



A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alvine Genz Gaulke– UFRGS

Agência Financiadora: CAPES/Prof

RESUMO

Relação pedagógica consiste num tema de diversos estudos no âmbito da Educação, da Sociologia e da Psicologia que permitem interpretar a relação pedagógica de diversas formas. Dentre elas, é possível identificar linhas de pensamento direcionadas à relação que ocorre em sala de aula, e, mais especificamente, à relação professor-aluno-conhecimento, a qual é tomada como o foco deste estudo. O presente trabalho aborda parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado. Inicialmente, é apresentado um breve panorama sobre a relação pedagógica aprofundando a temática da relação professor-aluno-conhecimento amparada no triângulo pedagógico sugerido por Meirieu (1998); na sequência, são pontuados alguns aspectos importantes referentes a cada lado do triângulo professor-aluno-conhecimento, com base em teóricos como Meirieu (1998; 2002; 2005) e Freire (1989), e que posteriormente são elucidados com cenas do cotidiano recortadas da análise de 4 diferentes livros sobre Educação Infantil, os quais se referem a duas experiências brasileiras, uma portuguesa e outra italiana, ambas em turmas de crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Relação Pedagógica; Educação Infantil; Triângulo pedagógico; Análise de livros.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a reflexão sobre a relação pedagógica, poderíamos até rever um álbum de fotografias, não para mostrar parentes, amigos, mas para percebermos que nos constituímos nas relações: relação bebê-útero, mãe-filho, pai-filho, médico-doente, neto-avô, professor-aluno, comprador-vendedor... Sim! Constituímo-nos nas relações, porém, ao mesmo tempo em que somos transformados nas relações, também as transformamos. Assim como são muitas as relações que vivemos, também são muitos os espaços relacionais de que dispomos e/ou criamos. Todavia, este texto tem como proposta abordar somente um espaço relacional e um tipo de relação: a Educação Infantil e a relação pedagógica entendida como a relação professor-aluno-conhecimento.

É válido reconhecer que existem muitas outras relações associadas à relação pedagógica, pois “os sociólogos da educação demonstraram a impossibilidade de abstrair as relações entre professores e alunos do conjunto da organização do sistema educativo, das suas

funções sociais, das suas relações com a sociedade em geral” (POSTIC, 2008, p.31). Este artigo não negará a articulação entre as relações que vivemos e a infinidade de espaços relacionais, mas irá priorizar o olhar sobre a relação pedagógica na Educação Infantil, mais especificamente, a relação professor-aluno-conhecimento.

A temática abordada neste artigo é inspirada no triângulo pedagógico lido em Meirieu (1998), o qual constatei, em nota de rodapé, ter sido criado por Houssaye, na tese *Le triangle pédagogique* (Paris X, 1982), publicada em francês no ano de 1988, referenciada por Nóvoa (1995) e Meirieu (1998).

Segundo Nóvoa (1995), o triângulo pedagógico proposto por Jean Houssaye organiza-se em torno dos seguintes vértices: educador, educando e saber¹. Utilizando-se da metáfora do jogo do bridge, o autor salienta que, no triângulo, a relação é sempre dual em que dois vértices criam uma relação privilegiada. Assim, um “dos parceiros ocupa o 'lugar do morto', sendo obrigado a expor suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo.” (NÓVOA, 1995, p.2).

É fato que se analisarmos o triângulo pedagógico a partir dos ângulos, encontraremos sempre somente dois vértices em relação. Também é possível, e até fácil, encontrarmos o terceiro excluído – um dos vértices excluído – em muitas salas de aula. Todavia, os três lados do triângulo são essenciais para a relação pedagógica, e por isso este trabalho está de acordo com Meirieu quando afirma que:

Na verdade, a recusa ou a ignorância tática de um dos três pólos, ainda que não tenham o poder de proclamar sua abolição por decreto, comprometem o equilíbrio precário da aprendizagem e deixam-na desviar para outros tipos de relações humanas e de lógicas de funcionamento que, mesmo sendo legítimas em outras situações, não deixam de ser perigosas quando pretendem se proclamar “pedagogias”. (MEIRIEU, 1998, p.80).

Também considero viável analisar o triângulo pedagógico a partir de seus lados, que são sempre três, ao invés dos vértices, que representam somente dois a cada vez, pois a recusa de um dos três componentes do triângulo pode comprometer o equilíbrio do ensino-aprendizagem e configurar outros tipos de relações, que podem até prejudicar a relação pedagógica.

¹Nota-se que o autor utiliza o termo educando-educador-saber, ao passo que apresento o termo aluno-professor-conhecimento. Com o termo conhecimento, quero representar a ideia de processo de reagir ao mundo, de conhecer o mundo, de experimentá-lo na relação sujeitos e objetos, o que busco explicar mais à frente.

Nesse sentido, não se pretende verificar quais lados formam o vértice superior da figura, pois professor, aluno e conhecimento são igualmente importantes para a constituição do triângulo. Assim, acredito que o triângulo da relação pedagógica pode assumir, na dinâmica da relação, diferentes formas, como se observa na geometria, em que se estudam triângulos equiláteros, isósceles, retângulos ou escalenos. E estas diferentes características do triângulo podem influenciar nos modos de participação, tanto da criança quanto do professor, indicando, entre outras coisas, a relação de cada um destes outros dois lados com o conhecimento, bem como as relações entre estes dois lados, intermediados pelo conhecimento.

A fim de compreender mais a fundo a relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil, apresento, no tópico seguinte, uma síntese do resultado de levantamento bibliográfico acerca de cada um dos lados do triângulo pedagógico.

Em seguida, exponho o estágio atual da análise de quatro livros que retratam relações concretas entre professor, alunos e conhecimento buscando identificar as formas como se desenvolve esta relação, em diferentes contextos, no curso da aprendizagem.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor de Educação Infantil, no triângulo pedagógico, é o adulto da relação tendo socialmente a função de administrá-la, porque é ele quem responde ao funcionamento da sala de aula e do grupo de alunos pelo qual é designado responsável. Mesmo antes de conhecer as crianças (por elas mesmas), o professor já é responsável por aquele grupo que aguarda. Já deseja, reflete sobre suas crenças, suas experiências, e pensa como mediar a relação que se iniciará.

Com a vinda das crianças, unem-se na relação os desejos do professor e dos alunos que, aliás, também já pensavam em como seria essa relação antes mesmo de entrar na escola. Na união desses desejos, alguns convergem, outros divergem, e outros surgem no decorrer e por causa da relação, o que faz com que um dos papéis mais importantes do professor seja, justamente, o de identificar, o de atualizar constantemente os desejos que realmente são importantes para a relação a cada momento. Instigada por Meirieu (2005), percebo que o educador deve reconhecer a legitimidade do desejo da criança e, simultaneamente ajudá-la a livrar-se da tentação de onipotência. Penso que essa articulação entre a tentação de

onipotência do aluno em querer aprender e o papel do professor para identificar a legitimidade naquilo que ele quer aprender sejam essenciais para ajudar o aluno a concentrar sua atenção e suas energias em torno da aprendizagem, tanto do que ele quer aprender quanto do que o professor também deseja ou passou a desejar que ele aprenda.

Uma forma de o professor administrar a convivência dos desejos é fazendo deles enigmas que convidarão os alunos a, coletivamente, em pequenos grupos ou até individualmente, se aventurar a conhecer. Nesse sentido, penso que um jeito de gerir a aprendizagem se perfaz na criação de enigmas que sustentam o desejo de conhecer. Esta ideia é ancorada em Meirieu (1998, p.92), ao argumentar que:

O papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma, comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.

Nesse sentido, penso que na Educação Infantil seja muito importante “fazer com os alunos”, resalto: não por eles, mas com eles, pois as crianças até os 6 anos (idade limite da Educação Infantil) estão fazendo suas primeiras aproximações com o mundo, com o conhecimento, com a cultura, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Então, como professores, precisamos ajudá-las a experimentar o mundo, a traduzi-lo de uma forma compreensível, oportunizando a elas a ampliação de seu repertório de conhecimentos e experiências, bem como disponibilizando espaço para elas criarem e transformarem com suas produções e desejos este mundo que experimentam.

É necessário que o professor, neste processo de tradução do mundo, de mediação, cuide para não praticar “uma pedagogia tagarela que, ao invés de suspender a explicação e fazer com que nasça o desejo, antecipa a solicitação e mata o desejo dentro do ovo, antes mesmo de sua eclosão”. (MEIRIEU, 1998, p.91).

A gestão do tempo de falar e de calar-se é fundamental para a criação e revelação do enigma, porém constitui-se também, a meu ver, em um dos maiores desafios do professor. Por diversas vezes, é mais fácil responder às perguntas dos alunos rapidamente, matando o desejo em sua forma embrionária, do que transformar essa pergunta em um enigma a ser desvendado com auxílio do professor e das crianças do grupo. Nesse sentido, é importante que professor e alunos sejam parceiros neste desafio de administrar seus desejos e desvendar os enigmas. E essa parceria pode ser mediada de diferentes maneiras.

Mudando o foco para a reflexão sobre o aluno nessa relação, é necessário destacar que a Educação Infantil tem uma característica peculiar na organização da legislação brasileira, pois é o único nível de ensino no qual só estudam crianças. Sim! Porque um adulto que não frequentou a Educação Infantil não poderá, quando adulto, frequentar este nível de ensino. Portanto, os alunos da Educação Infantil são sempre crianças de 0 a 5 anos, incluindo as que completam 6 anos após(não seria até 31 de março?) 31 de março.

Nesse contexto, penso em um aluno potente, o que para mim também é uma imagem potente de pessoa, de criança, de professor e de escola. Este aluno pode ser – e é – uma criança integrante e participante da relação pedagógica, agente social que participa ativamente da sua própria aprendizagem; sujeito formado e que está em formação (assim como os jovens, os adultos ou os idosos), que constrói hipóteses e significados sobre si e o mundo, desenvolve teorias e que é concebido, por exemplo, pela Sociologia da Infância, como uma criança competente, ativa e criativa².

No tocante ao conhecimento, em consulta ao dicionário Aurélio (2004), é possível constatar que o respectivo verbete possui muitos significados, além de “ato ou efeito de conhecer”, dentre os quais destaco: “Prática da vida, experiência; discernimento, critério, apreciação; atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência; processo pelo qual se determina a relação entre sujeito e objeto”. Em complemento, cito outro significado ao qual atribuo relevância, encontrado no dicionário Houaiss (2009): “ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou da experiência”.

De acordo com a semântica acima apresentada, o conhecimento não se dá apenas pela mente, significada como razão, como cognição, mas também pelos sentimentos, pelos afetos, pelas emoções que compreendem o viver. Optei por utilizar o termo conhecimento – ao invés de saber – no triângulo pedagógico porque, com ele, pretendo resgatar o sentido da ação de conhecer, do processo de reagir ao mundo, de descobrir o mundo, de experimentá-lo na relação sujeito-objeto.

Acredito que na Educação Infantil as crianças experimentam o mundo, fazem suas primeiras aproximações, leituras e releituras, e isso pode acontecer ou ser mediado a partir da relação professor-aluno-conhecimento. Nesse sentido, esclareço que neste estudo me refiro ao mundo como conhecimento, sem definir especificamente o que deste mundo se conhece.

² Sobre isso ver, por exemplo: Sarmento (2009) e Corsaro (2011).

Segundo Freire (1989), “a leitura de mundo antecede a da palavra”, e isso quer dizer, para mim, que antes mesmo de decifrarmos os códigos de escrita, já estamos lendo o mundo ao qual pertencemos, e nesse processo de leitura verbal e não verbal vivemos o mundo conhecendo-o, agindo sobre ele, relendo-o, transformando-o. Interpreto que a afirmação de Freire vem ao encontro do que tenho afirmado, isto é, de que o conhecimento é o mundo, que pode ser lido e relido por nós desde muito pequenos. Mundo que pode ser experimentado, saboreado, vivido, aprendido, ensinado, criado e recriado cotidianamente com as crianças no encontro diário entre professor e alunos na Educação Infantil.

Considerando, portanto, que o conhecimento constitui-se parte da relação pedagógica, agindo diretamente na vida do grupo, na Educação Infantil, que analiso a estrutura desta relação como triangular, o triângulo pedagógico, formado pelo professor, pelos alunos e pelo conhecimento.

ATOES EM DIFERENTES PALCOS

Antes de expor alguns achados do que até então pude descobrir nos livros analisados, referentes aos diferentes jeitos de professor, aluno e conhecimento se relacionarem, contextualizarei os professores e seu respectivo grupo de crianças, que são também os interlocutores na pesquisa e que entrarão em cena a partir deste momento.

Madalena é a professora e escritora do livro “*A paixão de conhecer o mundo*”, publicado em 1983. Conforme referenciado anteriormente, meu foco de análise será o primeiro relatório apresentado no livro, referente ao período de fevereiro a setembro de 1978. Madá, como é chamada pelas crianças, é professora do grupo de 17 crianças de aproximadamente 4 anos de idade na Escola Criarte, localizada na cidade de São Paulo - Brasil.

Gabriel é o professor e também escritor de “*Interdisciplinaridade na Pré-escola – Anotações de um educador “on the road”*”, publicado em 1995. Para a pesquisa, analisarei especificamente a primeira parte do livro, que se refere à prática pedagógica do autor na condição de professor em uma turma de 23 crianças entre 5 e 6 anos no período de fevereiro a agosto de 1989, na Escola Estadual de 1º Grau Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” localizada na cidade de São Paulo - Brasil.

Ana é a professora pesquisada e descrita por Teresa Maria Sena de Vasconcelos no livro “*Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*” – , publicado em 1997. A pesquisadora acompanhou a prática pedagógica da professora Ana de maio de 1993 a junho

de 1994, no jardim de infância Figueirinha, da rede pública de educação pré-escolar nos arredores da cidade de Lisboa – Portugal, em uma turma de 16 crianças entre 3 e 5 anos.

Amélia é professora titular da turma de 24 crianças entre 4 a 5 anos que trabalha em conjunto com mais duas professoras (uma delas especificamente de apoio a criança com Síndrome de Down). A turma também participa de atividades com o professor **Giovanni**, responsável pelo Atelier. A equipe compõe o quadro de funcionários da Escola Municipal Villetta, localizada na cidade de Reggio Emilia - Itália. Estes professores e suas relações com as crianças e o conhecimento são descritos pela pesquisadora Giordana Rabitti em “*À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*”, publicado em 1999. Neste livro, analisarei especificamente às práticas pedagógicas das turmas de 4 a 5 anos, que se referem aos professores acima referenciados.

CENAS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO

Escolhi uma cena de cada um dos contextos para desencadear o diálogo sobre como se dá a relação professor – aluno – conhecimento nos diferentes contextos analisados.

A professora Madalena apreciava muito conversar com as crianças sobre o mundo e, em determinada ocasião, estava sentada em roda com as 17 crianças de seu grupo:

- Hoje eu trouxe esse pintinho para a gente ver.
De que é feito esse pintinho?³
 - É de pelinho amarelo.
 - Não, é de lã amarela.
Esse pintinho é igual ao de verdade?
 - Não, o de verdade tem pena.
 - No meu sítio tem uma galinha que teve pintinhos, com as penas branquinhas.
Ah, quer dizer que tem pinto que nasce com penas brancas e outros com penas amarelas?
Como esse de brinquedo?
 - Não, quando ele nasce a pena é bem amarelinha, como esse (de brinquedo), depois é que fica branca.
 - Tem uns pintinhos no sítio que também é assim.
Mas então, como que tem uma galinha na minha casa que tem penas marron?
 (silêncio)
 - Ah! Mas é que tem galinha branca e galinha de outra cor, uai!
 - É.
 - É, sim...
Todo mundo aqui tem galinha?
 - Não!

³ As falas em **negrito**, neste excerto, referem-se a falas da professora Madalena.

- Eu só tenho no meu sítio.
- Eu tenho lá na minha casa em Figueiras.
- Eu não, eu moro num prédio, o zelador não deixa, ele briga!...

E de onde saiu estes pintinhos lá do seu sítio?

- Do ovo. Ela botou o ovo lá no ninho e daí ele saiu do ovo.

Na mesma hora o pintinho saiu?

- Não, ela teve que ficar sentada muito tempo... Chocando...
- É, e aí foi esquecendo o ovo e ele saiu...

Vocês querem que eu traga uma galinha, amanhã, lá da minha casa?

- Oba! Eu quero!
- Eu também! (FREIRE, p.39-40, 2007).

O assunto sobre pintinhos e galinha adveio desta roda de conversa, ocasião na qual uma criança trouxe um pintinho de brinquedo. Revisitaremos esse assunto em muitos momentos desta análise deste livro, pois desencadeou um trabalho de pesquisa corporal. A professora Madalena mediou a participação das crianças na roda de conversa a partir de muitas perguntas. Percebe-se que em nenhum momento ela antecipa respostas, mas instiga as crianças a pensarem e falarem o que pensam e já sabem a respeito de pintinhos e galinhas.

A roda é conduzida a partir do pressuposto de que as crianças sabem muitas coisas, as quais ainda não haviam entrado nas pautas das/nas conversas em turma, mas que, sendo do interesse e desejo das crianças e da professora, poderão desencadear até em um planejamento, a longo prazo, como o caso da galinha. Outra característica do grupo, sobre a qual já aparecem pistas na cena acima descrita, é o planejamento coletivo no grupo, já que, nesta cena, o assunto surgiu das crianças e terá continuidade no dia seguinte com a galinha que a professora levará à escola.

Na situação acima descrita, foi possível visualizar que a professora, a partir da conversa com os alunos, consegue descobrir o que eles já sabem, bem como o que eles querem aprender.

Na sala de Ana também há muita conversa. A mesa grande é elemento central na relação, é o espaço escolhido para a discussão dos problemas, a negociação, o planejamento inicial do dia e a avaliação final.

À mesa [e não no chão] é menos incômodo, as crianças estão mais confortáveis. Como podes ver, às vezes temos longas conversas à mesa... Se nos sentássemos no tapete, não poderíamos usufruir desses momentos. Se as discussões se prolongam, é porque as crianças querem que assim seja... porque lhes agrada o que estão a fazer... e se, às vezes, começam a ficar um pouco ansiosas e desejosas de sair dali, mas eu ainda tenho mais alguma coisa a dizer, retenho-as um pouco mais... Para mim esta rotina é muito importante... logo no começo da manhã... É o lançamento do dia. [...]

As crianças estão a cantar uma cantiga sob a direção de Ana. Fazem gestos...

Ana: Ora vamos lá pensar um bocadinho...

Vasco: Vamos pensar no que cada um de nós quer fazer. [Silêncio no grupo]

Joana: Eu sei.

Ana: Hoje vou fazer assim: eu não digo nada e, como vocês já sabem mais ou menos o que querem fazer, cada um vai levantar-se muito devagarinho e dirigir-se para o sítio que escolheu.

Luís: Eu não vou para lado nenhum. [O Luís está aborrecido, porque teve de se separar da mãe.]

Ana: Mas eu vou dizer-te para onde vais. Vens comigo buscar o teu avental.

Francisco: Eu quero fazer rabiscos.

Ana: Queres desenhar?

O Francisco abana a cabeça, diz que não.

Ana: Então não queres desenhar, só fazer rabiscos.

[O Francisco senta-se ao lado da Raquel que já está sentada à mesa de desenho.](VASCONCELOS, p.153-158, 1997)

Quero chamar a atenção para o fato de que a professora Ana considera as crianças capazes de fazer o planejamento, e isso se dá porque elas conhecem o funcionamento do cotidiano do grupo, semelhanças e diferenças entre os componentes do grupo e o acervo de materiais, aspectos que também foram conversados e/ou planejados anteriormente com o grupo. O diálogo que Ana tem com as crianças, conforme o acima destacado, é fundamental para ajudá-las a firmarem suas decisões e permanecerem fiéis às escolhas. A conversa em grupo, mediada pela professora, torna o processo de planejamento um exercício coletivo que faz do planejamento uma proposta do grupo, e não só da professora.

O professor Gabriel descreve em seu livro três situações que vivenciou com seus alunos. Escolhi como primeira cena deste grupo um excerto referente ao jogo simbólico:

A disputa sem critérios senão os do “eu quero”, “porque a gente também quer” foi substituída pela escolha organizada, em seguida à formação dos grupos. [...] Eles escolhiam entre si um representante de cada um desses grupos que, auxiliados por seus pares, realizavam a escolha do acervo disponível. [...] cada equipe tinha em mente o que iria construir, [...] geralmente as mesas e cadeiras eram as primeiras a serem selecionadas. A seguir vinham o tapete grande e os menores e, ao final, as almofadas, também em ordem decrescente. Feito isso, partiam com seu mobiliário para as suas construções. A essas construções, juntavam-se sucatas, massa de modelar, brinquedos, revistas, cola, lápis de cor, papel jornal etc.

[...] Dirigi-me então ao “ônibus” – três mesas unidas em linha reta, com uma cadeira-escada no chão da sala que dava acesso ao interior do “veículo”; duas cadeiras sobre a mesa, em extremidades opostas, uma para o “motorista” e outra para o “cobrador” e, entre elas, uma atrás da outra, mais três cadeiras, para imaginários “passageiros”. Com uma prancheta, papel e caneta, cheguei ao menino que fazia gestos de quem dirigia a “condução” e perguntei-lhe sobre o óbvio, ou seja, quem era ele no funcionamento daquela construção. Ele, claro, disse ser o motorista e eu me apresentei então como fiscal de trânsito e assumi os ares do meu personagem, pedindo-lhe, firmemente:

- O senhor pode me apresentar a sua carteira de motorista, por favor?⁴

Ele me olhou assustado e com cara de interrogação. Continuei com a minha representação e lhe expliquei:

⁴ As falas em **negrito**, neste excerto, referem-se a falas do professor Gabriel.

- O senhor não sabia que para dirigir um ônibus, um carro, caminhão, avião, moto ou navio a gente tem que ter uma carteira de motorista? Um papel que vem escrito que a gente sabe e pode dirigir esses veículos de transporte?

Ele continuava me olhando, atento às minhas palavras. Conseguiu balbuciar um: “Ahan!?”, afirmativamente. Continuei:

- O senhor pode me mostrar a sua carteira de motorista, por favor?

Ele “embarcou” no jogo e enfiou a mão num bolso imaginário apresentando-me uma carteira também imaginária. Eu a peguei, “li” seriamente, dizendo-lhe em seguida:

- Está tudo em ordem com a sua carteira, senhor fulano (e disse o nome dele).

Continuei a brincadeira e pedi-lhe que me apresentasse os documentos do ônibus, no qual estaria escrito a marca do veículo, a sua cor, o ano de sua fabricação, o número da placa, o nome do proprietário; [...] em seguida o extintor de incêndio e o estepe, macaco, triângulo etc.

[...] Ele ia respondendo atento e desembaraçado, divertindo-se muito com as minhas questões. Perguntei aos dois se eles sabiam que próximo dali havia “uma oficina mecânica” muito boa para eventuais consertos no “ônibus”. Eles desconheciam. Consultei-lhes sobre a possibilidade de os “mecânicos” e as meninas da “casinha” e da “padaria” utilizarem os serviços do “ônibus” para se transportarem, passearem, irem trabalhar, irem à escola etc. [...] Felizes da vida, voltaram-se para mim dando seu consentimento. (JUNQUEIRA FILHO, p. 13-16).

Para as crianças organizarem-se em grupos e dividirem os materiais da forma como fizeram, pressupõe-se que a organização do jogo simbólico foi assunto de conversas anteriores entre o professor Gabriel e as crianças, conversa que também esteve presente na intervenção que o professor fez na brincadeira do ônibus. Penso que entrar na brincadeira das crianças a partir da conversa com elas é uma forma muito aprazível de mediar a relação, pois assim se descobre como elas se organizaram, descobre-se seus desejos e, dependendo de como acontece a conversa, é possível levar as crianças a pensarem sobre coisas que desconheciam até o momento – como a carteira de motorista, por exemplo –, bem como, a gerarem novos desejos de aprendizagem. Outro destaque que faço é o fato de que o professor inseriu-se na brincadeira levando novos elementos para esse brincar sem dirigir ou redirecionar a brincadeira das crianças.

Na conversa desencadeada no “ônibus”, também é possível perceber a importância do professor na tradução do mundo para e com as crianças. As crianças não sabiam, por exemplo, o que era uma carteira de motorista, mas nem por isso o professor deixou de usar o termo convencional com elas, explicando de uma forma compreensível para seus alunos.

O excerto que trago do grupo da professora Amélia e do professor Giovanni refere-se à organização e desenvolvimento de uma brincadeira coletiva:

“Hoje de manhã, eu e Giovanni estivemos pensando em fazer outra brincadeira”.

“As sombras”, diz alguém.

Amélia: “E quem contou?”

“Giovanni”.

Amélia: “Lembram quando fizemos as sombras?”

“Quando tínhamos 3 anos”.

“Sim, e viemos nesta sala e fizemos... lembram?”

As respostas se cruzam; estão muito excitados: “O trenzinho!... Cantamos e dançamos!... Fingimos jogar as clavas para cima!”. [...] O entusiasmo é evidente, palpável. Amélia sugere: “Vamos ver se conseguimos criar brincadeiras novas... e vamos experimentar mexer o corpo”. Comece a baixar as persianas; um menino observa: “É verdade que temos de fechar tudo, para fazer as sombras”. As crianças começam a sentar no carpete e nos degraus, com muita liberdade. Giovanni desce a tela e coloca-se atrás da mesma, para preparar o projetor.

Ângela pergunta: “Olha o Giovanni: vejam a sombra dele. Giovanni sabe fazer as sombras?”

Um menino: “Ele é bom demais!”

Amélia começa a envolvê-las no jogo, perguntando o que mais elas lembram.

Respondem com animação: “Que um depois do outro vamos atrás...”

Que vamos atrás todos juntos... Que a gente ficava maior e menor...”

Amélia: “E como se faz para ficar maiores e menores?”

“Se você vai para a tela fica pequeno...”

Amélia convida-os: “vamos experimentar fazer isso juntos?”

Toma Filippo pela mão e vão para atrás da tela; aparecem suas sombras e a professora pergunta:

“Agora como somos eu e Filippo?”

“A Amélia é maior”.

Amélia: “Vamos tornar o Filippo maior que Amélia?”

Um coro de vozes: “Siim!”

Amélia: “Aqui está”. Filippo, vá em direção ao projetor. “Ficou maior do que eu?”

“Siim!”

“Por quê?” [...]

A professora convida as crianças a entrarem na ciranda e pede a Giovanni que faça uma surpresa. A tela fica vermelha. [...] Segue-se uma série de mudanças na tela; aparecem diapositivos, há a mímica de ações, trocam-se impressões e comentários. [...] As crianças que imitaram os pássaros voltam para o carpete e deixam o lugar atrás da tela para outras crianças; algumas vão espontaneamente, outras são incentivadas pelas professoras.

[...] Outro diapositivo. Desta vez é fácil: “É o barco!... com neve!” Algumas crianças começam a pular com entusiasmo. **Amélia, em tom convidativo:** “Não dá para mergulhar nessa neve?” Algumas crianças começam a pular com entusiasmo. **Amélia:** “Estão com frio ou calor? (Algumas crianças começam a esfregar as mãos). Estão com frio nas mãos?”, ri Amélia; “Mas são apenas sombras!... E olhem! Quanta neve!”

[...] A tela fica lilás e as crianças aplaudem espontaneamente e sugerem que se façam flores, umas violetas. Não é fácil imitar uma flor, mas depois de um pouco de confabulação, e com a ajuda de Amélia, a sombra de duas meninas assume a forma de “Um jacinto”, como declara Giovanni.

(Assim imitam ursos, cavalos marinhos, tigres, leopardos, tubarão, aparecem paisagens de neve, verão, primavera...)

A tela volta a ser branca. Todas as crianças precipitam-se atrás da tela para pular e correr para perto e para longe.

Enquanto Giovanni guarda o projetor e os diapositivos e desmonta a tela, Amélia convida as crianças, sentadas ao seu redor no carpete, a cantar. (RABITTI, p. 102-108, 1999).

No jogo de sombras mediado pela professora Amélia e pelo professor Giovanni, quero destacar outro jeito e espaço de conversar sobre o mundo, que pode ser o de uma brincadeira

coletiva como esta das sombras. Nota-se que a brincadeira iniciou a partir de uma conversa da professora com as crianças. Elas lembraram o funcionamento da brincadeira e o que haviam feito em outra ocasião em que haviam brincado de sombras, quando tinham três anos de idade; auxiliaram a pensar a organização do espaço para a brincadeira e, enquanto brincavam, crianças e professora conversaram muito sobre o funcionamento e organização da brincadeira e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que imitavam as sombras de animais e de paisagens referentes às estações do ano. A partir da conversa, também distinguiram representação e realidade como, por exemplo, o momento que sentiram frio ao mergulhar na neve.

Penso que existem diversas maneiras de professor e alunos conversarem, e algumas destas maneiras apareceram nos excertos dos diferentes livros: a conversa coletiva de planejamento das professoras Ana e Madalena; a inserção na brincadeira das crianças realizada pelo professor Gabriel, que trouxe novos elementos a ela; as traduções de Amélia, sobre o funcionamento do projetor, bichos, clima, flores, realizadas no decorrer da brincadeira. Por outro lado, observo que as cenas de relação professor-aluno-conhecimento até aqui descritas revelam dois pontos em comum.

O primeiro deles é que em todos os exemplos esteve presente a ideia de “fazer com”, a qual apresentei anteriormente, no referencial teórico. As professoras Madalena e Ana usavam os momentos de conversa em roda e ao redor da mesa grande para fazer com seus alunos o planejamento do dia e de assuntos a serem pesquisados. O professor Gabriel fez com as crianças a organização do jogo simbólico e se envolveu “fazendo com” as crianças o papel de um guarda de trânsito na brincadeira do “ônibus”, levando-as a pensar em outros elementos para o jogo. A professora Amélia, a partir do jogo de sombras, também se envolveu com as crianças, fazendo sombras, brincadeiras e interpretações e representações de diferentes aspectos do mundo. Penso que, em todas as cenas, o fato de o(a) professor(a) fazer com os alunos foi importante para legitimar a participação tanto das crianças quanto do(a) professor(a) na relação professor-aluno-conhecimento, relação que esteve presente nos diferentes contextos.

O segundo ponto para o qual chamo a atenção é o processo de tradução que também se dá nos diferentes contextos. A professora Madalena traduz o desejo das crianças conversarem sobre o pintinho e, ao mesmo, tempo traduz alguns aspectos sobre a vida de galinhas e pintinhos. A professora Ana traduz o desejo do grupo de escolher sem auxílio da professora o que desejavam fazer no momento, e, concomitantemente, traduz os aborrecimentos e necessidades de auxílio de algumas crianças para essa escolha. O professor Gabriel traduz a necessidade de as crianças envolverem novos elementos “do mundo real” no jogo simbólico –

como a circulação entre os diferentes grupos de crianças brincando de faz-de-conta: casinha, padaria, oficina mecânica e ônibus –, bem como, traduz alguns novos elementos a partir da interferência dele mesmo na brincadeira como a carteira de motorista, por exemplo. A professora Amélia traduz o funcionamento do equipamento, bem como aspectos do mundo, introduzindo elementos novos para o jogo de sombras.

CONCLUSÕES

Certamente a gestão do tempo de falar e de calar-se foi fundamental nas cenas apresentadas. Por diversas vezes, teria sido mais fácil responder às perguntas dos alunos rapidamente, matando o desejo em sua forma embrionária. Porém, estes professores persistiram no desafio de auxiliar as crianças a encontrarem as respostas ou os meios para chegar até elas e, principalmente, de fazer-lhes perguntas que lhes instigaram a curiosidade, lhes apresentaram enigmas. Penso que isto aconteceu porque foi fruto de uma forte parceria de professor e alunos. Parceria que foi mediada em diferentes contextos e de diferentes maneiras.

Assim, a partir das análises desenvolvidas no decorrer do trabalho, é possível afirmar que o conhecimento não é dado ao aluno pelo professor, porque ambos ensinam e aprendem, e, portanto, podem produzir com essa potência e engajamento uma relação equilibrada de interlocução entre protagonistas, entre parceiros, reconhecendo, procurando entender, aceitando, administrando, convivendo com as suas diferenças e a sua condição de semelhantes.

REFERÊNCIAS:

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editores associados: Cortez, 1989.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1.ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador “ON THE ROAD”**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Trad. Vanise Dresch – 7. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer. A coragem de Começar.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula o fazer e o compreender.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1995.

POSTIC, Marcel. **A relação Pedagógica.** Lisboa: Padrões culturais, 2007.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** Uma escola de Infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao redor da mesa grande:** a prática educativa de Ana. Trad. Ana Maria Chaves. Portugal: Porto Editora, 1997.