

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O AFETO: A CONSTRUÇÃO DE UM VÍNCULO EM UM EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO PIBID

ABIMA DOS SANTOS LOBO¹; ALICE BRAGA DA SILVA²; SOL ANDRADE³;
RODRIGO DA SILVA VITAL⁴;

HARDALLA SANTOS DO VALLE⁵.

¹*Universidade Federal de Pelotas - UFPel – abimalobo@gmail.com*

²*Universidade Federal de Pelotas - UFPel – alicesilva2692@gmail.com*

³*Universidade Federal de Pelotas - UFPel – andradecontatorenata@gmail.com*

⁴*Universidade Federal de Pelotas – rodrigodasilvavital@gmail.com*

⁵*Universidade Federal de Pelotas - UFPel – hardalladovalle@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir das experiências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do núcleo 02: infâncias, diversidade e inclusão, que tem como objetivo ampliar os conhecimentos sobre as diferentes infâncias, abordando temas interseccionais. O trabalho tem como foco relatar a experiência dos três bolsistas da escola E.M.E.I Graciliano Ramos, localizada no bairro Fragata, na cidade de Pelotas/RS.

Neste texto, será apresentado o processo de criação de vínculo afetivo dos bolsistas com a equipe escolar e, principalmente, com as crianças das salas de referência. Freire (1998) ressalta que a prática educativa não pode se dissociar da afetividade, pois educar implica em um ato de respeito à vida, ao outro e à sua singularidade. Portanto, ao reconhecer o afeto como elemento indispensável no processo educativo, comprehende-se que a relação pedagógica deve transcender o conhecimento, promovendo um ambiente de cuidado, diálogo e acolhimento, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, o estabelecimento desse vínculo é fundamental para um olhar mais sensível, especialmente com crianças referenciadas (como as autistas e com outras deficiências - PCDs), com as quais os bolsistas tiveram maior proximidade durante o período de observação. A partir dessa base afetiva, é possível construir um ambiente inclusivo, onde as necessidades de cada criança são vistas com a devida importância, atenção e respeito.

Diante disso, adota-se uma Observação Participante para apresentar como se deram as experiências dos bolsistas neste período, observação esta que advém da investigação qualitativa e proporciona uma observação ativa no ambiente em destaque. MARTINS (1996, p. 269), em seu estudo sobre observação participante, diz que:

Por um lado, esta metodologia lhe proporciona uma aproximação do cotidiano escolar e de suas representações sociais, resgatando sua dimensão histórica, sócio-cultural, seus processos. Por outro lado, permite-lhe intervir neste cotidiano, e nele trabalhar ao nível das representações sociais e propiciar a emergência de novas necessidades para os agentes que ali se "movimentam".

O processo dos estudantes se iniciou com o contato na escola em dezembro de 2024 onde, posteriormente, foram se constituindo nas turmas, tendo

enfoque maior nas turmas dos pré-s, as quais sentiram necessidade de estabelecer uma relação mais próxima tanto com as professoras titulares e auxiliares quanto com as crianças que ocupavam aquele espaço, pois acredita-se que o vínculo fortalece não só os laços e contatos, mas auxilia no reconhecimento de si, do outro e do ambiente a ser e, deixar-se ser, abraçado.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O núcleo 02 do PIBID busca abordar assuntos relacionados aos atravessamentos que os indivíduos vivenciam em sua trajetória, com foco na primeira infância. Diante disso, os bolsistas foram encaminhados para a escola E.M.E.I Graciliano Ramos, onde a construção do vínculo tornou-se uma prioridade logo após a chegada na escola, pois, como futuros professores em formação, sentiam que, por falta de contato e conexão, não havia confiança em suas observações de trabalho dentro do ambiente escolar. Com essas percepções, os estudantes foram orientados a adentrar com mais cautela nas salas referência e a construir um vínculo tanto com as adultas que estavam em sala (professoras e auxiliares) quanto com as crianças. A Humanização nesse processo educativo e formativo enquanto sujeitos alocados em espaços escolarizados, segundo Sonia Kramer (1999), permite com que a criança perceba a si enquanto sujeito histórico e cultural, o que abre brechas para a elaboração do entendimento de si no outro, acarretando para ambas as partes, docente e discente, a transformação.

Percebeu-se que a escolha de aproximação cautelosa nas turmas, para o núcleo da gestão escolar, era uma contrapartida, pois estavam aflitos, com grandes expectativas e esperanças nas práticas que os bolsistas iriam desenvolver, no entanto, mesmo com a pressão constante, os estudantes mantiveram a idealização do vínculo, com escuta e afeto, para melhor conhecer o espaço onde se faziam presentes, uma escolha que, futuramente, se tornaria crucial no desenvolvimento das propostas a serem levadas.

Após algumas semanas de aproximações, os bolsistas refletiram entre si e entre os demais colegas, em reuniões quinzenais, sobre a necessidade de tornarmos sensíveis às relações entre professores e alunos, a fim de não apenas construir laços, mas também ser afetados por eles. Essa busca por uma aproximação afetiva com as crianças se destaca por ser algo fundamental para compreendermos o que Solange Magalhães (MAGALHÃES, 2011 *apud* PINO, 2005) discorre ser característico à uma qualidade das relações humanas, que confere sentido às experiências e marca a vida das crianças. Dessa forma, a construção desse vínculo vai além da simples presença, tornando-se uma ferramenta fundamental para que possamos idealizar um ambiente educativo que considere a individualidade de cada criança e a riqueza de suas experiências.

O que coloca-se de frente a esse vínculo, como processo de embate e negação, é a constância do desencontro, desafeto e individualismo que lida-se diariamente na sociedade, e com isso, o que mais destaca-se dentro do ambiente escolar é o medo do novo, medo do observado, medo do dito, tudo relativo ao medo. Um sentimento que acaba por criar devidos afastamentos, principalmente da vida acadêmica com a comunidade, onde aqui, coloca-se as escolas e, portanto, as vidas que ali transitam diariamente.

Jean Piaget (1975) ao falar sobre os estágios de desenvolvimento de uma criança, traz que: O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola. Criar este

afeto atrela-se às perspectivas de tornar-se docente, pois este “fenômeno” é um processo constante e que se renova a cada momento. Sandra Corazza (2013) afirma que o educador precisa entender que essa criação também é um processo de “auto-criação, da criação de si”. Portanto, antes de moldar a Educação Infantil e institucionalizá-la, no sentido de esperar que ela seja um preparado para o próximo ensino, é importante reconhecê-la como base de vínculos, do brincar, da escuta e do afeto.

As aproximações com as turmas de pré 1 e pré 2 trouxeram, para o trio, provocações e discussões em grupo acerca da relevância de irem em contraponto ao que se esperava dos estudantes, enquanto PIBIDianos, naquele espaço, que eram abordagens mais concretas e efetivas à escolarização. Adotar uma perspectiva mais afetiva possibilitou estabelecer vínculos reais, percebendo, com maior atenção e significado, os alunos enquanto sujeitos únicos com suas devidas particularidades.

Nos momentos de observação, os bolsistas puderam notar a fragilidade no trato do indivíduo enquanto sujeito no espaço escolarizado. As relações que foram construídas com algumas crianças reforçou o anseio pela educação sensível no educar, em detrimento à categorização ou nivelamento do saber, na perspectiva da educação infantil. Silvia Pillotto (2007) corrobora essa inquietação ao afirmar que a escola ainda prioriza, em suas práticas diárias, o ensino e aprendizagem voltados ao pensamento linear, nivelado, disciplinar e, consequentemente, fragmentado. Essa abordagem, por vezes, faz com que os aspectos cognitivos sejam considerados mais relevantes, enquanto a educação pela via do sensível e do lúdico não têm o mesmo valor, ou seja, as experiências adquiridas pelo sujeito, e as outras formas de aprendizagens que fogem do currículo e/ou normas da escola, e pendem para o social não são vistas e levadas com tanta importância.

A concepção de cautela foi necessária e de grande eficácia, gerando uma aproximação com estabelecimento de apego com as crianças, com isso, o trabalho ganhou um significado especial em relação às idealizações que foram construídas, uma abordagem natural e fundamental para que fosse possível entender as relações interpessoais dentro do ambiente escolarizado. O conhecimento pelo sensível, que vai além dos aspectos cognitivos, torna-se algo essencial em todo o processo, pois, como afirma Pillotto (2007) “quando não construímos laços de afeto e de extrema sensibilidade com os alunos, não é possível construir conhecimento e produção de sentidos”. A escolha de uma aproximação direcionada pelo afeto portanto, não é apenas uma estratégia, mas uma condição para a construção de um aprendizado significativo e humanizado, no qual, em todo instante precisa-se trazer a consciência do nosso inacabamento que Freire (1998) contribui ser o aspecto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e a construção mútua do que é o saber.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rita Dunn, educadora estadunidense conhecida por seu trabalho sobre diferentes aprendizagens e seus impactos no ensino, deixou também uma frase significativa antes de sua partida: *Si un niño no puede aprender de la manera en que le enseñamos, quizás debemos enseñarles de la manera en que aprenden.* Com isso, destaca-se que o vínculo também ensina, pois a partir dele se conhece o outro, nesse caso, a criança, e dentro da perspectiva desses encontros na E.M.E.I, a criança referenciada que, com esse movimento, consegue continuar a

desenvolver-se, não com folha sulfite A4 com atividade impressa, mas com uma proposta de um contexto educativo que inclua também a sua realidade, sua vivência e a sua existência.

Em “pedagogia da Autonomia” Freire diz que sem a escuta, o respeito e a amorosidade não é possível ter uma prática pedagógica progressista e democrática ou ao menos conviver com o diferente. Quando não respeito a criança como um sujeito, evidentemente não a escuto, logo não falo com elas, mas à elas, me coloco em uma relação de superioridade, por isso destaca-se aqui que é através da escuta, do respeito e do afeto que constroem-se relações de confiança e horizontalidade, não apenas com as crianças mas com toda a equipe escolar.

A experiência na E.M.E.I Graciliano Ramos reforça a nossa convicção de que o vínculo, o respeito e a escuta são os pilares de uma prática pedagógica transformadora. A aposta no afeto não é apenas uma estratégia, mas uma condição para que possamos, de fato, construir conhecimentos e dar sentidos à educação. É na humanização das relações que o processo de ensino-aprendizagem se torna uma criação mútua.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORAZZA, S. M. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. In: **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013. p. 93 – 102.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 165 p. (Coleção Leitura).

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

MAGALHÃES, S. M. O. Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade: Pressupostos transdisciplinares para a formação docente. **Educação e Fronteiras**, v. 1, n. 3, p. 51-63, 2011.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 17, n.3, p. 266 - 273, 1996.

PIAGET, J. Como se desarolla la mente del niño. In : PIAGET, Jean et allii. **Los años postergados: la primera infancia**. Paris : UNICEF, 1975.

PILLOTTO, S. S. D. Educação pelo sensível. **Linguagens–Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2007.