

“ACHO QUE NINGUÉM GOSTA DE MIM”: AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Guntzel Ely¹

Mateus Lorenzon²

Claúdia Inês Horn³

RESUMO: Este artigo apresenta uma investigação que analisou como ocorrem as relações entre as crianças de uma turma de Educação Infantil em uma escola municipal localizada em Lajeado/RS. O estudo se inscreve em pressupostos teóricos que problematizam a organização dos espaços para a Educação Infantil e o protagonismo das crianças. Como referencial teórico, adota-se algumas obras denominadas de referenciais italianos para a educação da infância. O *corpus* da pesquisa foi organizado em duas categorias, sendo que a primeira aborda a organização dos espaços e dos materiais ofertados às crianças como potencializadores de um brincar coletivo. Na segunda categoria, discutimos como as situações de aprendizagem dirigidas pelos professores podem contribuir para que ocorram relações entre as crianças, apoiadas no respeito e no diálogo. O estudo evidencia a importância do professor estar atento aos interesses e às necessidades das crianças e, a partir disso, criar situações de aprendizagem que possibilitem aos sujeitos a interação e a negociação com os seus pares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças de 4 a 5 anos. Situações de Aprendizagem.

"I THINK NOBODY LIKES ME": THE RELATIONS BETWEEN CHILDREN OF 4 TO 5 YEARS OLD IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article describes a study that examined how the relationships occur among children in a class of early childhood education in a municipal school located in Lajeado / RS. The study is part of theoretical assumptions that question the organization of spaces for Early Childhood Education and the role of children. Thus, as the theoretical framework adopted is, among others, the Italian reference for childhood education. The corpus of the research was divided into two categories, the first deals with the organization of spaces and materials offered to children as enhancers of a collective play. In the second category, it discusses how the learning situations addressed by teachers can contribute to occur relationships between children, supported on respect and dialogue. The study highlights the importance of the teacher be aware of the interests and needs of children and, from that, create learning situations that allow the subject to the negotiation and interaction with their peers.

Keywords: Childhood education. Children 4 to 5 years. Learning situations.

¹ Graduanda em Pedagogia - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. camilagely@yahoo.com.br

² Mestrando em Ensino na Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. mateusmlorenzon@gmail.com

³ Doutora em Educação - UNISINOS. Mestre em Educação - UFRGS. Professora da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. cihorn@univates.br

Introdução

No momento em que compreendemos à docência como um ato complexo de mobilizar saberes de diferentes naturezas (TARDIF, 2013; GAUTHIER *et al*, 2013), passa-se a entender os estágios supervisionados dos cursos de graduação como um momento formativo, no qual ocorre o processo de indução profissional (NÓVOA, 1995). Em decorrência disso, é necessário que as práticas desenvolvidas pelos estudantes sejam acompanhadas por um processo de investigação e reflexão que possibilite a transformação do saber experiencial em um saber da ação pedagógica. Neste estudo, desenvolvido ao longo de um estágio do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, propomos o desenvolvimento de uma pesquisa-ação com o intuito de analisar e problematizar alguns aspectos relacionados as relações das crianças com os seus pares.

Para o estudo, partimos do pressuposto que a imagem de criança como sujeito inferior ao adulto é uma produção moderna (MOSS, 2002; DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). Nessa perspectiva, na qual muitas instituições sociais fundamentam-se, coloca-se a criança, constantemente, em um estado de comparação com o adulto, ou seja, o adulto é a norma com a qual a criança é comparada. A criança deixa de ter valor por si mesma, uma vez que é vista apenas pelo que lhe falta, pelas suas carências cognitivas, afetivas e físicas. Justifica-se assim a intervenção educativa, para desenvolver nesse sujeito inferior uma cultura adulta.

Autores como Moss (2002) destacam a necessidade de reconfigurarmos essas imagens pré-estabelecidas de criança e as concebê-las como um sujeito potente. A educação para a primeira infância passa a preocupar-se então com o estabelecimento de uma proposta pedagógica que considera os saberes e potenciais da criança, organizando um planejamento em que a criança seja concebida como um sujeito capaz de construir interpretações acerca do mundo e tem uma cultura própria compartilhada com os seus pares (CORSARO, 2007; SARMENTO, 2005).

Nesse estudo discorreremos sobre como ocorrem as relações entre as crianças com idade entre 4 a 5 anos de idade, que frequentam uma turma de Educação Infantil em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Lajeado/RS. Os dados apresentados no decorrer do estudo foram produzidos por meio de um ensaio de pesquisa realizada em decorrência do Estágio de Educação Infantil II do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates/Lajeado/RS.

Esse texto organiza-se em quatro seções: a primeira apresenta os referenciais teóricos que dão sustentação para a problematização proposta. Na seção seguinte, especifica-se os procedimentos metodológicos empregados para o estudo e os instrumentos utilizados para a composição do *corpus* de pesquisa. Na terceira seção, apresenta-se as atividades desenvolvidas na turma de crianças da Educação Infantil, bem como a análise decorrente desta vivência. Finaliza-se a escrita discorrendo sobre as funções desempenhadas pelos estagiários do Curso de Pedagogia no decorrer das situações realizadas no Estágio Supervisionado.

Em Busca De Outros Modos De Se Relacionar Com As Crianças

Historicamente estabeleceu-se uma relação assimétrica e hierárquica entre o sujeito infantil e o adulto, na qual o adulto serviria de parâmetro para avaliar a maturidade e o desenvolvimento da criança. Era incumbência do adulto auxiliar a criança a superar um estado de inferioridade na qual se encontrava, desenvolvendo as suas potencialidades

(MOSS, 2002; DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que essa concepção de criança emerge e predomina em um período de consolidação da Modernidade e na modificação nas formas de aplicação do poder. Para esses autores, a emergência de uma perspectiva Pós-Moderna carrega consigo possibilidade de reconceitualizar o que entendemos por infância e as instituições sociais a elas dedicadas. Moss (2002, p. 242) apresenta que nessa perspectiva emergente de compreender a infância, ela:

[...] está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesmo, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas como o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo (MOSS, 2002, p. 242).

Propõe-se assim uma ruptura nas concepções hegemônicas de criança, na qual essa era entendida apenas com um receptáculo na cultura adulta, e passa-se a percebê-la como “atores sociais”, participando da construção de suas próprias vidas, “mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental” (DAHLBERG, MOSS, PENCE. 2003, p. 71). Essa reconceitualização, influenciará na concepção de uma criança reconhecida como sujeito competente e criativo, com um modo próprio de compreender e agir no mundo (COHN, 2005). As crianças que frequentam o espaço escolar passam a ser vistas como sujeitos que possuem “uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas” (DAHLBERG, MOSS, PENCE. 2003, p. 71).

Ao rompermos com a concepção de criança como tábula rasa, há implicações para o processo de ensino e aprendizagem das pedagogias entendidas como burocráticas. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 190) as pedagogias burocráticas caracterizam-se como:

O processo de ensino/aprendizagem que utilizam predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa. Assim, esse processo vive de uma iniciativa exterior à sala, à escola, aos professores e às crianças, acentuando a função respondente da criança e optando por propostas padronizadas para a sala de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 190).

Conforme apresentamos anteriormente, a lógica fundante dessas pedagogias – a concepção de criança como tábula rasa – passa a ser questionada pelas concepções pós-modernas de infância (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A partir dessa perspectiva, vemos emergir narrativas que evidenciam o conceito de protagonismo infantil - entendido como um princípio do planejamento na abordagem emergente (SILVA, 2011; REGGIO CHILDREN, 2013) – discurso que vem tomando força nas comunidades docentes, especialmente aquelas que atuam na Educação Infantil. Como podemos perceber no documento norteador da organização pedagógica das escolas de Reggio Emília, há uma centralidade na criança:

As crianças são dotadas de potencialidades extraordinárias de

aprendizado e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social. Cada criança é sujeito de direitos e prioritariamente leva consigo o direito de ser respeitada e valorizada na própria identidade, unicidade, diferença e nos próprios tempos de desenvolvimento de crescimento (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 10).

As crianças são vistas assim como “criativas, desejosas de fazer perguntas, de projetar soluções, de construir, se elas forem encorajadas a desenvolver suas próprias boas experiências” (RABITTI, 1999, p. 148-149). A criança consegue negociar a sua estadia no mundo e desenvolver estratégias próprias para solucionar uma série de problemas com os quais se depara. Rabitti (1999, p. 160) salienta que essa pressuposição leva uma percepção que “se contrapõe à tendência de realçar as necessidades, as fraquezas, os temores das crianças e a calar, lamentavelmente, suas potencialidades e direitos”. Assim:

As crianças participam de atividades que o significado é negociado com outras pessoas, elaborando projetos e escolhendo o que será exibido e discutido. A criança aprende sobre cooperação, passa por experiências de conflito interpessoal, tende que lidar com eles, negociar e encontrar possíveis formas de resolvê-los (EMDE, 2002, p. 16)

Malaguzzi (1999) destaca que os relacionamentos interpessoais compõem uma dimensão essencial na ação pedagógica, sendo que essas relações não são compreendidas “meramente como um envoltório quente e protetor, mas como uma conjunção dinâmica de forças e elementos interagindo para uma finalidade comum”. (p. 78). Para o autor italiano, é por meio de um conjunto de relacionamentos entre as crianças com seus pares e com os adultos, que se reforçara o senso de identidade dos alunos “através de um reconhecimento que vem de companheiros e adultos, a tal ponto que cada um sentirá um senso suficiente de conforto e autoconfiança que lhe permita participar das atividades da escola” (MALAGUZZI, 1999, p. 79). Mesmo que os relacionamentos entre pares sejam precedidos por conflitos, Gandini (1999) destaca que:

Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento de ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não explorada (GANDINI, 1999, p. 151).

Fortunati (2009, p. 161) corrobora com essa afirmação ao destacar que nas brincadeiras, “o ponto de vista de cada uma se torna um ponto de comparação e de estímulo para ampliar e enriquecer os diferentes conhecimentos pessoais, que, entre as crianças e os adultos”. No nosso ponto de vista, esse debate tensiona a ideia proveniente de uma educação logocêntrica (centrada no conhecimento) e adultocêntrica (centrada no adulto), na qual o professor era visto como o sujeito que ensinaria as crianças, estando estas em uma relação assimétrica com o docente.

Alguns autores vêm pesquisando sobre as relações entre as crianças e sobre o modo

de viver a infância na Contemporaneidade, principalmente no que se refere a construção de uma cultura própria por meio de trocas entre os pares (COHN, 2005; CORSARO, 2007). Para esses autores, é em meio de suas relações com os outros, que as crianças constituem sua própria cultura, ou seja, a cultura infantil é negociada com seus pares, sendo uma produção que não pode ser colocada em uma hierarquia axiológica com a cultura adulta.

Ao analisar a aprendizagem infantil, Malaguzzi (1999, p. 76) afirma que “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. [...] isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos”. Enfatiza-se assim, a importância das relações estabelecidas entre as crianças no contexto escolar para o processo de construção da aprendizagem. Rodrigues *et al* (2013, p. 67) corroboram com Malaguzzi (1999), ao destacar que “conhecimento é construído pela criança em um complexo indissociável de interações com o meio físico e social pela sua ação. Sujeito de seu processo, ela constrói por si próprio valores e regras” (RODRIGUES *et al*, 2013, p. 67).

Fortunati (2009, p. 161) destaca ainda que “vê-se que as relações entre crianças constroem seu valor por meio de uma familiaridade cada vez mais profunda e de um conhecimento recíproco feito de encontros carinhosos, assim como de conflitos cognitivos e corporais”. Silva (2011, p. 26) enfatiza que essas pressuposições levam ao desenvolvimento de uma ação educativa que “privilegia a investigação, o confronto e a troca, bem como a dimensão lúdica, estética, emocional, relacional e espiritual. Propõe a centralidade na motivação e no prazer de aprender”. Assim, percebemos um deslocamento na imagem do professor: não mais aquele mero propositor de tarefas a serem realizadas de modo padronizado e programado pelas crianças, mas um provocador de situações de aprendizagem que tenham significado diante das culturas da infância. A incumbência do professor não reside assim em realizar uma programação de atividades que as crianças deverão realizar, mas sim, em planejar e propor situações de aprendizagem junto com as crianças.

Levando em consideração esse breve mapeamento, que buscou mostrar alguns deslocamentos na forma de conceber a criança e, assim também conceber as relações com os adultos nas instituições escolares voltadas à infância enquanto categoria geracional, pretendemos problematizar este cenário educacional, tensionando as novas formas de ser criança e docente na escola. Percebemos que os professores da Educação Infantil, paulatinamente, vêm sendo vistos como mediadores do trabalho pedagógico, esmaecendo as suas funções e compromissos com o ensino. Acompanhamos uma gradativa reconfiguração do trabalho docente na Educação Infantil, centralizando todas as atenções para os interesses das crianças, e a satisfação de suas vontades imediatas. Neste contexto, bastaria um educador capaz de oferecer apenas as condições necessárias para potencializar esses interesses individuais, através da proposição de inúmeros projetos centrados no protagonismo infantil. Talvez, nos incomodamos com essas concepções e, por este motivo, ao longo das intervenções pedagógicas deste Estágio Supervisionado, buscamos propor mudanças nos espaços e nos materiais ofertados as crianças, bem como na organização do planejamento das situações de aprendizagem.

Procedimentos Metodológicos

Esse estudo consiste em uma pesquisa desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Infantil II do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates, na qual os estagiários planejaram e propuseram diferentes situações de

aprendizagem em uma turma de Jardim (4-5 anos), de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em Lajeado/RS. As atividades foram propostas durante nove dias consecutivos, totalizando um total de 30 horas de atuação junto à Escola. É importante destacar que este planejamento só foi antecedido pela realização de um total de 10 horas de observação, nas quais buscamos identificar os interesses e as necessidades das crianças. A partir destas constatações, organizou-se um projeto de intervenção com três objetivos centrais: modificar alguns espaços da sala de aula, desenvolver uma proposta que oportunizasse o protagonismo das crianças e dos professores, e por fim potencializar as relações entre as crianças no ambiente escolar.

O Estágio Supervisionado, no caso do curso de Pedagogia da UNIVATES, consiste em um momento no qual os estudantes - que muitas vezes não trabalham na área - possuem para ingressar em seu futuro *locus* profissional e de desenvolver a sua identidade enquanto docente. Com base no pensamento de Gauthier (2013), entendemos que no decorrer das ações que são desenvolvidas, os docentes-estagiários produzem um saber da experiência. Todavia, caso não for tomado como objeto de reflexão e investigação, o futuro profissional pode tomar estes saberes como um hábito ou rotina. Visto isso, no contexto do qual falamos, opta-se por pedir que os estagiários, juntamente com suas práticas pedagógicas desenvolvam uma documentação pedagógica e uma investigação-ação. Por meio dessas estratégias, tem-se possibilidade de transformar o saber experiencial em um saber da ação pedagógica, isto é, produzir um conjunto de conhecimentos que possam vir a oportunizar novas compreensões de fenômenos vivenciados cotidianamente.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por um Diário de Campo mantido pelos autores no decorrer das práticas realizadas. Winkin (1998) afirma que quando o pesquisador chega ao campo, ele deve possuir um diário de campo, no qual anota questões que chamam sua atenção. Para o autor, esse instrumento tem uma função reflexiva e analítica: “Num primeiro momento, o pesquisador anota tudo, depois já consegue fazer um procedimento mais analítico, e por fim, escreverá rapidamente” (WINKIN, 1998, p. 139).

Também foram realizados um total aproximado de 8 horas de filmagens das situações de aprendizagem e foram disponibilizadas às crianças máquinas digitais para que elas pudessem fotografar situações significantes. Assim, no decorrer do estudo, foi possível transcrever as situações observadas e filmadas, para posterior análise. Posteriormente, toda a produção foi analisada por meio da Análise Textual Discursiva, que para Moraes e Galiazzi (2011) consiste em uma técnica de análise na qual busca-se construir novos significados para os episódios que foram documentados.

A Análise Textual Discursiva abrange três momentos distintos, sendo que o primeiro deles é a unitarização. Nessa etapa, o pesquisador fragmenta o *corpus* de pesquisa em unidades de análise. No caso deste estudo, estas unidades consistem em um conjunto de episódios que foram filmados ou descritos no Diário de Campo dos pesquisadores. Tendo concluída a fase de unitarização dos textos, cabe aos pesquisadores iniciarem um processo de categorização, isto é, uma leitura das unidades produzidas anteriormente com intuito de identificar semelhanças existentes entre elas e as agrupá-las. Destacamos que neste estudo optou-se por um método indutivo de análise, no qual as categorias produzidas são emergentes da própria análise (MORAES, GALIAZZI, 2011). Após a construção das categorias, busca-se relacionar o material empírico com teorizações já existentes com a finalidade de produzir novas compreensões.

A fim de manter o caráter ético da pesquisa, foram selados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido com os pais ou responsáveis pelas crianças. Por meio desses documentos os pais e responsáveis cederam o uso de imagens, bem como autorizaram o uso de material de autoria delas para publicações científicas decorrentes do

estágio. A autorização das crianças para participar da pesquisa foi obtida de forma informal, observando a espontaneidade delas para participar do estudo e das filmagens realizadas. Destaca-se que ao final do estudo, foi apresentado às crianças um documentário produzido em decorrência das atividades do estágio e o acervo de materiais produzidos por elas para que elas analisassem e propusessem modificações necessárias. Os nomes apresentados no decorrer do estudo foram fictícios.

As Relações Entre As Crianças Na Educação Infantil

Reitera-se que o objetivo desse estudo consiste em analisar como ocorrem as relações entre as crianças, a partir da proposta de algumas situações de aprendizagem na Educação Infantil. Os dados gerados no decorrer da prática docente foram organizados em duas categorias. A primeira categoria é intitulada “Potencializando as relações infantis por meio do espaço” e nela analisaremos como o espaço oferecido às crianças estimula e potencializa as relações entre pares. Essa análise prossegue na segunda categoria, denominada neste artigo como “Propiciando situações de aprendizagem que visem a relação entre pares”.

A categoria “Potencializando as relações infantis por meio do espaço” trata especificamente de como as propostas de mudança no espaço da sala de aula reconfiguram as relações que ocorrem entre as crianças. Destacamos que foram propostas a criação de três espaços na sala de aula: o Canto dos Aconchegos, o Espaço da Cozinha/Restaurante e um Cantinho de Brincar de Aula. Esses espaços foram criados para as crianças utilizarem especialmente em suas atividades livres e nos momentos de brincar, visto que Fortuna (2012) destaca que para que ocorra uma interação entre criança e brinquedo, é necessário que as crianças disponham tempo para realizar tais situações.

Assim, diariamente um tempo da aula era destinado as atividades livres nos espaços ofertados as crianças. A fim de evitar que tal situação tornasse-se uma rotina rotineira (BARBOSA, 2007), inseria-se cotidianamente novos materiais no espaço, entre os quais destacamos fantasias, jogos, sucatas e materiais não-estruturados (MALLMANN, 2015). A escolha por esses jogos ocorreu, pois oportunizam “às crianças uma vivência pessoal, pois tem que transformar, construir, criar, imaginar, interferindo nas formas do objeto” (HORN; SILVA; POTHIN, 2007, p. 55).

Imagem 1: Crianças realizando uma atividade cooperativa

Fonte: Autores

Na Imagem 1, observa-se um momento de brincar coletivo no restaurante construído com as crianças. Para que essa situação fosse possível, disponibilizou-se a elas três caixas de papelão com as quais foram construídas uma Cozinha, Geladeira e um Fogão. Copos descartáveis coloridos, potes de sobremesa, recipientes velhos, bem como sementes e massa miojo foram disponibilizados para que as crianças empregassem na cozinha.

A atividade do restaurante envolvia uma grande quantidade de crianças. Porém, nem todas desempenhavam os mesmos papéis. Marcus e Bruno eram os organizadores de pratos. Eloísa era responsável por encher pratos. Stephani e Sofia eram suas ajudantes. Pyetra e Isabelle vendiam sorvetes. Enquanto Luis servia de garçom. As demais crianças - dispersas pela sala - e os estagiários eram os clientes temporários que consumiam os produtos (Diário de Campo dos Autores, Prática 2).

Percebemos que no espaço montado como restaurante, há um brincar coletivo e cooperativo, uma vez que conforme Fortuna (2012, p. 36) nessas atividades, as crianças não estão apenas brincando juntas, mas sim buscando objetivos comuns, da mesma forma “não implica somente empréstimo de brinquedos, mas também troca de fantasias, isto é, identificação dos elementos do grupo entre si”. Meninos e meninas compartilhavam uma atividade, ou seja, todos estavam envolvidos no trabalho de restaurante e orientavam suas ações para que a atividade tivesse sequência e seus objetivos na brincadeira fossem coerentes com as atividades propostas pelo grupo.

Destacamos, por exemplo, que por repetidas vezes, observávamos o aluno Bruno esconder-se na caixa que as demais crianças utilizavam como geladeira, transformando-a em um esconderijo e local para o brincar solitário (FORTUNA, 2012). Assim, criava-se um conflito com as demais crianças que não viam aquele espaço como cabana. Dessa análise, decidimos criar o Espaço da Cabana, que serviria como um canto de aconchegos e um local para atividades mais calmas. Após a construção desse espaço, um dos vídeos gravados

registra a seguinte cena:

Seis crianças estão no interior da Cabana de Tecido. Arthur, Marcus e Luiz sentados em um canto da casinha folheia cadernos e colam figurinhas nas folhas, removendo-as em seguida e as colam no armário. Ao lado deles, Maria Eduarda e Pietra permanecem deitadas embaixo de uma coberta, brincando de tomar iogurte. Por sua vez, Isabele toca flauta. O som do instrumento parece não incomodar os colegas (Acervo de Estágio, Prática 4).

Na situação apresentada acima, observamos uma situação de brincar paralelo no qual, as crianças compartilham um mesmo espaço, mas não as mesmas atividades. Podemos observar que os três grupos não compartilham os mesmos objetivos, mas permanecem próximos. Assim, a modificação dos materiais ofertados altera o espaço no qual ocorrerão as relações infantis, pois, como destaca Horn (2004), o espaço torna-se um cenário no qual as crianças realizarão as suas tarefas e atividades que sejam de seu interesse e de sua necessidade. Contudo, esse ambiente também se torna cenário de conflitos entre as crianças, principalmente devido à pouca oferta de alguns materiais. Nesse aspecto, destaca-se o papel que o professor deve desempenhar em escutar o que está acontecendo no espaço, e conseqüentemente planejar estratégias para minimizar os conflitos que ali ocorrem.

Destacamos também que o uso de outros espaços, além da sala de aula, possibilitou a relações entre as crianças com maior diálogo e menos conflitos. No decorrer das atividades aplicadas, destacamos três espaços utilizados com esse intuito: a biblioteca da escola, um bosque e o pátio da escola. Na biblioteca, além das atividades usuais de leitura, contação de histórias e retirada de livros, foram disponibilizadas às crianças gravadores e filmadoras para que elas – em pequenos grupos – gravassem umas às outras contando histórias e, posteriormente, apreciassem esta gravação.

Por sua vez, o interesse pelo bosque da escola foi perceptível nas crianças, que todo dia, antes de iniciar a aula, frequentavam esse espaço. A partir dessa constatação organizamos um dia em que as atividades seriam realizadas nesse espaço. Descrevemos abaixo duas situações ocorridas no bosque:

O estagiário Mateus estava sentado com os alunos Samuel e Marcus em uma mesa. Aproxima-se quatro meninas (Pyetra, Eloísa, Sophia e Stephani) com um balde, elas mostram ao estagiário, sendo que ocorre o seguinte diálogo:

Estagiário: Me expliquem o que vocês fizeram!

Stephani: Colocamos temperinho!

Pyetra: Puzinhos e a gente colocou umas bolinhas! Eu acho que era salgadinho!

Eloísa: Água e o suco de uva que era do lanche!

Aproxima-se do grupo o aluno Arthur e coloca no balde um punhado e bolinhas de cereal.

Stephani: Agora nós iremos cozinhar! (Acervo do Estágio, Prática 3)

Marcus, Arthur, Bruno e Luis organizam uma expedição para desbravar uma parte mais distante do bosque. Sofia e Maria Eduarda dizem estar com medo, o aluno Luis destaca: - Vamos fazer uma trilha! Vem, vem! Chama as meninas para que elas os acompanhem. Marcus assume a liderança do grupo e com um pedaço de galho, finge ter produzido uma arma para proteger os demais. Arthur e Bruno o imitam! Luis por sua vez fica próximo das meninas – que seguem os meninos – para cuidar delas (Acervo do Estágio, Prática 7).

Na primeira situação, observamos que as crianças puderam contatar com materiais

que dificilmente seriam encontradas em sala de aula e isso oportunizou a elas a realização de atividades que estimulassem a sua imaginação, bem como experienciar diferentes materiais. Nesse sentido, Lorenzon e Silva (2014, p. 219) destacam que os espaços destinados às crianças “devem conter elementos naturais, serem organizados com base em cuidados estéticos e existenciais, não serem limitados apenas à sala de aula, ser um espaço que valorize a produção das próprias crianças e que ofereça a elas estímulos”. Para Lino (1996) o uso de espaços externos possui materiais “que permitem realizar uma diversidade de experiências lógico-matemáticas, entre outras. Existem ainda estruturas para brincar e realizar actividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc” (LINO, 1996, p. 109). Esses espaços consistem assim em uma estratégia para as crianças explorarem novas estruturas, ampliando seu repertório.

Imagem 2: Atividade coletiva ocorrida no bosque da escola



Fonte: Autores

Nessa primeira categoria, apresentamos a interface observada entre os espaços e ambientes para a Educação Infantil e as relações que ocorrem neles. Partimos do pressuposto que a potencialização das relações entre as crianças necessita de ambientes e materiais que estimulem a cooperação e o brincar. A segunda categoria, por sua vez, parte desse mesmo princípio, todavia as situações de aprendizagem organizadas nesse tópico consistem em atividades dirigidas pelos professores estagiários.

As situações de aprendizagem propostas e analisadas nessa categoria podem ser organizadas em dois grandes grupos: atividades de natureza coletiva e atividades de natureza individual. Uma das atividades coletivas realizadas consistiu na pintura do espaço da Cozinha, elaborado com caixas de papelão e disponibilizado às crianças. Para a realização das pinturas, foram organizados três grupos de trabalho, que seriam respectivamente responsáveis pela pintura do “Fogão”, da “Geladeira” e da “Pia”. No início da atividade, o aluno Samuel disse aos seus colegas de grupo “*Essa é a minha parte de pintar*” e automaticamente seus colegas escolheram as partes que iriam colorir. Observamos que a regra e a definição de que partes cada criança iria colorir foi uma construção do grupo, ou seja, uma regra negociada pelas próprias crianças. A atividade que teria uma

natureza coletiva, transformou-se em uma atividade individual e o relacionamento entre pares ocorria no momento em que as crianças precisavam das diferentes cores de tintas que não possuíam ou queriam trocar.

Imagem 3: Atividade de Pintura Coletiva



Fonte: Autores

Por sua vez, a construção da Cabana de Tecido no espaço da sala de aula, foi uma atividade coletiva e, conforme destaca o aluno Arthur, “*um trabalho de todos juntos*”. Nessa atividade as crianças, acompanhadas pelos estagiários, construíram a Cabana coletivamente e, para que isso ocorresse, foi necessário a organização e distribuição da tarefa entre os sujeitos participantes. Nessa situação foram minimizados os conflitos ocorridos entre as crianças, pois cada uma assumia as suas funções e auxiliava as outras, tornando-se corresponsável pelo andamento das tarefas.

Uma atividade de natureza individual, mas que assumiu contornos coletivos foi a pintura tridimensional em cartolinas. Nessa situação de aprendizagem, as crianças receberam uma cartolina e materiais diversos para realizar recortes e colagens. Porém, disponibilizamos propositalmente uma quantidade restrita de materiais, o que as obrigava a negociar e emprestar os materiais para os seus colegas. Destacamos que essa atividade foi realizada no pátio da escola, sendo assim o espaço colaborou para potencializar as relações entre as crianças.

Imagem 4: Atividade de Pintura Tridimensional

Fonte: Autores

Os principais conflitos ocorridos nessas situações, consistiam nas comparações de trabalhos. Assim, ouvíamos frequentemente: *“Ele disse que meu trabalho está feio”* ou *“O meu trabalho é o mais bonito”*. O papel do estagiário/adulto nesse momento consistia em prestar atenção às manifestações e buscar a resolução desses conflitos, com a ajuda das crianças. Enfatizamos que a possibilidade do docente, ao pensar as atividades e a quantidade do material ofertado, estar potencializando as relações entre as crianças e, sobretudo, o estímulo a uma cultura solidária e cooperativa é de fundamental importância.

Considerações Finais

Nesse artigo, buscamos apresentar duas categorias sobre como ocorrem as relações entre as crianças em uma proposta de prática docente no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no Curso de Pedagogia. Na primeira categoria apresentada, destacamos a influência dos espaços e dos materiais oferecidos para potencializar relações entre pares. Na segunda categoria, enfatizamos como as atividades dirigidas pelos professores estagiários foram pensadas em um contexto visando favorecer a interação entre os sujeitos. Buscamos evidenciar assim a ideia de uma criança potente, que por meio de sua rede de relações fortalece sua identidade e negocia o seu modo de estar no mundo. É por meio das interações com os pares e com os adultos, que a criança desenvolve e aprimora novas habilidades, bem como compreende os diferentes fenômenos que ocorrem em sua volta. Assim, procuramos defender a importância de o docente possibilitar às crianças um ambiente rico em experiências e, ao mesmo tempo, organizar situações de aprendizagens que favoreçam a interação.

Em diferentes ocasiões, a ausência de espaços e materiais pensados com intencionalidade faz com que as crianças estabeleçam relações com os seus pares. Uma das frases ouvidas no decorrer do nosso estudo, e que inclusive nos impulsionou na elaboração do título deste artigo, foi de uma menina que afirmava *“Ninguém gosta de mim. Eles não querem me emprestar os brinquedos”*. Pensamos que a ausência de materiais e espaços adequados, favorece o surgimento de pequenos conflitos. Em contrapartida, quando os recursos são pensados com intencionalidade, o espaço se converte em um envoltório protetor e afetivo

para as crianças, no qual o brincar individual não é visto como resultante de um processo exclusivo, mas sim como uma opção individual.

Nesse viés, pensamos que em ambientes sem materiais convidativos e desafiantes, há uma maior propensão para que ocorram pequenos conflitos, visto que há poucos objetos nos quais as crianças podem interagir. As relações infantis podem ser potencializadas no momento em que o docente realiza uma escuta sensível aos interesses e às necessidades das crianças. Assim, ofertar materiais e organizar espaços juntamente com as crianças consiste em uma importante estratégia para permitir a elas o brincar coletivo. Nessa perspectiva, destacamos que no decorrer do estudo, ocorreu o estímulo para que as crianças negociassem e interagissem com seus pares, resolvendo e negociando as suas ações cotidianas.

Acreditamos que é por meio da relação com o outro que a criança constrói seu conhecimento; por meio do diálogo e das trocas ela negociará com seus pares as regras de estar no mundo, mas também internalizará alguns valores como o diálogo, a cooperação e o respeito com o outro. Nessa perspectiva, potencializar as relações entre as crianças é apostar em uma cultura de pares e reforçar a imagem da criança como sujeito capaz de negociar a permanência no mundo.

No que tange aos aspectos formativos do Estágio Supervisionado, destacamos que no momento em que buscasse refletir sobre os episódios documentados, temos a oportunidade de construir sentido para alguns acontecimentos que passariam despercebidos no cotidiano escolar. Nesse viés, a adoção de uma prática investigativa, na qual a escuta, a documentação pedagógica e a reflexão estão presentes oportuniza uma aproximação entre a teoria e a prática, na qual a primeira oferece subsídios para pensar e construir sentido para os fatos observados.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- COHN, C. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EMDE, R. N. Prefácio. In.: GANDINI, L. EDWARDS, C. (org.) *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In.: HORN, C. I. *et al.* (org) *Pedagogia do Brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-89
- FORTUNATI, A. *A Educação Infantil como projeto da comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento pessoal. IN: EDWARDS, C. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2013.
- HORN, C. SILVA, J. S. da. POTHIN, J. *Brincar e jogar: atividades com materiais de baixo custo*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HORN, M. da G. S.. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 38-52.
- LINO, D. O Projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In.: FORMOSINHO, J.O (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 1996.
- LORENZON, M. ; SILVA, J. S. . O princípio do ambiente na abordagem de planejamento no enfoque emergente: Influências no planejamento Pedagógico dos professores. *Interfaces da Educação*, v. 5, p. 207-221, 2014.
- MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infancia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MALLMANN, E. *Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário*. Dissertação (mestrado) – Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: 2015.

MORAES, R. GALIAZZI, M. do C.. *Análise Textual Discursiva*. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In.: MACHADO, M. L. A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MULLER, F. Entrevista com Willian Corsaro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, Apr. 2007. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 de maio de 2015.

NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa/PORT: Dom Quixote, Lda., 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação. In.: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs). *Em busca da Pedagogia da Infância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: Uma escola de infância em Reggio Emília*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

REGGIO CHILDREN. *Reglamento Nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Nerocolore, Corregio, 2013.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem línguas da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

RODRIGUES, M. B. C. et al. Linhas Nortadoras em Educação Infantil. In.: REDIN, Marita Martins et al. *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. – 2. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857>>. Acesso em: 31 Mai. 2015.

SILVA, J. S. da. *O Planejamento no Enfoque Emergente: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: 2011.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WINKIN, Y. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

ZIGLIO, C. Prefácio. RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: Uma escola de infância em Reggio Emília*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999.