui evidenciar as causas) ainda não o utilizam como signo constituído de elementos culturais e sociais capazes de promover o desenvolvimento das crianças.

Por fim, pode-se dizer que a percepção das professoras em relação ao meio escolar, no que se refere ao espaço de promoção das potencialidades da criança ainda está aquém do que preconiza a Teoria Histórico-cultural e que defendem Vigotski e seus seguidores. A nosso ver, isso decorre da falta de formação que implica a obtenção dos conhecimentos aprofundados sobre a importância do meio, especificamente quanto à organização, sistematicidade e exploração de elementos disponíveis ao trabalho com as crianças.

Referências

BRANDOLISE, F. M. **Desenvolvimento humano, brincadeira, educação infantil e as contribuições de Vigotski e Winnicott**. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 1978.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2013.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-156.

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

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1603>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALIENGO, A.; LIMA, E. A.; SAMPAIO, M. Literatura e educação estética na educação infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7108/5423>.

VYGOTSKY, L. S. The Problem of the Environment. In: VEER, R. van der e Valsiner, J (org.). **The Vygotsky reader**. Tradução: Suely Amaral Mello e Maria Auxiliadora Farias. Oxford: Blackwell, 1994.

VIYGOTSKI, L.S. **Psicología Infantil**. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2001, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº 8, 2008, p. 23-36.

VYGOTSKY, L. S. A questão do meio na pedologia. Trad. Márcia. P. Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

YAROCHEVSKY, M. G. León Vygotski: à procura de uma nova psicologia. **Enfance**. Presses Universitaires de France. 1989. Tomo 42, n.1-2, p.119 a 125.

Enviado em: 17/01/2022.

Aceito em: 23/01/2022.

Publicado em: 21/07/2024.