

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS DE PROTAGONISMO COMPARTILHADO ENTRE PROFESSOR, CRIANÇAS E CONHECIMENTO

GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO

Rodrigo (quatro anos) chega sempre quieto e para na porta, varrendo com os olhos, sem pressa, o interior da sala. Não sei ao certo se procura algo ou alguém. Quando nossos olhos se cruzam, sorrio, abano a mão, faço sinal pra ele entrar, mas ele fica ali parado. Só entra se eu for até ele. Agacho, olho nos olhos dele, digo bom-dia, pergunto como foi o dia anterior depois da escola, ajeito a franja dele para o lado, digo que cantos organizei pro começo do dia... Às vezes acontece de chegar mais algumas crianças e ficarmos um bolinho de gente na porta. No começo, isso chamava a atenção das crianças que já estavam na sala, que vinham se juntar a nós pra saber o que estava acontecendo. Acabávamos entrando todos juntos pra sala, e Rodrigo já se enturmava, compondo uma dupla ou um trio com outros meninos, dirigindo-se com eles a um dos cantos.

[...]

Geralmente, quando me dou conta, porque conversava com um grupo de meninas ou ajudava alguma das crianças a escolher um dos cantos para se integrar, Bernardo (três pra quatro anos) já está com João ou Filipe – suas companhias mais frequentes –, conversando ou interagindo com os materiais de algum dos cantos organizados para esse primeiro momento do dia. Quando não há cantos e a escolha é livre, é comum vê-lo fazendo composições e inventando histórias com os animais de plástico e borracha de uma das caixas de brinquedos da sala junto com os meninos. Entra rápido e em silêncio procurando objetivamente João e Felipe e, se não vou até ele para dar bom-dia, talvez só se dirija a mim na hora da roda. Não raro, preciso dizer a ele que tire a mochila das costas e pendure no gancho com o nome e a marca que ele fez para identificar seu lugar no cabideiro, pois vai ao encontro dos amigos sem fazer isso. Parece muito confortável, seguro e à vontade na companhia dos meninos e também com a rotina, mas raramente me procura. Mas também não me evita e conversa comigo quando lhe dirijo a palavra, seja na entrada, na roda de conversa, durante o lanche, quando seus amigos preferidos não vêm à escola...

[...]

Lívia e Daniela (cinco anos) procuram sempre a companhia uma da outra, seja para as situações de mesa, como desenho, jogos de memória, dominó, cartas, lanche, seja nas brincadeiras de faz de conta, na sala ou no pátio. O enredo recorrente do faz de conta neste último mês é o de mãe e filha que vão de casa ao shopping e vice-versa, seguidas vezes. Lívia compõe a mãe que está sempre se preparando para ir ao shopping, dizendo que precisa comprar alguma coisa, e Daniela é a filha que vai a tiracolo e nunca tem fala na brincadeira. Lívia diz coisas mais ou menos assim: “Filha, mamãe precisa ir ao shopping comprar um vestido novo pra você porque vai ter a festa de aniversário da vovó!”. Diz isso sem olhar para a filha, enquanto pega a bolsa e caminha em direção à saída da casa. Elas usam duas mesas (se estão na sala) ou a casinha de bonecas e o trepa-trepa (se estão no pátio) para o vaivém entre a “casa” e o “shopping”. Não raro, Lívia, logo que chega em casa, diz: “Filha, mamãe esqueceu de comprar (tal coisa). Precisamos voltar ao shopping!!! Que cabeça a minha!!!!” E retomam o vaivém várias vezes.

Essas considerações poderiam ser extraídas de diários de professores e professoras, no entanto, foram redigidas por mim, a partir do que fui conhecendo sobre criança e sobre a relação professor-aluno – a partir da condição de aluno de Pedagogia, voluntário em creche, professor e coordenador pedagógico na Educação Infantil, supervisor de estágio e orientador de trabalho de conclusão de curso na Pedagogia, orientador de dissertações e banca de TCCs, dissertações e teses.

As duas citações seguintes, ao contrário, são extraídas de Baby-Art, de Anna Marie Holm:

Com 5 meses, a criança estende o braço e agarra os objetos. Os dedos funcionam como um todo. Esse é um ótimo modo de segurar os objetos que a criança quer levar à boca. Todos os objetos à sua volta são tratados da mesma maneira. Olav tem 5 meses e 1 dia e gosta de colocar na boca o pequeno pincel vermelho (que conseguiu agarrar, assim que ele ficou ao seu alcance) e experimentar um pouco da tinta vermelha dissolvida em água. Os traços de pintura feitos por Olav são produzidos pelos movimentos que ele fez ao passar a mão no papel e depois colocar na boca. É possível notar com clareza que ele aproveitou totalmente essa experiência: o som do papel sendo amassado, a visão da tinta vermelha, o sabor do papel, os objetos descobertos mediante as sensações vividas. Sua expressão é de pura alegria (HOLM, 2007, p. 71).

Dou papéis coloridos e uma pequena tesoura para Renesh, de um ano e dez meses.

Ele escolhe uma folha colorida para recortar. É sua primeira vez, apesar de já ter visto seus pais manuseando uma tesoura. Ele não consegue abrir e fechar a tesoura sozinho. Mostro a ele que pode segurá-la com as duas mãos, como se fosse uma tesoura de jardim.

Seguro a folha em pé, e assim ele consegue cortar o papel. Porém, nenhum pedaço se solta. Então ele resolve cortar um pouco e depois rasgar. As formas são diferentes. Ele fica feliz. Coloco uma de suas formas rasgadas sobre outra folha colorida. Renesh continua e coloca outros pedaços sobre a folha. Nesse momento, acontece algo incrível: ele para por um instante e analisa onde colocar os pedaços coloridos na folha e depois continua, trocando e recolocando os papéis em diferentes posições (HOLM, 2007, p. 44).

As linguagens estão no mundo, e nós estamos nas linguagens. Aprendi isso com Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo, pedagogo, cientista, matemático, semiótico norte-americano que me ajudou a entender que linguagem é toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem *e da natureza*. Quando me deparei com essa concepção de linguagem, pensei: então, na condição de professor, se quiser conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem-se a si mesmas e ao mundo – e contar com a valiosa participação delas para aprender mais sobre mim, sobre o jeito como vou me constituindo professor nas interações junto a elas –, preciso me organizar para colocá-las em situações de interação com diferentes linguagens e estar atento para observar e significar suas relações com as múltiplas linguagens, testando minhas interpretações ao fazer mediações junto a elas, com vistas a produzir uma relação de confiança e admiração entre nós – uma parceria entre protagonistas lado a lado com o conhecimento.

E quando me refiro às relações delas com a multiplicidade e a diversidade de linguagens, estou me referindo ao gosto, à preferência, ao envolvimento, à rejeição, à resistência, às reclamações, aos temores quanto às marcas físicas de suas produções – em desenhos, pinturas, modelagens, recortes, construções tridimensionais com sucata e, até mesmo, no aspecto do cocô e do xixi, na temperatura do corpo e nas marcas dos dentes no braço, mão, bochecha dos colegas, tão comum entre as crianças bem pequenas. Por isso, tudo o que as crianças e o professor fazem, em interação uns com os outros, intermediados pelo mundo, pelo conhecimento, é linguagem, é conhecimento, pois comunica, expressa, indica algo sobre esses sujeitos, as linguagens e o mundo, o que possibilita que os possamos ir conhecendo, aprendendo algo sobre eles, sobre nós, uns sobre os outros e sobre tudo o que chega do mundo, proposto pela professora e pelas crianças – música, dança, pintura, escultura, arquitetura, culinária, literatura,

brincadeiras, jogos, oralidade, escrita, tsunamis, guerras, desertos, animais, florestas, montanhas, mares, céus, classificação, seriação, contagem, conflitos, atitudes, valores, leis, regras, direitos, deveres...

Dia após dia, esses sujeitos vão se conhecendo mutuamente, ou seja, vão sendo lidos uns pelos outros, em seus funcionamentos, produções e realizações: seus silêncios, isolamentos, sua disponibilidade para o que é proposto pela professora e para a companhia de outras crianças, seus jeitos de lidar com a espera, seus valores e atitudes de uns para com os outros, os indicadores de autonomia de cada um (a escassez ou a falta deles, em alguns casos), sua relação com os próprios pertences e com os dos colegas e da escola, os indicativos de cooperação com os outros e com a vida em comum do grupo do qual fazem parte (e a escassez ou a falta deles, em alguns casos), seus conflitos recorrentes, o tempo dedicado às situações que os mobilizam e às que não, sua relação com as regras e combinados que organizam a convivência no grupo e na escola, sua relação com as regras dos jogos, sua relação com o espaço físico da sala e do pátio, seus desenhos, pinturas, construções tridimensionais com sucatas, modelagens, sua participação na roda de conversa, seu jeito na hora de ouvir e contar histórias, cantar, dançar, sua participação na divisão dos papéis para o jogo de faz de conta e sua composição e performance nesses momentos...

As crianças podem não se dar conta, mas o professor planeja (quase) todas as etapas desse projeto de produção de conhecimento (dele professor) sobre as crianças e das crianças sobre o mundo e sobre ele (professor). Trata-se de um projeto rigoroso, metódico, criterioso, processual, mas também, em certa medida, incerto e impreciso, no que diz respeito tanto aos caminhos a serem tomados quanto ao que se vai, enfim, conhecer – além de lúdico e divertido e com espaço garantido para o inusitado, a surpresa, o inesperado, como convém à elaboração e à prática do planejamento do trabalho cotidiano de sala de aula e também à pesquisa, nas mais diferentes instâncias. Aliás, ao organizar o trabalho de sala de aula na perspectiva das múltiplas linguagens, o professor sabe que está fazendo pesquisa o tempo todo e que está, ao mesmo tempo, ensinando as crianças a fazerem pesquisa.

Nessa perspectiva, a pesquisa – escuta, investigação e aprendizagem – se desenvolve e se dinamiza a partir de duas vias e de dois sujeitos que se articulam o tempo todo, sem o que a pesquisa e a produção da relação pedagógica não iriam adiante:

1. a primeira via diz respeito à **pesquisa do professor para conhecer as crianças pelas produções delas em múltiplas linguagens**. Já falamos um pouco sobre isso no início do texto, a partir das considerações sobre as interações de Rodrigo, Bernardo, João, Filipe, Lívia, Daniela, Olav e Renesh entre si e com as linguagens da chegada à escola, da escolha de seus pares e dos cantos

organizados pela professora, do jogo simbólico (ou faz de conta), da pintura, do recorte, do rasgar e amassar papéis. O professor – ou a equipe da escola em conjunto – escolhe, seleciona as quantas linguagens a partir das quais apresenta um recorte do mundo às crianças – o recorte que lhes é mais significativo, que lhes faz mais sentido, ao menos naquele momento da história daquela instituição e daqueles profissionais. Para a equipe, essas quantas linguagens, dentre as tantas outras, são consideradas primordiais, essenciais ao trabalho dos cuidados e da educação das crianças e vão proporcionar a elas conhecimentos, vivências e experiências importantes para se conhecerem e conhecerem o mundo, à medida que vão dialogando e representando a si mesmas e ao mundo por essas quantas linguagens. Tais linguagens selecionadas pelo professor e pela equipe da escola não apresentam o mundo inteiro às crianças, mas uma parte do mundo – natural, cultural, social – que consideram importante que conheçam, vivenciem, experienciem, para irem se apropriando dele e interferindo nele, de acordo com as suas capacidades, os seus interesses e as suas necessidades, seja por curiosidade e iniciativa própria (das crianças), seja por situações que lhes são apresentadas pela vida e que lhes pedem providências. Escolhas, pontos de vista, para que ela (a vida) continue se produzindo e, de preferência, seja boa, entre outras coisas, em decorrência do que as crianças conseguiram elaborar e responder, providenciar, encaminhar, organizar. Nessa primeira via de pesquisa – escuta, investigação, aprendizagem –, portanto, o professor é um pesquisador da relação das crianças com as quantas linguagens ele selecionou e vai lhes apresentar ao longo do ano, com o objetivo de que essas linguagens sejam apropriadas progressivamente pelas crianças, com o objetivo de que ele (professor) aprenda progressivamente os funcionamentos das crianças – individualmente e em grupo –, pelas interações delas com essas linguagens, para poder planejar dia a dia e a cada dia com mais conhecimento as mediações junto a elas, para ajudá-las nesse processo de apropriação e também para aprender mais sobre como ele está se produzindo como professor. Sabe que, como as crianças, ele também está inacabado, incompleto, que vive a partir de versões provisórias, sucessivas e imprescindíveis de si, em dinâmica produção, porque em interação com as crianças e tudo o que chega com elas; porque em interação consigo mesmo, com a sua história e formação, sempre revisitadas e relidas, em decorrência do encontro diário com esses sujeitos e interlocutores tão importantes que são as crianças, os familiares delas, a equipe de trabalho, a comunidade em que a escola está inserida.

Para conhecer as crianças nas interações delas com essas quantas linguagens e com outras tantas que não estavam planejadas e que surgem, inevitavelmente, trazidas pelas crianças, um outro conceito é fundamental: o de signo. Vejamos o que Peirce, o mesmo autor com quem aprendi o conceito de linguagem, nos diz sobre signo:

[...] um signo [...] é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. [...] O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia [...] (PEIRCE, 2008, p. 46).

Em outras palavras, signo é um pouco, uma parte, um aspecto de alguém ou de alguma coisa selecionada espontânea, aleatória ou intencionalmente por nós, que nos desafia a pensar algo, a produzir interpretações, significações sobre esse alguém ou alguma coisa. Ao fazer isso, produzimos conhecimento sobre tal e testamos nossas hipóteses sobre esse conhecimento, possibilitando a continuidade e a qualidade das nossas interações com esse alguém ou alguma coisa e a geração de novos conhecimentos, e assim sucessivamente.

O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras” crianças e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes), ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis (RINALDI, 2012, p. 108).

O signo não é propriamente a coisa ou alguém; é o que significamos sobre a coisa ou alguém, a partir da parte ou do aspecto que selecionamos. Ou seja, sempre estaremos pensando o todo a partir das partes, dos signos, que, por sua vez, são produzidos sobre aspectos distintos – outras partes – da coisa ou de alguém. E porque são partes, nos pedem sempre que as pensemos em conjunto, articuladamente, buscando entender cada parte na relação com outras partes – os signos em relação a outros signos –, o que nos possibilita nossa aproximação de conhecer em totalidade essa coisa ou alguém, qualificando nossas interações e mediações junto a essa coisa ou alguém.

Vejamos, por exemplo, como isso funciona quando aplicado ao trabalho de uma professora na Educação Infantil. Para tanto, vou me remeter à dissertação de Maria Fernanda D'Ávila Coelho (2009), que acompanhou durante três meses um grupo de crianças de quatro a 16 meses, num Centro de Educação Infantil da rede pública de Itajaí/SC. Maria Fernanda conta que, logo no primeiro dia, sentiu necessidade de elaborar um roteiro, a partir do qual iria direcionar o olhar e observar as crianças para conhecer suas produções, suas realizações, seus funcionamentos – para conhecê-las como linguagem, cada uma delas com sua estrutura e regras próprias de funcionamento –, pois olhar para elas aleatoriamente e registrar suas impressões no diário de campo não era suficiente para o que havia se proposto.

Apoiada no referencial teórico de sua pesquisa, escolhe três dimensões do trabalho da professora para conhecer as crianças e desenvolve cada uma delas a partir de aspectos a serem observados: (a) domínio do espaço e dos objetos (senta, arrasta-se, engatinha, anda com apoio, anda com firmeza, manuseia brinquedos, formas de exploração do espaço da sala, se vai à busca do que quer, perspectiva de atenção em relação ao objeto); (b) manifestação das emoções e dos sentimentos (expressa sentimentos, interage afetivamente; tem sensibilidade à manifestação do outro; é sensível aos sentidos – visão, audição, tato, paladar, olfato); (c) linguagem (mantém contato visual, emite sons, balbucia, produz duplicação silábica, palavras isoladas, frases). Ouso dizer que o exercício feito por Maria Fernanda para conhecer as crianças vai ao encontro e ilustra essa primeira via a que venho me referindo de pesquisa do professor para conhecer as crianças pelas produções delas em múltiplas linguagens. É possível dizer que as três dimensões escolhidas por Maria Fernanda são três linguagens privilegiadas por ela, dentre as quantas linguagens a partir das quais ela poderia ter escolhido para conhecer as crianças, possibilitando que as fosse conhecendo ao mesmo tempo que as crianças iam conhecendo essas três linguagens nas interações com elas e, conseqüentemente, se conhecendo, intermediadas pelas mediações das educadoras, sob o olhar atento e criterioso de Maria Fernanda.

Maria Fernanda tem um diário de bordo no qual escreve o que observa nos bebês em interação com essas três dimensões e sobre essas três linguagens, e também fotografa as situações relativas a elas, o que utiliza para, posteriormente, recobrar, analisar e produzir mais interpretações sobre os bebês naquelas situações, pensando quais mediações proporia para intervir nas relações dos bebês com aquelas dimensões consideradas tão importantes ao seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. O planejamento das mediações se dava também pela consulta aos cadernos de planejamento e de registro das educadoras responsáveis pelos bebês nos turnos da manhã e da tarde, e de conversas e trocas de impressões com as educadoras sobre os registros dos cadernos delas e sobre os do diário de bordo da pesquisadora.

Vamos conhecer um pouco mais do conteúdo das anotações do diário de bordo de Maria Fernanda, que possibilitou que ela retomasse suas impressões e fosse conhecendo Ana e, em seguida, conversasse e planejasse em conjunto com as educadoras as mediações junto a Ana para a continuidade e complexidade da produção da relação pedagógica, ou seja, da relação educadoras-Ana-conhecimento. Não reproduzo os dados na íntegra; reconto-os ao meu modo, procurando ser fiel aos registros da pesquisadora, à página 45 de sua dissertação:

1ª semana: Sorri muito, se expressa com o olhar [...]. Fica no bebê-conforto ou no colchão no chão; não senta. Chora pouco.

2ª semana: Fica no bebê-conforto, sorri para todos, emite sons, sorri e arregala os olhos quando outra criança se aproxima ou faz carinho. Começou a rolar e a levantar a cabeça quando de bruços. Só mama. Pouca interação com brinquedos; coloca-os na boca e logo solta.

3ª semana: Começou a comer alimentos sólidos na creche. Sorri e balança as pernas quando está contente, sentada no bebê-conforto. É observadora. Duplica sílabas: “dá-dá”, bem alto. Chama a atenção da professora, que senta para conversar com ela. Não firma a cabeça.

4ª semana: No berço, depois de dormir, fica brincando com um livro de plástico, manuseando-o com atenção e envolvimento (durante 25 min.). Parece incomodada de ficar no bebê-conforto. Emite sons como se estivesse cantarolando com ritmo.

Por fim, Maria Fernanda apresenta sugestões de mediação junto a Ana: bola de estimulação, estimulação no colo, bolas pequenas, balões com trigo e água; móveis, cores e sons; sentar em almofadas, massagem, movimentos, jogos cantados. Ao fazer isso, significa, problematiza e propõe intervenções como forma de responder e dialogar com o que foi conhecendo sobre Ana, visando contribuir para a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem das dimensões – das linguagens – que escolheu para conhecer Ana e os demais bebês daquele grupo, em interação com as educadoras responsáveis pelo trabalho junto a eles.

No exemplo seguinte, vamos conhecer as considerações de Michele Gomes Pacheco (2014) sobre as mediações das educadoras junto a um grupo de crianças do berçário de uma escola da rede privada de Porto Alegre/RS. Michele, na pesquisa que realizou para a elaboração do seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, observa as escolhas das educadoras em relação aos bebês na hora da alimentação e observa também os bebês entre eles, envolvidos com a linguagem do faz de conta. Cruza essas informações, que lhe suscitam questões sobre a possibilidade de organizar o momento de alimentação de um jeito diferente daquele que vinha sendo praticado pelas educadoras.

Trata-se de uma situação em que poderemos avaliar possibilidades desperdiçadas de protagonismo compartilhado entre as educadoras, os bebês e o conhecimento de algumas linguagens que estão em funcionamento – a alimentação, o faz de conta e a autonomia. Desperdício porque as educadoras desconsideram o protagonismo das crianças, exercido na brincadeira de faz de conta de dar comida a alguém, mas inibido pela avaliação equivocada das educadoras sobre a capacidade de essas crianças se alimentarem sozinhas. Ou seja, desperdício também por deixar de articular e significar o que vão conhecendo sobre as crianças quando estão interagindo com diferentes linguagens, neste caso, com a linguagem do faz de conta e da alimentação, para organizar, aproveitando a capacidade de autonomia de cada criança, o momento da alimentação.

É um exercício bem ao gosto do que Peirce (2008) nos indica quando nos diz que signo gera signo; que, pelo fato de ser incompleto, o signo precisa sempre de outro signo, e mais outro, e mais outro, para, ao articularmos uns aos outros, interpretando-os, conhecermos cada vez mais próximo da totalidade algo ou alguém que queremos e ou precisamos conhecer, para determinar a continuidade, a qualidade e a complexidade da nossa relação, do nosso diálogo com eles. Ouçamos o que Michele (2014, p. 31-32) tem a nos dizer:

Os momentos de alimentação são realizados na própria sala, sendo uma criança por vez alimentada pela educadora, no bebê-conforto. Enquanto isso, as outras crianças são incentivadas a brincar com os brinquedos da sala. Hoje a professora relatou que até que eles estavam calmos, normalmente eles choram muito neste momento, pois querem ser os primeiros a comer. A escolha por quem vai ser alimentado primeiro é feita pela professora seguindo primeiramente a ordem de chegada à escola – por estar mais tempo sem comer (Fonte: Diário de Campo, 14 abr., 2014).

A cozinheira chega à porta e João (um ano) logo começa a fazer gestos, querendo pegar a comida, balbuciando. Em seguida começa a chorar. A professora diz que ele precisa esperar, mas ele chora sem parar. Outras crianças também começam a chorar, querendo comer (Fonte: Diário de Campo, 25 abr., 2014).

Larissa (um ano) chora intensamente próximo à professora. A mesma questiona: “O que houve? Me explica! Tem que esperar tua vez de comer!” (Fonte: Diário de Campo, 29 abr., 2014).

A partir destes excertos trago as seguintes problematizações: As crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar a sua vez, mas não podem comer sozinhas? (2014, p. 31).

[...]

No excerto seguinte, Larissa (um ano) e Lara (dez meses) sinalizam a problematização feita anteriormente: as crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar a sua vez, mas não podem comer sozinhas?

Larissa brinca com uma panelinha e uma colher de brinquedo, coloca objetos dentro da panelinha e faz ações de estar se alimentando, levando a colher à boca. Logo Lara se aproxima e tenta retirar a panelinha. Larissa resiste um pouco, mas logo cede. Lara então coloca objetos dentro da panelinha, como Larissa, e faz também a ação de estar se alimentando, colocando a panelinha na boca (Fonte: Diário de Campo, 22 abr., 2014).

Neste episódio protagonizado por Larissa e Lara, percebemos a potência que se apresenta por parte das crianças em dominar ações cotidianas, como o ato de se alimentar. E compreendemos que algumas aprendizagens das crianças parecem ser necessárias à comodidade dos educadores e da escola, e não ao bem-estar, ao desenvolvimento e às capacidades das crianças. E aqui nos deparamos com o entendimento equivocado de que certas ações sociais as crianças bem pequenas ainda não estão preparadas para realizar, e assim subestimam sua capacidade e, em consequência, adiam e emperram o processo de conquista de sua autonomia. Afinal, as crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar a sua vez, mas não podem comer sozinhas? (2014, p. 32)

Gaulke (2013) reforça as considerações de Michele, reafirmando a possibilidade, a necessidade e a importância de professores e crianças se relacionarem e conviverem no dia a dia pela via do protagonismo compartilhado, reconhecendo-se e exercitando-se como interlocutores à altura uns dos outros:

Se o professor entra na relação sem a disponibilidade de ir ao encontro das crianças como suas interlocutoras, como protagonistas, fica muito difícil para as crianças mostrarem sua potência, mais ainda se medirem forças com ele. Por isso a importância de professores e crianças iniciarem a relação com a disponibilidade de conhecerem um ao outro e se aceitarem como legítimo outro na convivência (GAULKE, 2013, p. 15).

Madalena Freire (2007) também aposta nisso e valoriza e conta com a atenção e os cuidados de seus alunos em relação aos seus funcionamentos como professora incompleta, inacabada, imperfeita, em dinâmica produção de sua professoralidade. Sabe que eles a estão observando e significando suas atitudes, falas, humores e, por isso, a estão conhecendo e, ao mesmo tempo, aprendendo coisas com ela que, por vezes, nem ela mesma sabia que estavam aprendendo. A história a seguir, extraída de “A paixão de conhecer o mundo”, tem como protagonistas um grupo de crianças entre cinco e seis anos e Madalena, professora delas, e nos revela um pouco sobre isso:

Dentro dessa relação de cooperação e respeito, está também implícito um comportamento crítico, diante de tudo, na relação entre eles e comigo. Pude constatar esse comportamento dia atrás, quando num período onde eu estava mais cansada e, portanto, sem muita paciência, fui mandando sair, sem muita “conversa”, um grupo de crianças que estava na sala, quando já deviam estar no parque.

Ao voltarem de lá convocaram uma reunião para discutirmos:

- *Briga com a Madalena.*

Confesso que fiquei surpresa e perguntei:

- Que briga?

- *Você, toda mandona, falou alto, pra gente sair da classe, quando a gente estava trocando papel de carta...*

- *Você estava parecendo a mãe da gente...*

- *Nós não gostamos disso e até fizemos uma reunião no parque.*

Respondi que tinham inteira razão nas suas críticas, pedi desculpas e expliquei que naquele dia, especialmente, eu estava muito cansada, e se por acaso acontecesse aquilo outra vez eles me chamassem a atenção, pois isso me ajudaria.

Nesse mesmo dia, surge uma discussão entre duas crianças, eu vou conversar com as duas, e alguém chega junto de mim e fala baixinho:

- Calma, Madalena... calma...

Agradei a ajuda, ainda muito cansada, mas numa alegria imensa fui conversar com os dois.

Tudo isso reforça em mim o acerto de uma prática pedagógica de que vamos nos tornando criticamente sujeitos, discutindo, indagando, questionando-nos (FREIRE, 2007, p. 111).

Poderíamos continuar com outros exemplos de situações sobre essa primeira perspectiva de pesquisa, mas precisamos conversar sobre a segunda via de escuta, investigação e aprendizagens compartilhadas entre e pelos protagonistas da relação pedagógica.

2. **a pesquisa do professor junto com as crianças para se conhecerem e conhecerem o mundo:** trata-se de um processo de produção de conhecimento por uma criança ou por um grupo de crianças, na companhia de sua professora ou professor, sobre algo que elas querem-porque-precisam saber – de tanto que querem saber –, sobre o qual têm perguntas, questões e até mesmo problemas; sobre o qual têm hipóteses ou não, e por isso precisam tomar providências para saber onde, com quem e de que maneira podem ter acesso a informações sobre o que tanto as mobiliza. E que, feito isso, continuam contando umas com as outras para conversarem sobre os dados

acessados e, em meio a essas conversas, transformarem as informações em conhecimento suficiente para elaborarem respostas – sempre provisórias – às perguntas que deram origem à pesquisa.

Dessa vez, para ilustrar essa perspectiva, vamos conhecer um pouco da pesquisa de Maria Cláudia Bombassaro (2010) sobre duas linguagens fundamentais às crianças na Educação Infantil: a linguagem da roda e a da conversa – tanto é assim que no subtítulo de sua dissertação de mestrado, lê-se: “aprendendo a roda, aprendendo a conversar”. Munida de um gravador, Maria Cláudia registra, e por isso pode compartilhar conosco, um extenso, intenso e complexo diálogo entre seus protagonistas – uma turma de 13 crianças de cinco anos e sua professora, numa escola da rede particular de Porto Alegre/RS, às voltas com escolha do tema do novo projeto que irão desenvolver. Em nota de rodapé, Maria Cláudia (2010, p. 61) nos informa:

A proposta da Escola é trabalhar com projetos. A escolha dos mesmos é feita pelo grupo de crianças com a professora numa conversa sobre o que já estudaram e o que desejam estudar. Esta conversa pode durar vários encontros até que juntos, por consenso, cheguem a uma decisão. Cada projeto não tem um tempo de duração definido de forma rígida. Isso vai depender do tipo de atividades que serão desenvolvidas e no engajamento do grupo como um todo no assunto e nas atividades pensadas e realizadas.

As datas do diário de campo da pesquisadora indicam que a escolha do tema do projeto em questão se deu numa conversa de um dia, conversa que deixa muito claro o engajamento e a intensidade da participação de seus interlocutores. Na dissertação, essa conversa começa na página 59 e se desenvolve até a página 71. As crianças já tiraram seus calçados e estão acomodadas confortavelmente sobre almofadas no canto específico da sala. O tapete sobre o qual elas ficam foi retirado para ser lavado, pois no dia anterior uma criança vomitou sobre ele. Essa criança não veio à escola no dia da gravação dessa roda, pois ainda estava doente; das 13 crianças da turma, apenas 11 estão presentes. Uma delas traz o minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa nas mãos; outra traz duas pedras numa das mãos. As crianças conversam umas com as outras; várias crianças falam ao mesmo tempo¹.

¹ Para ler sobre a conversa entre as crianças: BOMBASSARO, Maria Cláudia. A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar. Porto Alegre-RS: Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

A roda, a conversa e o protagonismo compartilhado são linguagens pelas quais conhecemos um pouco mais esses sujeitos e os conhecimentos que os colocam em relação. São linguagens que nos possibilitam conhecer outros colegas de profissão no exercício do seu ofício, que se tomaram criticamente como objetos de escuta, investigação e aprendizagem – como linguagem –, ou que foram lidos por outros colegas pesquisadores como tal. Ao fazerem isso, se reinventaram e criaram novos mundos – para eles, para as crianças e suas famílias que frequentam as escolas em que eles trabalham –, novas concepções e relações com o conhecimento, a escola, as crianças, a infância, os alunos, os professores. Talvez seja por isso que Madalena Freire, uma dessas nossas colegas de profissão, conclua, em meio às inúmeras reflexões sobre o seu trabalho:

[...]o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora (FREIRE, 2007, p. 50).

Ficarei muito feliz se esse nosso encontro, possibilitado pela linguagem escrita, produzir em vocês reflexões, conhecimentos, emoções, sentimentos e outras tantas linguagens que comemorem e expressem o contentamento de vocês pela escolha dessa nossa profissão e do que podemos, com o nosso trabalho, contribuir para a continuidade da produção da nossa humanidade, a dos que estão sob nossa responsabilidade, para a vida desse planeta.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Maria Cláudia. *A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

COELHO, Maria Fernanda D'Avila. *O acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil: uma questão de avaliação?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Itajaí/SC: 2009.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GAULKE, Alvine Genz. *A relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

HOLM, Anna Marie. *Baby-art*. Os primeiros passos com arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PACHECO, Michele Gomes. *Educação de bebês: nas entrelinhas de uma prática na Educação Infantil*. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

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