



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**DINÂMICAS DESENVOLVIMENTAIS DO SER PROFESSOR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE**
Developmental dynamics of being a teacher in a bilingual preschool

Thaís Araújo Carolino

Brasília, DF, novembro de 2018.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**DINÂMICAS DESENVOLVIMENTAIS DO SER PROFESSOR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE**
Developmental dynamics of being a teacher in a bilingual preschool

Thaís Araújo Carolino

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, DF, novembro de 2018.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Araújo Carolino, Thais
AT364d Dinâmicas Desenvolvimentais do ser Professor na Educação Infantil Bilingue / Thais Araújo Carolino; orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. -- Brasília, 2018.
121 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. desenvolvimento humano. 2. self dialógico. 3. professores. 4. educação infantil bilingue. I. Ferraz de Castillo Dourado Freire, Sandra, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Presidente

Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Janet Johnson Navarro – Membro Externo

Grand Valley State University (Mich., EUA)

Professora Dra. Maria Claudia Lopes de Oliveira – Membro

Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr Francisco Jose Rengifo-Herrera – Suplente

Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, DF, novembro de 2018.

DEDICATÓRIA

Para Marina, João Neto, Dudu, João, Eliana, Carol e Daniela, e aos participantes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que contribuíram para a construção deste trabalho. Agradeço imensamente à minha família, que durante esta trajetória esteve presente de corpo e alma em qualquer que fosse a dificuldade. À minha mãe, obrigada por nunca me deixar desistir, e mostrar a mim como é encantador o mundo do saber e, por meio do seu exemplo, colocar-me nos melhores caminhos. Ao meu pai, que me permitiu e permite todos os dias sonhar e acreditar que tudo pode ser alcançado. Às minhas irmãs, Carol, por me amparar sempre que precisei, me levantar quando caía, me ouvir quando precisava, e Daniela, por me mostrar que a vida pode ser mais leve, e sempre demonstrar sua admiração por mim. Obrigada!

À família que construí. Ao meu marido, Luiz Gustavo, que merecia um agradecimento exclusivo, pela representatividade que teve neste trabalho, por todas as horas de dedicação e companheirismo. Por toda a sua compreensão com a minha ausência e por tornar tudo muito mais leve com suas palavras de afeto. À minha filha querida, Marina, pela sua sensibilidade em entender o quanto este trabalho era importante e nunca reclamar a ponto de eu querer desistir por ela.

À minha orientadora, professora Sandra Freira. É difícil expressar o quão grata sou por ter compartilhado essa caminhada com alguém tão nobre e sensível quanto ela, que acreditou e me motivou tanto que era constrangedor eu mesma não acreditar que seria capaz. E que enxergava nas minhas palavras uma grandiosa ferramenta de mudança, que só alguém com um coração como o dela é capaz de enxergar.

Aos participantes desta pesquisa, por juntos colaborarem na construção do conhecimento uns dos outros. À instituição de ensino e seus gestores, por terem disponibilizado este espaço à nossa investigação.

Agradeço em especial à professora Janet Navarro, que vem de tão longe para prestigiar este momento tão importante, por ter me acolhido e colaborado na construção deste conhecimento.

Aos professores do Instituto de Psicologia e colegas.

Aos participantes da pesquisa e à minha companheira e colaboradora de pesquisa, Carol Branquinho, por terem construído esse saber junto comigo.

À revisora deste trabalho, por toda sua paciência, carinho e atenção dedicados a este texto.

Agradeço, portanto, a todos que de alguma forma se fazem presentes nas linhas que se seguem.

Não há palavras que possam expressar o que estas páginas representam na minha vida! Retifico a afirmação de Paulo Freire quando diz que o conhecimento liberta, emancipa e transforma. Confirmo-a por ter compartilhado dessa experiência. Sinto-me realmente transformada! A escolha da abordagem teórica foi bem apropriada, no começo tão confusa, mas hoje tão clara, pois consigo compreender como fui afetada e ressignificada por essa experiência.

RESUMO

O presente trabalho trata das trajetórias desenvolvimentais de professores no contexto da educação infantil bilíngue a partir da teoria do *self* dialógico e problematiza a educação bilíngue como uma modalidade de ensino que vem demandando novas formas de organização curricular, de processos escolares, de conceber a aprendizagem e, principalmente, de pensar o desenvolvimento profissional dos que atuam nesse segmento. Portanto, o estudo teve por objetivo geral investigar os processos dialógicos de desenvolvimento do *self* em professores de uma escola de educação infantil bilíngue português-ínglês, mediante análise da dinâmica dos posicionamentos de si nas formas de participação e envolvimento nas reuniões pedagógicas cujo foco era o estudo do desenvolvimento das crianças no processo de aquisição de um segundo idioma. Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos: a) caracterizar os sentidos atribuídos pelos professores às especificidades da experiência pedagógica em uma escola de educação infantil bilíngue; b) identificar como os professores qualificam as relações intersubjetivas com a criança em situação de aprendizagem em dois idiomas e as possíveis consequências dessa forma de se perceber na mudança das suas configurações de *self*; e c) analisar a relação entre a construção de espaços dialógicos de reflexão compartilhada e a ressignificação da atuação docente. A pesquisa empírica contou com a participação de 10 professores de uma escola bilíngue de educação infantil localizada em uma cidade do Distrito Federal e desenvolveu uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, interventivo e dialógico por meio de oito sessões de grupo focal, seguidas de entrevistas individuais com duas professoras de uma das turmas. Entre os instrumentos, destacou-se o uso de vídeos das aulas produzidos e analisados pelos próprios professores, os quais serviram de ferramenta de mediação nas sessões de grupo focal. Os resultados sinalizam a emergência de novos posicionamentos de *self* nos professores por meio de dinâmicas variadas e processos específicos. Relações de ambivalência, poder, cumplicidade, empatia e confiança foram construídas mediante processos semiótico-afetivos complexos, que demandaram envolvimento afetivo, social e cognitivo dos participantes. Ao visualizarem as situações gravadas, os participantes foram impelidos a práticas reflexivas interessantes, o que sugere que a construção de espaços dialógicos pode transformar as práticas docentes e contribuir significativamente para o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo. Além disso, buscou-se disponibilizar ferramentas para oportunizar negociação no entendimento acerca das especificidades da experiência e desafios para o desenvolvimento e atuação profissional no contexto da educação infantil bilíngue.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, *self* dialógico, professores, educação infantil bilíngue.

ABSTRACT

This paper addresses the development path of teachers in the context of early childhood bilingual education from the perspective of the Dialogical Self theory. It also problematizes the bilingual education as a teaching method that has been demanding new ways of organizing the curriculums and creating education processes, as well as understanding learning, especially the professional development of those who work in this area. Therefore, the study's general objective is to investigate the dialogical process of the development of the self in teachers from an early childhood bilingual school (Portuguese/English) through the analysis of the dynamic of self positioning when participating and getting involved in pedagogical meeting whose focus was the study of children's development in the process of acquiring a second language. To this end, the following specific objectives were established: a) to characterize the meanings given by teachers to the specificities of the pedagogical experience in an early childhood bilingual school; b) to identify how teachers qualify the intersubjective relations with the child that is learning two idioms and the possible consequences of this way of perceiving the change to the configuration of the self; c) to analyze the correlation between the construction of dialogical spaces for shared reflection and the resignification of teaching. The empiric research had the participation of 10 teachers from an early childhood bilingual school located in Distrito Federal and developed a qualitative, interventional and dialogical research methodology through eight focal group sessions, followed by individual interviews with two teachers from one of the classes. Among the instruments, it can be highlighted the use of videos from the classes produced and analyzed by the teachers themselves that served as a tool to mediate the focal group sessions. The results showed the urge for new self positioning from the teachers through various dynamics and specific processes. Ambivalent relations, power, complicity, empathy and trust were built through complex semiotic-affective processes, which demanded an emotional, social and cognitive involvement from the participants. When watching the situations recorded, the participants were prompt to interesting reflective practices that suggest that the construction of dialogical spaces can transform the teaching practices and contribute significantly to the development of all involved in the process. Furthermore, new tools were provided to facilitate negotiation in the understanding the specificities of the experience and challenges for the development and professional performance in the context of early childhood bilingual education.

Key-words: human development, dialogical self, teachers, early childhood bilingual education.

RESUMEN

El presente trabajo trata de las trayectorias de desarrollo de profesores en el contexto de la educación infantil bilingüe a partir de la teoría del self dialógico y problematiza la educación bilingüe como una modalidad de enseñanza que viene demandando nuevas formas de organización curricular, de procesos escolares, de concebir el aprendizaje y, principalmente, de pensar el desarrollo profesional de los que actúan en ese segmento. Por lo tanto, el estudio tuvo por objetivo general investigar los procesos dialógicos de desarrollo del self en profesores de una escuela de educación infantil bilingüe portugués-Inglés a través del examen de la dinámica de los posicionamientos de sí en las formas de participación e implicación en las sesiones educativas centradas en el estudio del desarrollo de los niños en el proceso de adquisición de un segundo idioma. Para eso, se establecieron como objetivos específicos: a) caracterizar los sentidos atribuidos por los profesores a las especificidades de la experiencia pedagógica en una escuela de educación infantil bilingüe; b) identificar cómo los profesores califican las relaciones intersubjetivas con el niño en situación de aprendizaje en dos idiomas y las posibles consecuencias de esa forma de percibirse en el cambio de sus configuraciones de self; y c) analizar la relación entre la construcción de espacios dialógicos de reflexión compartida y la resignificación de la actuación docente. La investigación empírica contó con la participación de 10 profesores de una escuela bilingüe de educación infantil ubicada en una ciudad del Distrito Federal y desarrolló una metodología de investigación de cuño cualitativo, interventivo y dialógico a través de ocho sesiones de grupo focal, seguidas de entrevistas individuales con dos profesoras de una de las clases. Entre los instrumentos, se destacó el uso de videos de las clases producidos y analizados por los propios profesores, los cuales sirvieron de herramienta de mediación en las sesiones de grupo focal. Los resultados señalan la emergencia de nuevos posicionamientos de self en los profesores a través de dinámicas variadas y procesos específicos. Las relaciones de ambivalencia, poder, complicidad, empatía y confianza fueron construidas mediante procesos semiótico-afectivos complejos, que demandaron implicación afectiva, social y cognitiva de los participantes. Al ver las situaciones grabadas, los participantes fueron impulsados a prácticas reflexivas interesantes, lo que sugiere que la construcción de espacios dialógicos puede transformar las prácticas docentes y contribuir significativamente al desarrollo de todos los participantes en ese proceso. Además, se buscó disponibilizar herramientas para oportunizar negociación en el entendimiento acerca de las especificidades de la experiencia y desafíos para el desarrollo y actuación profesional en el contexto de la educación infantil bilingüe.

Palabras-clave: desarrollo humano, self dialógico, profesores, educación infantil bilingüe.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 - A educação bilíngue português-inglês na primeira infância: um panorama desse cenário	7
Capítulo 2 - Teoria do <i>self</i> dialógico	21
2.1 O dialogismo na constituição do <i>self</i>	23
2.2 Objetivos.....	28
2.2.1 Objetivo geral.....	28
2.2.2 Objetivos específicos.....	28
Capítulo 3 - O percurso metodológico	29
3.1 Contexto.....	32
3.2 Participantes	37
3.3 Delineamento, modelos e métodos.....	39
3.4 Grupo focal.....	39
3.5 Entrevista	40
3.6 Procedimentos	41
3.7 Procedimento analítico: níveis de análise.....	46
Capítulo 4 - Discutindo as ideias por meio das sessões de grupo focal.....	50
4.1 As sessões de grupo focal.....	50
4.2 Descrição analítica das sessões de grupo focal.....	68
4.3 Análise dos pontos de mutação.....	69
4.4 Sessão 3 – Porque foi um divisor de águas?	72
4.5 Análise da sessão oito	79
4.6 O encontro com duas trajetórias em mudança: as participantes da entrevista em foco	90
4.6.1 Ponto de encontro 1 – Ana e Danusa no Grupo Focal	91
4.6.2 Ponto de encontro 2 – interpretação autoral do processo.....	99
4.6.3 - Ponto de encontro 3 – As trajetórias em mudança	107
Capítulo 5 - Considerações finais.....	109
Referências	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização da rotina diária.....	36
QUADRO 2 - Descrição dos participantes do grupo focal.....	38
QUADRO 3 - Níveis de análise do grupo focal	46
QUADRO 4 - Trechos em destaque da participação de Ana e Danusa nas sessões de GF	92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O ciclo metodológico.....	31
FIGURA 2 - Cronologia dos procedimentos metodológicos	32
FIGURA 3 - Distribuição das turmas e horários de atendimento	34
FIGURA 4 - Quadro metodológico	43
FIGURA 5 - Códigos para subsidiar elementos metacomunicativos	48
FIGURA 6 - Objetos da caixa surpresa	61
FIGURA 7 - Mapeamento das sessões	67
FIGURA 8 - Processo de construção das sessões de grupo focal GF	71
FIGURA 9 - Termômetro dos sentimentos da sessão três do grupo focal	78
FIGURA 10 - Termômetro dos sentimentos da sessão oito do grupo focal	83
FIGURA 11 - Ponto de encontro 1 – Ana e Danusa no grupo focal	98
FIGURA 12 - Ponto de encontro 3 – As trajetórias em mudança	108

Introdução

A partir de uma inquietação pessoal e também profissional, tomei a decisão de iniciar este estudo, que discute a educação infantil e a sua relação com a língua estrangeira. A educação infantil bilíngue entrou em minha vida como uma oportunidade de unir essas duas paixões. Entretanto, a união desses temas vinha me causando dúvidas e inquietações desde minha formação acadêmica. Percebi, por exemplo, que na faculdade nenhuma das matérias do currículo ofertado buscava trazer respostas a tais questionamentos. Desse modo, a partir da lacuna que percebi existir nesse seguimento que estava ganhando espaço no mercado educacional (mas que não vinha sendo acompanhado por estudos acerca desse acontecimento), resolvi pesquisar e conhecer um pouco sobre esse fenômeno.

Cada vez que estudava mais sobre o tema, percebia que mais havia para pesquisar. Quando assumi minha primeira turma como professora da educação infantil, pude ver que as angústias permeavam não apenas a minha prática, mas também as dos meus colegas de trabalho. Falar horas em inglês com crianças entre dois e cinco anos que pareciam não compreender o que estava sendo dito era em alguns momentos desesperador. Parecia não ter justificativa. Por que expor as crianças àquilo? Qual era o objetivo? Tinha alguma eficácia? Além das nossas, as famílias também expressavam muita preocupação. Viam nesse espaço uma oportunidade de oferecerem um ensino de mais qualidade para os seus filhos, entretanto essa vontade estava carregada de dúvidas.

Após alguns anos de atuação, assumi a coordenação de atividades na escola e vi mais de perto um dos problemas da falta de conhecimento mais aprofundado do tema que

afetava esse seguimento. A desqualificação e o despreparo dos professores¹ em sala de aula geravam problemas com as famílias que percebiam a falta de aptidão profissional. E também nas crianças, que expressavam de forma negativa a exposição àquele ambiente, geralmente com indisciplina e agressividade. Vi, então, uma forma de aprofundar no mestrado os estudos sobre o assunto e compreender parte desse acontecimento que só cresce ano após ano. Iniciamos, desse modo, a investigação sobre como a construção de espaços dialógicos para análise compartilhada da rotina de sala de aula, com foco na relação do professor com a criança, pode implicar mudança das práticas docentes e a ressignificação de si como educador.

O fenômeno tem sido palco de grandes contradições, pois a força com que chegaram a esse contexto não vem sendo acompanhada pelos estudos e/ou informações acerca desse fenômeno. Incluir uma criança no ensino de língua estrangeira na idade entre zero e cinco anos requer olhares atentos e cuidadosos, tendo em vista que a fase inicial do desenvolvimento humano é uma etapa importante para o desenvolvimento da linguagem².

Deve-se considerar que, para a criança pequena, a escola de educação infantil bilíngue é um contexto importante para a aquisição de um segundo idioma, por ser um dos espaços sociais e culturais ricos nos quais a criança está inserida para acessar a língua em uso. O segundo idioma é entendido como aquele diferente da língua materna da criança. Considerando que as interações criança e criança e cuidador e criança ocorrem por meio de duas línguas, faz-se necessário investigar como essas relações podem influenciar, potencializar e canalizar esse processo nas práticas socioculturais e comunicativas entre os participantes (Valsiner, 2012).

¹ Por uma questão de padrões da língua portuguesa, quando utilizarmos genericamente o termo “professor” e/ou “aluno” o fazemos independente do sexo masculino ou feminino, seja a palavra utilizada no singular ou no plural.

² Na literatura internacional utiliza-se o termo *aquisição* para se referir ao desenvolvimento espontâneo do uso da língua pela criança, marcando a diferença entre esse processo e o de aprendizagem estruturada da língua. Ao longo do texto, utilizaremos aquisição ou desenvolvimento da linguagem de forma alternada.

Diante disso, indagamos: quais impactos essa prática tem no desenvolvimento da criança nesse período da vida? De que forma esse diálogo é concebido? A concepção do diálogo compreende elementos verbais e não verbais e, como tal, reflete sua relevância para uma psicologia da globalização em que pessoas de diferentes culturas utilizam ambas as formas em sua comunicação como parte de suas histórias (Bertau, 2008).

Esses diálogos permitem, ainda, que a criança se reconheça como indivíduo e perceba o meio como sendo parte dela. Diálogos com os outros lugares em dois espaços: o espaço social exterior, em que o outro está me movendo para o exterior e, ao mesmo tempo, só posso compreendê-lo e dialogar com ele quando eu mesmo recuo em um interior metafórico espaço, o qual eu necessito recriá-lo para que eu possa entendê-lo melhor do que antes (Hermans-Konopska, 2010).

Foi em busca de compreender esse diálogo que iniciamos este estudo. O segundo idioma seria o pano de fundo dessa investigação. Para nós, verificar os processos interacionais tinha mais valor nesse momento do que apenas conhecer de que forma a aquisição acontecia com as crianças. Entretanto, é importante ressaltar que o nosso objetivo principal foi mudando ao longo da pesquisa. Iniciamos o trabalho com a equipe de professores expondo o desejo em conhecer a rotina de trabalho de cada um e tentar junto com eles analisar a interação das crianças entre elas mesmas e as crianças com eles. A partir da realização da pesquisa, fomos nos surpreendendo com uma demanda diferente trazida pelo grupo e, por isso, foi necessário que reconfigurássemos nossos objetivos, a saber:

Objetivo geral: investigar os processos dialógicos de desenvolvimento do *self* em professores de uma escola de educação infantil bilíngue português-inglês, mediante análise da dinâmica dos posicionamentos de si nas formas de participação e envolvimento nas

reuniões pedagógicas cujo foco era o estudo do desenvolvimento das crianças no processo de aquisição de um segundo idioma.

Objetivos específicos: (1) caracterizar os sentidos atribuídos pelos professores às especificidades da experiência pedagógica em uma escola de educação infantil bilíngue; (2) identificar como os professores qualificam as relações intersubjetivas com a criança em situação de aprendizagem em dois idiomas e as possíveis consequências dessa forma de se perceber na mudança das suas configurações de self; e (3) analisar a relação entre a construção de espaços dialógicos de reflexão compartilhada e a ressignificação da atuação docente.

Percebemos, no início das atividades de pesquisa, que, ao visualizarem os vídeos produzidos por eles próprios, o olhar dos professores estava centrado nas práticas e metodologias adotadas por eles e que pouco era o desejo em compreender as interações vivenciadas nesse percurso. Novas questões passaram então a nortear nosso projeto. Como o professor compreende os processos de desenvolvimento da criança no contexto de educação bilíngue e se desenvolve nessa relação? Como o professor configura a alteridade bilíngue na relação com as crianças e com os outros professores? E como essa própria alteridade configurada regula as suas práticas docentes?

Tais questionamentos, no entanto, não estavam descartando as inquietações que deram início a esta pesquisa. Nosso intuito era que, por meio das metodologias adotadas por nós, os professores compreendessem a importância do contato e da relação com as crianças no processo de aprender. E em como esse contato poderia resultar em um processo de autoconhecimento e ressignificação de suas práticas.

Diante desse apontamento, percebemos a necessidade de novas ferramentas de estudo e mudanças no processo de formação acadêmica desses profissionais. Isso só é

possível se também ampliarmos os conhecimentos adquiridos em processos contínuos de formação.

Quando consideramos o profissional que atua na área educacional, seja ele pedagogo ou não, é preciso ressaltar a relevância de uma postura ativa e aberta às constantes oportunidades de aprendizagem. Um profissional com uma postura aberta à aprendizagem não fica refém da passagem do tempo, mas coloca-se com disposição frente aos desafios que os processos demandam, entre eles as variadas ferramentas de aprendizagem para as crianças em fase escolar.

A competência profissional, todavia, subjetiva a cada um, depende do entendimento e das concepções que o educador tem a respeito das suas possibilidades. O posicionamento do professor nas diversas situações escolares envolve aspectos subjetivos como a responsabilização docente frente à aprendizagem de cada aluno.

A necessidade de promover estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de um segundo idioma por crianças pequenas justifica-se face ao crescente número de escolas bilíngues no segmento de educação infantil. E compreender a aquisição de um segundo idioma por crianças nesse período do desenvolvimento requer um olhar para além da dimensão linguística, bem como processos pedagógicos para além das práticas convencionais utilizadas em outros segmentos de ensino de língua estrangeira.

Ao iniciar nossa pesquisa bibliográfica, percebemos como estudos na perspectiva do desenvolvimento com crianças em instituições de ensino que trazem a língua estrangeira como segunda língua na grade escolar são poucos no Brasil, em contraste com o crescimento do setor privado no atendimento a essa clientela. Por isso, cremos que um estudo dessa natureza permitirá que novas ferramentas sejam agregadas às práticas pedagógicas, sugerindo, por isso, um espaço de aprendizagem em que as relações interpessoais são tidas como principal via do conhecimento.

Para dar início a este trabalho, é importante a construção de uma base teórica, a fim de compreender a complexidade de todo esse contexto. Assim sendo, no primeiro capítulo apresentaremos estudos relacionados aos conceitos e pesquisas no ensino bilíngue; no segundo capítulo, a teoria *dialogical self*, que permeou todas as práticas deste trabalho; no terceiro, a metodologia; e, por fim, os resultados e a discussão.

Espera-se que ao final você, leitor, seja capaz de compreender a complexidade desse fenômeno sob os diversos aspectos aqui apresentados.

Capítulo 1 - A educação bilíngue português-inglês na primeira infância: um panorama desse cenário

Neste capítulo, concentraremos o estudo da literatura sobre o fenômeno da educação bilíngue sob a perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem. Discutimos os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, contrapondo a literatura internacional e um recorte das produções nacionais sobre o fenômeno.

Entendendo melhor esses conceitos, discutiremos o desenvolvimento docente nesse contexto, considerando as especificidades da educação infantil quanto ao desenvolvimento das práticas sociointerativas e comunicativas que envolvem formas de olhar o desenvolvimento da criança, da sua linguagem e das práticas de letramento emergente.

1.1 Bilinguismo *versus* educação bilíngue: qual é a diferença?

O bilinguismo, segundo Grosjean (1982), é um fenômeno muito antigo. Existe há muitos anos em quase todos os países. O autor explica que, por motivos variados, e principalmente oriundos dos processos de colonização, é difícil existir um país que seja totalmente monolíngue. A definição sobre esse conceito é complexa e influenciada por múltiplos fatores.

O conhecimento de dois idiomas pode ser adquirido em diversos ambientes, situações e por motivos variados e os processos e dinâmicas comunicativas podem ser igualmente diversos. A complexidade do fenômeno torna o conceito ainda mais difícil de ser determinado. Segundo Moura (2009), é preciso considerar o contexto social de aquisição, as condições psicológicas do aprendiz, o status de cada uma das línguas na

sociedade, o tempo de relação com o conhecimento e as relações interpessoais ao definir o bilinguismo.

Para Ramirez e Kuhl (2016), cerca de dois terços da população mundial estimam entender ou falar pelo menos duas línguas. Assim, o bilinguismo se tornou a norma em vez da exceção em muitas partes do mundo. Para eles, as crianças que vivenciam duas línguas desde o nascimento normalmente se tornam falantes nativos de ambos, enquanto os adultos, muitas vezes, lutam com uma segunda língua e raramente atingem fluência nativa.

Valdés e Figueroa (1994), em uma pesquisa feita em escolas brasileiras bilíngues, classificam o bilinguismo em duas dimensões: bilíngues circunstanciais e eletivos. Os eletivos pertencem ao grupo no qual se aprende a língua porque querem, geralmente usando sua língua materna como suporte para aprender outro idioma. Já os circunstanciais aprendem a segunda língua devido às circunstâncias. Por exemplo, precisam aprender a língua para atender às demandas do mundo do trabalho, já que somente com a língua materna não conseguiriam atender a essa necessidade. Diante disso, é plausível inferir que a classificação circunstancial do bilinguismo está direcionada à aprendizagem de uma idade posterior à educação infantil, uma vez que antes dos cinco anos a criança não tem opção. Os autores, ainda, chamam a atenção ao aspecto processual e dinâmico do fenômeno, como sendo esse um processo de constante ressignificação e que está em pleno movimento. E, por isso, não pode ser definido nem mensurado como algo estático.

A partir de tais discussões e outras feitas amplamente pela literatura acadêmica internacional, o presente trabalho enfatiza o aspecto educacional que caracteriza algumas formas da aquisição do segundo idioma. Enquanto o bilinguismo designa o fenômeno do uso de duas línguas que pode ocorrer em ambientes variados e contextos situacionais diversos, a educação bilíngue designa a escola (ou contexto semelhante) como o principal ambiente de aquisição do segundo idioma, que, por vezes, pode variar quanto ao nível de

estruturação e formalização de suas práticas pedagógicas. A seguir, discutiremos sobre a educação bilíngue no Brasil, contrapondo essa educação com a literatura internacional, no intuito de trazer ferramentas à compreensão do cenário onde foi desenvolvida esta pesquisa.

1.2 Educação Bilíngue no Brasil

O termo educação bilíngue é ambíguo e cheio de contradições, isso porque existe uma grande variedade da configuração linguística, comunicativa, social e cultural pelas escolas de educação bilíngue no mundo. Na literatura norte-americana, que se destaca pelo volume de pesquisas sobre o tema, a educação bilíngue geralmente refere-se à educação onde dois ou mais idiomas são utilizados para ensinar ou aprender uma parte, ou totalmente um currículo (Baker, 2017). Abrange, ainda, o suporte a imigrantes na compreensão do segundo idioma para a inserção em escolas. Portanto, o segundo idioma, nesse caso, é a língua oficial do país de chegada dos imigrantes, o inglês. Ele discute como esse fator contribui nas práticas e modelos efetivos para esse ensino, apresentando os dois países que são referências em pesquisas e no ensino bilíngue, Canadá e Estados Unidos. No Canadá, desenvolve-se um modelo de imersão, no qual o segundo idioma é utilizado totalmente para ministrar o conteúdo. Já nos Estados Unidos, trabalha-se o modelo de “*dual language*”³, em que são utilizados os dois idiomas para ministrar o conteúdo, sendo geralmente a língua materna ou oficial e a língua estrangeira.

Esses modelos servem como referência na construção dos currículos de escolas bilíngues no Brasil. Algumas escolas adotam como modelo a imersão, enquanto outras, a “*dual language*”. Existe no Brasil ainda um terceiro modelo, muito adotado atualmente,

³ Duas línguas, na língua portuguesa.

que é o programa bilíngue. Nessa modalidade de ensino, a escola oferece atividades no segundo idioma (em geral inglês) em um período reduzido, que vai de 30 minutos a uma hora algumas vezes na semana, como carga complementar e eletiva, sem interferir com o currículo escolar. Não foi encontrada pesquisa acadêmica cujo objeto de análise tenha sido tal modalidade. Muitos desses programas importam apostilas ou métodos que orientam a implementação didática do uso da segunda língua, no caso estrangeira, em escolas brasileiras.

Diante desse caso, questionamo-nos se esses programas estão pautados na vivência das crianças e como o desenvolvimento profissional dos professores desses programas está conduzindo o processo. Em muitos dos casos, os conteúdos são apenas reproduzidos sem uma adequação curricular ou mesmo uma adaptação à realidade do Brasil. Esses nossos questionamentos ganham ainda mais força diante do fato de que se percebe que a oferta de ensino bilíngue na educação infantil tem crescido ano após ano, bem como é notável observar a procura pelos pais atraídos pelos dizeres populares de que o bilinguismo vai agregar muitos benefícios na formação das suas crianças. Seria uma motivação apenas pela leitura de um mundo do trabalho, como afirmam Valdés e Figueroa (1994).

Essas são comprovações de um grupo de estudos coordenado por Fortes (2013), que apresenta o acontecimento “ensino bilíngue” perpassado por representações constituídas em um processo histórico e de memória, que, quando entra na cadeia de regulação dos enunciados sociais, constitui novos sentidos e novas posições para o sujeito. Segundo o estudo, o aprendizado de uma língua estrangeira ainda nos anos iniciais da escolarização tomou conta do discurso da sociedade atual, atraída pela legitimação desse ensino como garantia de melhores espaços no mercado de trabalho e projeção do futuro. As análises realizadas pelo grupo afirmam que “. . . o processo de discursivização do acontecimento ensino ‘bilíngue’ tem produzido novas posições para o sujeito brasileiro em

sua relação com a língua inglesa, inserindo-o nos modos de subjetivação da sociedade de mercado” (Fortes, 2013, p. 22).

Em acordo com essa afirmação, Valsiner (2012) define que o pensamento humano é culturalmente organizado. Para ele, “. . . os modos como as pessoas pensam e as ferramentas psicológicas que elas utilizam ao pensar são resultados de construção cultural. Os processos do pensamento estão historicamente baseados nas relações sociais com os outros e com o ambiente” (Valsiner, 2012, p. 231). A internalização desses dizeres nesse contexto apresenta para o mercado de trabalho que o domínio de idiomas e a inserção profissional são fatores correlacionados positivamente. Por isso, dominar uma segunda língua é qualidade significativa e pode fazer diferença para atingir uma boa colocação.

O ensino de língua estrangeira foi por décadas visto como privilégio de poucos. A inclusão da oferta da disciplina de língua estrangeira (inglês) nos currículos nacionais promulgado na LDB em 1996 diminuiu esse distanciamento, permitindo uma aproximação maior da população de baixa renda ao acesso a esse conhecimento.

Sem julgar ou entrar na discussão sobre a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, podemos inferir que a obrigatoriedade agregou muito na propagação não apenas da língua estrangeira, como também no grau de importância dela trazido junto com o processo de globalização.

Desde então, o sistema de ensino no Brasil vem sofrendo grandes impactos em seu formato. Isso porque a globalização indica que a conexão com outros países coloca o indivíduo em melhores condições de aprendizado e acesso ao mercado de trabalho. Conforme Silva (2008, p. 22): “A escola contemporânea, parte e participe da sociedade tecnológica, necessita dominar as novas linguagens e tecnologias, imprimindo outras marcas nas tradicionais, e não menos importantes formas de ensinar”. Prado (2002) afirma que o conceito de globalização começou a ser empregado desde meados da década de

1980, em substituição a conceitos como internacionalização e transnacionalização. Na década de 1990, o termo globalização passou a ser utilizado principalmente com dois sentidos: para identificar processos de integração da economia mundial e para descrever uma estratégia de desenvolvimento baseado na rápida integração com a economia mundial. Segundo Dale (2004, p. 436), “. . . globalização é um conjunto de atividades econômicas, políticas e culturais caracterizado por um hiperliberalismo, por uma governação sem governo, pela mercadorização e consumismo que tem por objetivo manter o sistema capitalista e seus valores”.

Dentro do sistema capitalista, a educação é também mercadoria, que precisa ser consumida, para manter o sistema capital. Saviani (2002) evidencia como o capitalismo exerce poder na educação e que, para compreender isso, é importante perceber o movimento do capital. Em diálogo com essa ideia, Mészáros (2008) reflete sobre a resignificação da educação formal que vem desde os primórdios trabalhando para sustentar o capital. Uma educação vendida como mercadoria que trabalha para manter os interesses do capitalismo, visando apenas o lucro: “. . . é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar com a criação de uma alternativa educacional significativa e diferente” (Mészáros, 2008 p. 27). Nessa abordagem, promover o ensino de língua inglesa pode significar uma poderosa ferramenta para a expansão comercial. Esse progresso representa o avanço da integração mundial, aumentando a importância de se dominar mais de um idioma para adequar-se à essa tendência universal.

Com o intuito de acompanhar as mudanças necessárias à manutenção no “mercado educacional”, a educação infantil vem sofrendo modificações ao longo dos anos. Devido à globalização, o ensino infantil trabalha atualmente com o formato de escolas bilíngues, nas quais os alunos estão em contato durante um período diário de algumas horas em um segundo idioma. A presença quase que majoritária no ensino infantil é caracterizada pela

importância do seu papel na experiência inicial da escolarização da criança, e por isso não pode ser tratada como mercadoria nem para fins de uma globalização desenfreada.

Diante desse cenário, ensaios e reportagens em revistas populares veiculadas em mídias sociais sinalizam que os pais investem na educação dos filhos com a intenção de os verem dominarem a língua estrangeira desde cedo, e com mais naturalidade. Esse fenômeno impulsiona o crescimento de escolas bilíngues em todo Brasil. Entretanto, os estudos vêm para afirmar a importância desse ensino desde os anos iniciais da escolarização, uma vez que a compreensão e a comunicação desenvolvem-se rapidamente nessa faixa etária (Lightbown e Spada, 2006).

Os dados são importantes, pois a educação infantil requer uma ação pedagógica diferenciada que se fundamente no desenvolvimento cognitivo, da linguagem e psicomotor dessa faixa etária. Muitas vezes, a escolha das estratégias de ensino fundamenta-se apenas nas diretrizes e missão da própria instituição, o que pode não estar relacionado propriamente às necessidades que essa faixa etária requer ou com as políticas de desenvolvimento para a primeira infância em uma dimensão mais ampla. Isso sugere a necessidade de profissionais mais críticos e com competências de avaliar as metodologias importadas em função de garantir o desenvolvimento das crianças em suas possibilidades.

No plano pedagógico, há alguns estudos que sinalizam diferentes questões, mas que nos oferecem uma compreensão inicial nas questões de ensino e motivação para a aprendizagem. Segundo Rocha (2006), o ensino da língua estrangeira está relacionado à pedagogia do professor. Pires (2004) e Souza (2006) afirmam que uma das consequências da má qualificação dos professores é provocar o desinteresse do aluno na aquisição da língua, frustrações e problemas no seu aprendizado.

Acredita-se que esses prejuízos sejam mais intensos quanto mais novos os alunos sejam submetidos a profissionais despreparados. Uma criança da educação infantil pode

sofrer por não conseguir falar o segundo idioma tão bem quanto outro colega, levando em consideração que ela ainda desenvolve a oralidade da língua materna. O professor deve estar preparado para atuar nesse tipo de conflito em sala de aula, sob o risco de desmotivação da criança, ou de consequências psicológicas mais prejudiciais. Pires (2004) afirma que esses professores saem das universidades habilitados a lecionar apenas para adultos e adolescentes. Os cursos, geralmente, não os preparam para a atuação na educação infantil.

De acordo com Snow e colaboradores (1991, citados por Carvalho, 2005), além da adequação das atividades e do material didático, da preparação das aulas e do currículo especializado do professor, é de igual importância a interação do professor com o aluno nas aulas de língua estrangeira, principalmente na educação infantil. É pertinente lembrar que, segundo vários estudiosos da cognição, a aprendizagem acontece a partir das interações, e no contexto escolar especialmente entre professor e aluno (Carvalho, 2005).

Conforme Brown (1994), além das atividades visuais e auditivas, os professores devem proporcionar aos alunos outras possibilidades de contato com a língua estrangeira, como em jogos e brincadeiras, para promover maior conexão entre as crianças e tornar as aulas e a aprendizagem mais agradáveis.

Com vasta contribuição a essa temática, Vygostki (1998) alerta a importância das atividades e práticas educativas da escola para o desenvolvimento humano. Segundo ele, a intervenção pedagógica contribui para avanços que não ocorreriam de forma espontânea. “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (Oliveira, 1992, p. 33). Essa interação é a base para explicação do desenvolvimento humano sob uma perspectiva sociointeracionista que vem de encontro às ideias expostas neste trabalho.

Nesse contexto, o desenvolvimento ocorre no contato com o outro social. As relações intersubjetivas e de alteridade desencadeiam a atividade simbólica imprescindível ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de natureza mediada pela cultura. Dois fatores são tidos como princípio dessa abordagem. São as características de natureza biológica, do corpo, que são funções específicas da espécie humana, por exemplo a plasticidade do cérebro, que está em permanente transformação. E os sociais, que são fatores advindos da cultura. Um não existe sem o outro.

Entretanto, daremos maior visibilidade aos fatores sociais, por compreender sua dimensão na construção do conhecimento. A criança vai construindo seu conhecimento à medida que vai se apropriando da cultura. Essa relação com o mundo é mediada por um símbolo/signo que é algo que representa essa informação. Essa representação pode ficar no plano simbólico, existindo apenas no campo mental, ou pode ser concreta por meio da nomeação de instrumentos, pessoas, lugares etc. Ela pode ser adquirida por meio de uma relação direta com o sujeito, ou pode ser mediada pela experiência.

Em ambos os casos, a principal via de acesso dessa representação é a língua. A fala como instrumento de contato comunica o pensamento e implica uma compreensão de mundo. Por meio desse processo, a criança vai se descobrindo à medida que descobre o mundo à sua volta. “A consciência humana é contato social consigo mesmo, de que não é possível dissociar o desenvolvimento cognitivo do desenvolvimento comunicativo, de modo que ambos têm sua origem em atividades socialmente organizadas nas quais se envolvem adultos e crianças pequenas” (Oliveira, 2008, p. 92).

Compreendendo a importância da mediação nesse processo, a escola desempenha um papel importante, pois ela sendo um ambiente estruturado pela cultura coloca em contato a construção do desenvolvimento cognitivo e comunicativo, que são dois aspectos fundamentais na formação do indivíduo. Vale ressaltar a relevância do professor ativo,

tendo em vista que todo aprendizado é necessariamente mediado: não basta apenas a criança estar imersa; ela precisa do contato, da troca, de um ensino que tenha direcionamento.

Esse direcionamento, entretanto, não deve estar pautado apenas em metodologias e práticas rígidas. Dentro dessa perspectiva, o professor deve ser ativo e ter um olhar cuidadoso às diversidades e subjetividades das crianças e, em constante diálogo, promover uma educação transformadora, na qual a reflexão e descoberta de si são facilitadas diariamente por meio dessa relação.

“Ninguém educa ninguém” e “somente o diálogo comunica” são expressões utilizadas por Freire (1983) para descrever uma pedagogia dialógica. Segundo seus escritos, uma pedagogia sem diálogo torna o sujeito mero instrumento, adaptado e acomodado ao meio no qual está inserido, apenas reproduzidor de sua cultura. A educação deve existir para emancipar, inventar, expandir e não reproduzir como máquinas. Quando afirma que “ninguém educa ninguém”, ele resgata a relação horizontal na qual professor e aluno estão em processo de aprendizagem. Uma relação na qual a troca acontece em um movimento fluido em que os dois são transformados pela experiência.

Uma educação permeada pelo diálogo garante que a aprendizagem aconteça, pois passa a ter um sentido, um significado nesse processo.

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção do sujeito absolutamente único, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo fundamentalmente, com as outras pessoas. (Oliveira, 1992, p. 80)

A educação, portanto, não pode limitar suas práticas a metodologias, conteúdos e currículos, pois ela não se faz só por isso – afeto e cognição entrelaçam-se formando um diálogo entre esses dois aspectos, o que resulta no desenvolvimento do sujeito em sua totalidade.

A sala de aula é um espaço constituído por diversos elementos, permeado pelas relações que são atravessadas pelos instrumentos de ensino a que se dispõe a atividade educativa. O professor nessa relação é um especialista e tem como objetivo ampliar as possibilidades de desenvolvimento dentro desse ambiente. Assim, deve antever e estruturar materiais, procedimentos que exponham as crianças a ambientes ricos de recursos. Para isso, torna-se fundamental no ato docente o planejar. Libâneo (2005) explica sobre a atividade de previsão da ação a ser realizada, o que implica na definição de necessidades a atender, objetivos a serem atingidos dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, o tempo de execução e as formas de avaliação. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer a realidade e a necessidade dos envolvidos no processo como fator primordial para a construção do planejamento. Planejar requer uma atitude científica do didático-pedagógico. Com base nesses elementos, é de suma importância salientar que o planejamento, principalmente na educação infantil, deva estar em constante aperfeiçoamento, execução e avaliação, pois é possível acompanhar o desenvolvimento de uma criança ou grupo apenas por meio dessas etapas.

Em uma discussão realizada por Mello (2010, p. 138) acerca da adequação curricular proposta pelas escolas bilíngues, ela reflete sobre essa estrutura indicando que:

. . . em termos de estrutura curricular, é preciso atentar para conteúdos que desenvolvam não somente as especificidades das diversas áreas do conhecimento, mas que também proporcionem oportunidades para discussões críticas sobre questões que afetam diretamente a nossa sociedade.

Essa reflexão nos coloca em contato com o ensino bilíngue para além do currículo, e sim em uma esfera de contextualização social, na qual o contato com a língua proporciona não só o aprendizado a um novo idioma, mas a uma nova cultura, tradições e costumes advindos da cultura às quais pertence aquele idioma.

Deve-se levar em consideração que, ao aprender um segundo idioma, a criança está também em contato com outra cultura e, por isso, pode ampliar suas possibilidades de leitura de mundo. Além das muitas vantagens socioculturais, a aquisição de outro idioma traz inúmeros benefícios, capacita para uma visão mais vasta do mundo e facilita a interação entre os povos.

Essas razões justificam a relevância de se pesquisar mais o processo de aprendizagem bilíngue, a fim de entendê-lo e otimizá-lo. Além disso, há os pais, alunos e professores que lidam diretamente com as dificuldades do sistema de assimilação de outra língua, que são também beneficiados pela popularização desses estudos. Dessa forma, facilita-se a implementação de um ensino de qualidade, em que todos os benefícios citados possam ser desfrutados pelo estudante.

Dessa forma, este estudo propõe um olhar para além da dimensão linguística e requer processos pedagógicos para além das práticas convencionais utilizadas em outros segmentos de ensino de língua estrangeira.

Deve-se compreender que essa aquisição é significada por um processo social, de interação entre os pares, que deve e pode ser facilitado por um profissional que enxergue nesse processo que a aprendizagem é dialógica e dinâmica, mediada por um segundo idioma. E, principalmente, considerar no cenário que encontramos no Brasil, um espaço no qual o ensino é carregado de aspectos sociais e culturais diferentes dos vivenciados pelas crianças em um contexto formal de sala de aula. Necessita-se, assim, ainda mais desses

profissionais de posturas abertas, centradas na interação e na dinâmica desse processo, que não pode ser apenas de repetição: o ensino precisa ter sentido.

Por isso, cremos que o fenômeno deve ser investigado sob uma nova perspectiva e só assim permitirá que novas ferramentas sejam agregadas às práticas pedagógicas, sugerindo, por isso, um espaço de aprendizagem no qual as relações interpessoais são tidas como principal via ao conhecimento.

O que realmente importa em um ensino bilíngue na educação infantil é o fato de a criança estar inserida em um contexto de aprendizagem em que o convívio com uma nova cultura é diário, estreitando, assim, o contato com outros mundos. Desse modo, o importante não é o vocabulário, estruturas gramaticais que venham a adquirir, e sim a experiência que o aprendizado de um segundo idioma pode trazer.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1998, p. 52) reflete sobre a educação como “. . . ação transformadora da realidade objetiva. Criam histórias e se fazem seres histórico-sociais”. Nessa abordagem, o autor proporciona a reflexão de que uma educação que não está centrada apenas em questões acadêmicas tem um poder emancipador. Isso é o que realmente importa quando falamos de educação bilíngue. Uma educação que ultrapassa os muros de estruturas gramaticas, para uma relação com o idioma que produz o conhecimento e não está inserida em padrões como a educação bancária descrita Paulo Freire.

Esse movimento de descobertas e emancipação compõe um *eu* polifônico que está em constante mudança e ressignificação, compreendendo esse processo por meio das interações sociais e mudanças históricas, de acordo com uma escala de tempo e lugar.

Dessa forma, incluímos a teoria de *dialogical self* no contexto de pesquisa por abranger a constituição de um ser em sua totalidade mediante a multiplicidade de relações que possam fazer parte de sua trajetória. Também se consideram as possibilidades de

transformações por meio das intervenções construídas pela pesquisa. Os sujeitos e o contexto, enquanto processos abertos a ressignificações, e o pesquisador como parte do mesmo processo tornam o estudo como centro de desenvolvimento humano. Além disso, há as possibilidades de transformações por meio das intervenções construídas pela pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos a teoria que norteou esta pesquisa e envolveu nossa prática.

Capítulo 2 - Teoria do *self* dialógico

A perspectiva da teoria do *self* dialógico é uma abordagem de estudo que busca compreender a dinamicidade em que percorre o desenvolvimento humano atrelada à relação bidirecional que faz com o meio social e pessoal. Sob tal orientação, apresentaremos esse fenômeno a partir da articulação dos aspectos individuais e coletivos no contexto em que se insere esta investigação.

A teoria do *self* dialógico se insere nesta pesquisa por apresentar uma forma de observar o processo de mudança configurado pelo sujeito no decorrer da investigação. Nessa teoria, apresentada por Hermans e seus colaboradores (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010), o ser é considerado em posição de um *eu* polifônico que está em constante mudança e ressignificação, compreendendo que esse processo acontece por meio das interações sociais, mudanças históricas, de acordo com uma escala de tempo e lugar.

O termo diálogo é amplo e usado para descrever um processo ou uma prática entre duas ou mais pessoas. Esse conceito vem compreender uma forma de estudo que acredita que o desenvolvimento humano é resultado do relacionamento entre o sujeito em contato constante com o mundo ao seu redor. Esse “mundo” é caracterizado pela posição desse ser de maneiras diferentes.

Existem vários fatores que influenciam esse diálogo. De acordo com Linell (2009), os significados que criamos são fortalecidos e sustentados pelas interações que fazemos com o mundo e uns com os outros. A maneira de se relacionar, estabelecer o contato oral, os significados aos signos, costumes, mitos e valores morais de uma sociedade são reflexos da interação, levando em consideração o contexto histórico e a relação que os

indivíduos têm entre si. Tudo é estabelecido por esse contexto. O processo de internalização dos significados é compartilhado pelos indivíduos uns com os outros a partir da experiência nos distintos contextos ao qual estão inseridos.

Assim, a teoria dialógica inclui processos internos e externos, que estão constantemente em contato e tensão. E, como parte desses processos, um se sustenta no outro de maneiras diferentes, estabelecendo uma relação de fronteira entre o interno e o externo. Dentro dessa díade, cria-se uma tensão entre o ser eu como-é e um ser eu como é para o outro. É nessa tensão em relação a apresentar-se ao outro e ser como-é que reside “. . . o movimento em direção a um novo estado” (Valsiner, 2012, p. 127). A partir dessa compreensão, o sujeito passa a ser integrante no *self*, exercendo um papel importante nessa tensão de relação entre o interno e o externo. E por meio de um contexto social, direcionado aos espaços concretos, essas relações são significadas nessas experiências.

Werner e Kaplan (2013) caracterizam esse desenvolvimento como uma espiral. A ideia de espiralização desenvolve a noção de coexistência dinâmica que pode esclarecer a questão da direcionalidade do desenvolvimento, isto é, qual é a trajetória geral ou o plano básico que o desenvolvimento assume.

É por meio da construção de um *self* orientado para o desenvolvimento que se baseia um processo contínuo de mudança. “Tais reflexões podem transformar-se na criação de alternativas que, posteriormente, podem resultar em novos potenciais de ação e possivelmente até em novas atividades” (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 249).

Hermans (2001) apresenta uma forma de compreender o sujeito a partir de seus vários “eu” em interação. Isso se justifica na forma com que o sujeito interage nas mais diversas áreas de relações sociais. No contexto da pesquisa, como o indivíduo se posiciona como professor da turma x, colega de trabalho, e como esses posicionamentos estão em

interação com ele como pai/mãe, marido/esposa, filho/filha, e tantos outros papéis que são estabelecidos no contexto social e em um determinado tempo. A representação dos sentimentos, as vozes internas e reflexões são expressadas por meio dos discursos, desenhos, diários etc. Dessa forma, quando externalizados, o sujeito é capaz de se reconhecer, reconhecer o outro e, com isso, ressignificar seus posicionamentos.

Nisso reside a importância de uma pesquisa que compreende que os sujeitos investigados fazem parte de uma grande rede de significações e que seu desenvolvimento é caracterizado pelos significados produzidos por eles nessa troca que está em diálogo permanente com o contexto no qual está inserido, a cultura e seus pares. Nessa dinâmica de relações, “. . . se convertem em diferentes posicionamentos diante das situações vivenciadas no cotidiano, assim, os processos de significação e a emergência de novos posicionamentos podem ser indicadores de desenvolvimento humano” (Lopes de Oliveira & Santana, 2016, p. 29). Em termos acadêmicos, refere-se à visão de que o indivíduo não está isolado no contexto apresentado pela pesquisa, e sim que faz parte de um amplo campo semiótico de cunho afetivo que regulam as relações. Como é constituído esse *self*?

2.1 O dialogismo na constituição do *self*

A constituição do *self* ocorre desde a infância por meio das relações bidirecionais que as crianças fazem com o meio social e cultural. Essa relação permite de forma dinâmica e polifônica que os sujeitos se constituam, ou seja, como ele se posiciona e é posicionado nas suas relações e os processos de significação que se desenvolvem.

A linguagem é a forma com a qual esse indivíduo interage e se expressa nesse contexto. Esse processo tem início ainda nos primeiros anos de vida, começando pelos processos de imitação e provocação. Em referência a um estudo realizado pela análise dos

processos de imitação e provocação de recém-nascidos (Nagy & Molnar, 2004), foi possível identificar que os bebês eram capazes não só de responder aos modelos de imitação, como também de provocar a imitação. Tais dados servem como precursores ou primeiras manifestações da dialogicidade do *self* (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Com o passar dos anos, esses diálogos vão se modificando e as formas de interação, principalmente em ambiente familiar, vão agregando valor social e cultural nos discursos formulados pelos indivíduos e, assim, vão se constituindo seres sociais (Freedman, 2004; Hermans-Konopka, 2010). Desse modo, as crianças são, desde o nascimento, engajadas em uma diversidade de relações constituídas pela cultura e em contextos nos quais a emoção é a principal via de acesso na construção de significados adquiridos pelo indivíduo no processo de constituição do *self*. É por meio de trocas emocionalmente transferidas uns com outros que as crianças simultaneamente experimentam um sentido de conexão e separação de outros, contribuindo, desse modo, para o seu desenvolvimento pessoal (Wallon, 1956/1984).

É de igual importância destacar o papel que o meio social desempenha na construção desse “*frame* interativo”. A cultura é um elemento importante na constituição do *self*. É por meio e através dela que o indivíduo reconhece seus costumes e tradições. A cultura é a ferramenta primária para o viver humano. A personalidade humana é um sistema integrado de mediadores semióticos em vários níveis (Valsiner, 1998).

A transferência da cultura ocorre por meio de um processo bidirecional, ou seja, na transmissão cultural do conhecimento todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais (Valsiner, 1998). Nessa abordagem, todos os integrantes se modificam à medida que vão se constituindo; a cultura afeta e é afetada na mesma proporção. Ela é parte da organização do fazer humano, as normas de

funcionamento da sociedade são transferidas pelas gerações em um processo de co-construção. Esse processo é significado pelas normas sociais que são mantidas pelo grupo.

Para Valsiner (2012):

A cultura pessoal está em interdependência como o domínio dos processos comunicativos interpessoais mediados por signos. Não sendo, porém, determinada por eles. Tais signos são orientados por metas por meio de esforços ativos de pessoas dentro de papéis sociais assumidos. A multiplicidade de tais mensagens comunicativas ou a “cultura coletiva”, na presente terminologia, constitui o “input” heterogêneo para a construção do self por seres humanos individuais. (p. 55)

Os signos são estabelecidos por cada sociedade, o significado e a relação com cada objeto podem variar de cultura para cultura. Além disso, o sentido dado a cada indivíduo também varia e autorregula o processo de constituição de *I-position*.

O *I-position* é explicado (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) como um *eu* que é povoado por muitas vozes, as quais compõem um repertório de posições do eu, assim como citado por Valsiner (2012).

Compreendendo tais conceitos, percebemos a força que a cultura tem no processo de constituição de *self*. Por isso, não se pode deixar de lado o fato de que, tratando-se do ensino bilíngue ao qual se insere esta pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem é dado em um ambiente diferente do representado pelo idioma. Deve-se, por isso, existir um olhar para além do contexto acadêmico, uma vez que a inserção cultural é parte do ensino.

Em diálogo com a cultura, o sujeito está em constante desenvolvimento. A noção de tempo irreversível garante que o indivíduo esteja sempre em desenvolvimento, não podendo, pela escala de tempo, retornar ao que era antes, garantindo por isso a singularidade de suas experiências. “O sujeito ativo consegue agir sobre a realidade e criar mecanismos de transformação para encarar os desafios de seu curso de vida, ou seja, existe

uma co-construção cultural bidirecional entre sujeito e contexto social” (Moreno, 2015, p. 6). Na constituição desses diálogos, são emanadas vozes que, segundo Bertau (2007), significam as construções de uma pessoa social. As formas que um orador individual pode expressar sua identidade social, profissão, gênero, social, status, faixa etária e etnia são caracterizadas pelos significados de cada contexto, por um poderoso mecanismo de internalização do *self*, em tempo e espaço.

A observação das práticas comunicativas torna-se fundamental na busca da compreensão dessa interação. Portanto, compreendemos que ela se subdivide em dois formatos de análise: a comunicação que abrange não só a comunicação oral, mas também gestos, tom de voz, linguagem corporal e a carga afetiva enraizada nessa interação; e a metacomunicação, que seria a especificidade dessa comunicação – as pequenas estruturas atreladas a todas essas formas de se comunicar. Tratando-se do contexto desta pesquisa, as análises foram construídas para além da narrativa trazidas pelos professores, mas também sua expressão corporal, gestos e demais formas de comunicação. Essa expressão é muito importante no processo de constituição do *self*, pois é por meio dela que compreendemos uma série de valores, crenças e opiniões daquele indivíduo. Segundo Branco (2004, citada por Moreno, 2015 p. 52), “. . . em um determinado *frame* interativo, as interpretações não necessariamente vão coincidir, sendo a comunicação e a metacomunicação marcadas por ambivalências, ambiguidades e tensões”.

Essas mudanças e transformações, em contato com o meio social no percurso do desenvolvimento humano, é que caracterizam sua constituição. Assim, uma pesquisa que busca a compreensão do desenvolvimento humano não pode deixar de interpretar a singularidades das experiências que os indivíduos estão tendo no contato com a metodologia adotada. Por meio da interação e expressão individual nesse coletivo é que promovemos transformações no grupo de trabalho, pois as tensões, ambivalências e o

diálogo composto por diferentes vozes é que caracterizam a trajetória que se expressa no coletivo.

Schutz (2016) cita Vygostki (1998) para atribuir extrema relevância à relação entre o desenvolvimento da fala e o desenvolvimento cultural do ser humano. Ambas as teorias oferecem base sólida para as recentes tendências na linguística aplicadas em direção a metodologias de ensino de línguas estrangeiras menos planificadas e mais naturais e humanas, mais comunicativas e baseadas na experiência prática em ambientes multiculturais de convívio. Essa realidade embasa a tendência das escolas que incluem em sua grade escolar o ensino do segundo idioma como atividade parte do currículo em igual distribuição com a língua materna, na tentativa de proporcionar um ambiente natural e no qual o ensino da língua inglesa faz parte do cotidiano escolar.

Em articulação a essa perspectiva é que buscamos investigar as relações e interações socioafetivas de professores com crianças no processo de aquisição de um segundo idioma em uma escola bilíngue, considerando as perspectivas dialógicas de desenvolvimento do *self*, mediante análise da dinâmica dos posicionamentos pessoais nas formas de participação e envolvimento nas práticas comunicativas. O grande desafio das pesquisas que têm como base essa teoria é compreender dentro dessa complexidade como as relações são criadas e mantidas.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Investigar os processos dialógicos de desenvolvimento do *self* em professores de uma escola de educação infantil bilíngue português-inglês, mediante análise da dinâmica dos posicionamentos de si nas formas de participação e envolvimento nas reuniões pedagógicas cujo foco era o estudo do desenvolvimento das crianças no processo de aquisição de um segundo idioma.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar os sentidos atribuídos pelos professores às especificidades da experiência pedagógica em uma escola de educação infantil bilíngue;
2. Identificar como os professores qualificam as relações intersubjetivas com a criança em situação de aprendizagem e as possíveis consequências dessa forma de se perceber na mudança das suas configurações de self;
3. Analisar a relação entre a construção de espaços dialógicos de reflexão compartilhada e a ressignificação da atuação docente.

Capítulo 3 - O percurso metodológico

Por se tratar de uma pesquisa que objetiva abordar aspectos de relações dialógicas entre os participantes e compreender a formação do *self*, adotou-se a metodologia qualitativa interventiva, a qual está aliada ao propósito de desenvolver uma pesquisa dialógica, que leva em conta um pesquisador ativo no percurso metodológico, assim como os investigados. Conduzida com conversas constantes e permeada por conflitos, tensões, proximidades e distanciamentos, uma pesquisa dialógica tem como princípio investigar as necessidades que emergem nesse diálogo, sem impor quaisquer questões. Para Freire (1998, p. 97), “. . . ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda, quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar”. Assume-se, dessa maneira, uma postura ativa, dinâmica e dialógica com o processo de construção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada. Ela busca compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Quando levados em conta aspectos subjetivos dos participantes, bem como as variáveis pessoais importantes para cada fenômeno que o sujeito apresenta, os dados vão tomando forma em sua totalidade e não em variáveis. Todo e qualquer relato, atitudes cotidianas e dados da realidade são relevantes para pesquisa. (Godoy, 1995, p. 50)

O estudo em torno do desenvolvimento humano exige um pesquisador com olhar sistêmico e dinâmico para que os resultados sejam vistos de forma processual, assim como as mudanças que ocorrem nesse percurso. “Neste contexto, a metodologia deixa de ser vista como uma caixa de ferramentas para solução de problemas de pesquisa e passa a ser concebida como um processo cíclico e dinâmico” (Madureira & Branco, 2001, p. 66). Como uma dessas ferramentas, tem-se a fala. Por meio dela, observa-se no discurso semiótico muitos dos aspectos sociais, o sentido compartilhado; ela também atua como negociação do conhecimento. “Todo aprendizado é de alguma forma colaborativo” (Lee & Smagorinsky, 2000, p. 12). Portanto, o conhecimento adquirido no decorrer da pesquisa é negociado e compartilhado por todos que participam desse processo.

Dessa forma, a construção do conhecimento é tecida no decorrer de toda a investigação como um “processo cíclico” (Valsiner, 2012). Os componentes são concebidos e alimentados por diferentes experiências. E, por meio disso, os dados são como um “efeito colateral”. “Os dados são representações seletivas, baseadas no binômio teoria e método, de determinados aspectos destacados dos fenômenos, e que se alimentam prospectivamente a construção posterior, de natureza teórica” (Valsiner, 2012, p. 302). A imagem a seguir ilustra de forma clara esse ciclo metodológico.

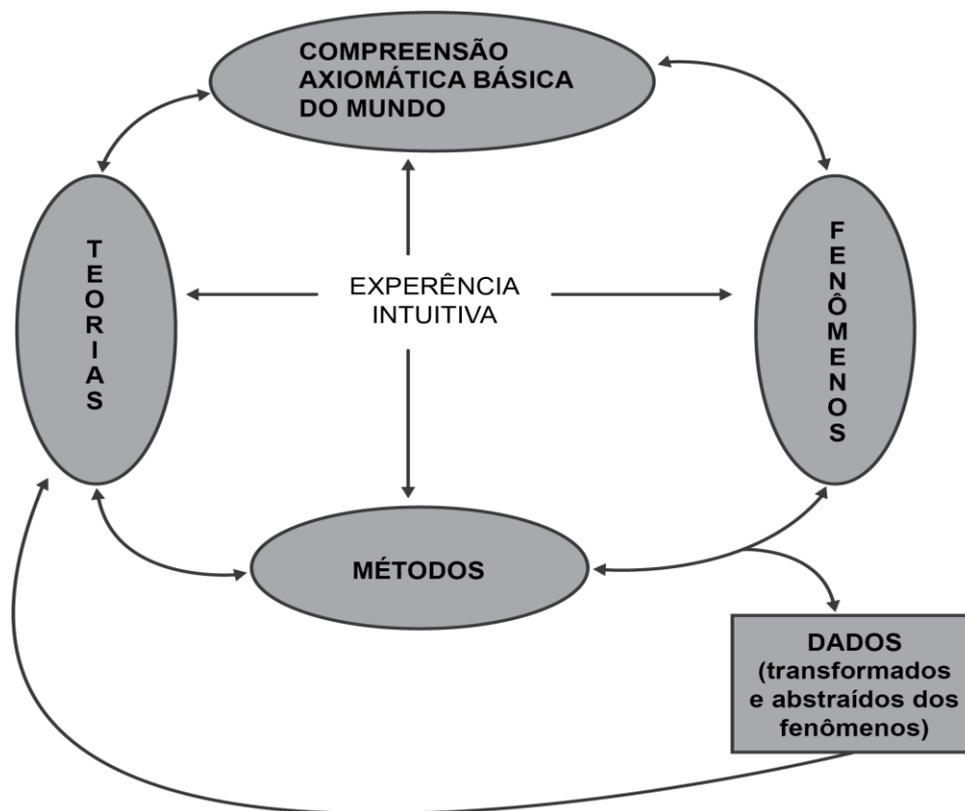
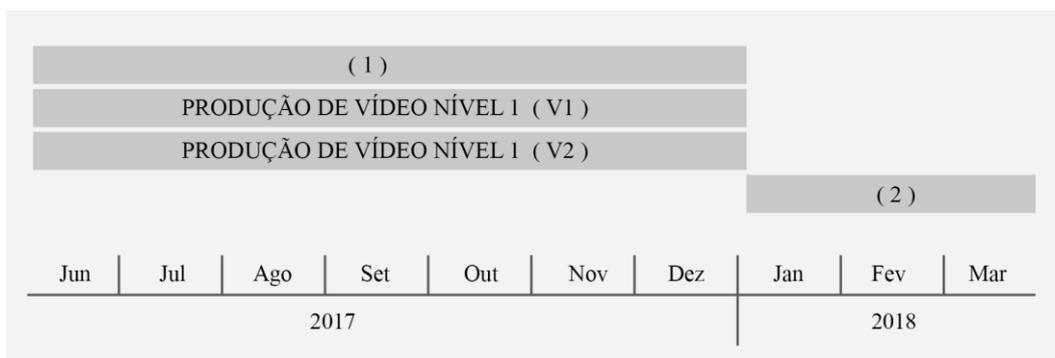


FIGURA 1
O ciclo metodológico.
Fonte: Branco e Valsiner (1997, p. 302).

O trabalho de campo foi construído por meio de observação participante da pesquisadora e da pesquisadora assistente no contexto das sessões de grupo focal com os 10 professores de uma escola bilíngue de educação infantil, além de entrevistas individuais com dois professores após a finalização do grupo focal. Os procedimentos metodológicos foram realizados de acordo com a figura a seguir:



LEGENDA

(1) Sessões de grupo focal (espaço de intervenção pedagógica).

(V1) Primeiro nível – Em sala de aula: professores produzem vídeos suas rotinas com a turma.

(V2) Segundo nível – No encontro de grupo focal: professores assistem os vídeos produzidos em suas aulas e discutem.

(2) Entrevistas individuais – Foram escolhidos dois professores como estudo de caso para entrevista individual após a intervenção.

FIGURA 2

Cronologia dos procedimentos metodológicos.

Fonte: A autora.

3.1 Contexto

O contexto da pesquisa foi uma escola de educação infantil bilíngue português-inglês em que a pesquisadora atua como coordenadora. A escolha de fazer a pesquisa de campo nesse ambiente foi por enxergar nele um espaço que pudesse revelar práticas que também são compartilhadas por outros espaços que funcionem com essa mesma dinâmica de trabalho. A pesquisadora compreende, de todo modo, que cada local tem suas especificidades e desafios próprios. A escola bilíngue de educação infantil que ambientou a pesquisa, de natureza privada, está situada em uma região administrativa do Distrito Federal, atende a 90 crianças de zero a cinco anos, a maioria da comunidade local, e conta com 13 professores, 15 monitores, dois coordenadores, uma secretária escolar e uma diretora.

A estrutura física da escola consiste em sete salas de aula, três banheiros, uma cozinha, um parque interno, um elevador, uma escada e um refeitório, além da secretaria e direção. Não há área externa. Todas as salas são equipadas com televisão, mesas, cadeiras, prateleiras, armários e cabideiros para as mochilas das crianças. Há uma sala de convivência para todos da escola. O acesso para escola se dá pela área do parque, o que já caracteriza um espaço lúdico, com brinquedos, destinados à faixa etária atendida pela escola. O prédio tem dois andares, o piso inferior tem três salas de aula para as crianças de um a três anos, o berçário para os bebês, um banheiro infantil, um trocador, cozinha, e um armário onde os funcionários deixam seus pertences. No piso superior, ficam as salas das crianças de quatro a cinco anos, um banheiro infantil, o espaço de convivência, que é uma área multiuso composta por prateleiras com brinquedos, uma mesa e cadeiras para os funcionários, a secretaria, a direção e um banheiro para adultos.

Como parte da proposta pedagógica, é oferecida às famílias a possibilidade de participarem do programa bilíngue em modalidade integral. O programa oferece atividades em língua inglesa e língua materna na mesma proporção (língua portuguesa), configurando um período de quatro horas diárias de atividades em cada idioma. Dessa forma, há cinco turmas em período integral, cada uma destinada a uma faixa etária específica (0 a 1 ano; 2 anos, 3 anos, 4 anos e 5 anos), sendo que, das 90 crianças matriculadas, 85 fazem parte do programa integral. Ainda há serviços de creche, tais como banho e refeições. O horário de funcionamento é de 7h às 19h, e, por isso, muitas das crianças passam 12 horas na escola. Isso se torna relevante quando percebemos nos resultados diversas falas em que os professores trazem esse argumento como justificativa e/ou explicação para determinados comportamentos e atitudes deles e das crianças.

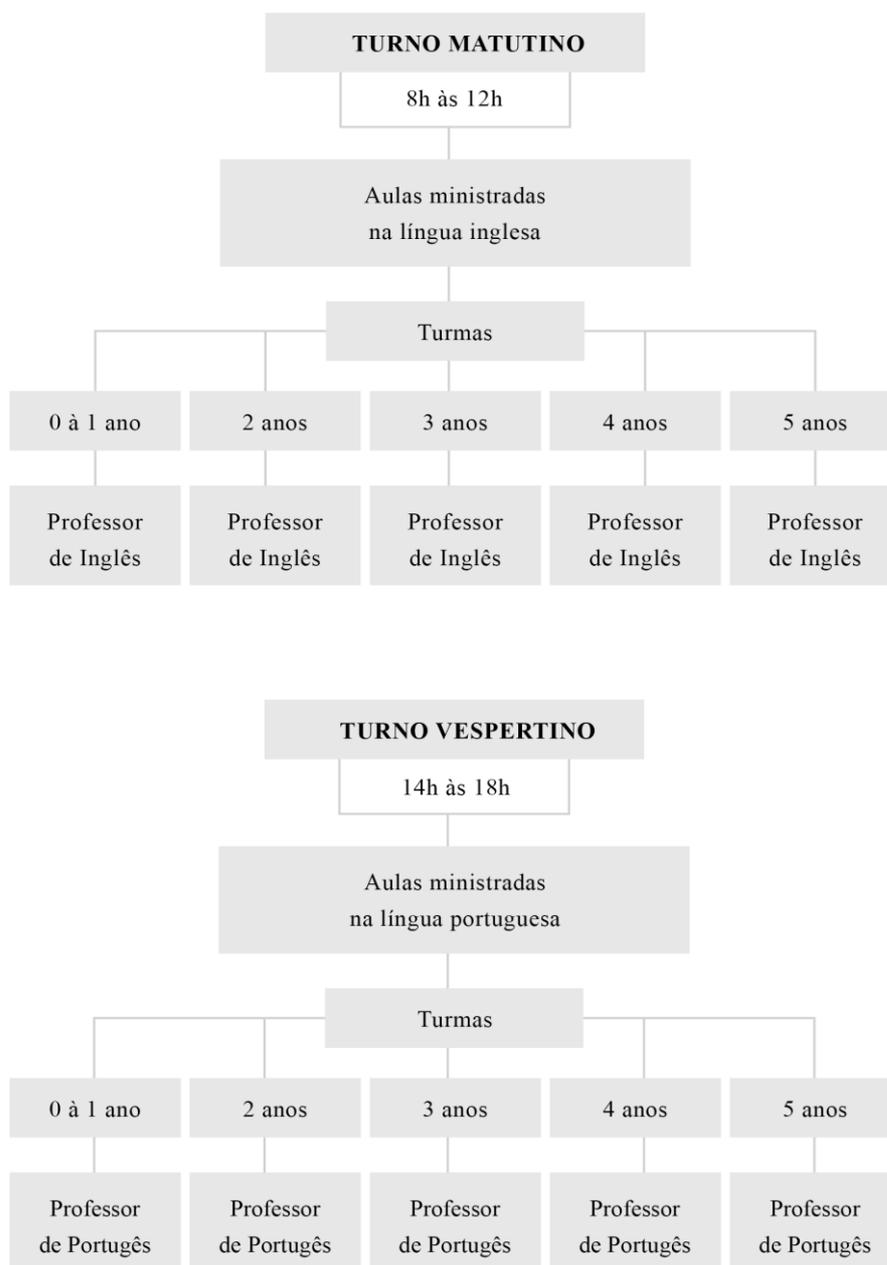


FIGURA 3
Distribuição das turmas e horários de atendimento.
Fonte: A autora.

O projeto político pedagógico da escola conta com eventos festivos, tais como: dia das mães, festa junina, dia dos avós, dia dos pais e uma festa de encerramento no final do ano. Nessas datas, as crianças se apresentam com músicas dos dois idiomas, na língua materna e língua estrangeira. Periodicamente, os pais participam de reuniões com professores e coordenação para tratar de assuntos relacionados aos filhos e também

dúvidas relacionadas especificamente à faixa etária, entre outros assuntos que fazem parte da rotina escolar.

As datas comemorativas do Brasil e de países de língua inglesa também fazem parte dos projetos desenvolvidos pela escola. Os trabalhos artísticos e demais atividades têm como base esses tópicos.

Como já citado, na época da realização da pesquisa, a escola contava ainda com serviços de creche e, dentre as atividades, a rotina incluía banhos, refeições e momentos de sono e de brincar, como parte de sua grade curricular. Assim sendo, todas as turmas eram atendidas com os mesmos serviços. As atividades iniciavam às sete horas da manhã no turno matutino; as crianças recebiam o café da manhã e, em seguida, participavam das atividades ministradas na língua inglesa. No final da manhã, era servido o almoço e, após a refeição, todos eram convidados a dormir. Por volta das duas horas da tarde, iniciavam as atividades ministradas na língua portuguesa e, além das atividades, as crianças recebiam o lanche da tarde, tomavam banho e antes de ir embora jantavam, pois as crianças poderiam ficar na escola até sete horas da noite. O quadro a seguir representa com mais detalhes a rotina das crianças no período vespertino.

QUADRO 1

Organização da rotina diária.

HORÁRIO	ATIVIDADES
7h-8h	Chegada/ plantão
Início das atividades ministradas na língua inglesa	
8h-9h	<i>Circle time</i> (Acolhimento – rodinha de conversa)
9h-9h15	Café da manhã
9h15-10h	Parque
10h-11h15	Atividades – ministradas na língua inglesa
11h15 – 11h30	Almoço
11h30 – 13h30	Higienização/ Descanso
13h30-14h	Plantão – aguardam para início das atividades do turno vespertino com jogos pedagógicos.
Início das atividades ministradas na língua portuguesa	
14h-15h	Acolhimento – rodinha de conversa
15h-15h15	Lanche da tarde
15h15-16h	Parque
16h-17h15	Atividades – Ministradas na língua portuguesa
17h15-18h	Jantar/ Higienização
18h às 19h	Plantão – aguardam os pais irem buscar com jogos pedagógicos.

Fonte: A autora.

Escolas em tempo integral são comuns no bairro, onde moram muitas famílias em que ambos os responsáveis trabalham o dia todo e, por isso, procuram uma instituição em que os filhos recebam cuidados durante a manhã e toda a tarde. A localidade é formada por quadras residenciais, com casas e blocos de apartamentos, além de áreas comerciais.

Compreendendo essa demanda, a equipe gestora procurou aprimorar seus serviços, incluindo em um dos turnos o ensino da língua inglesa como um diferencial no seu projeto.

Composta por duas mantenedoras, cada uma fica responsável por uma área específica da escola, uma com os projetos pedagógicos e organização dos serviços de creche e a outra, com a secretaria e recursos humanos. Ambas eram atuantes na rotina escolar e estavam sempre auxiliando os funcionários na execução das tarefas.

A equipe pedagógica era composta por duas coordenadoras, ambas com formação em pedagogia, que atuavam em horários contrários de trabalho e funções. A responsável pelo programa de língua inglesa trabalhava de 7h às 13h; a outra, responsável pelo programa de língua portuguesa, trabalhava de 13h às 19h. Suas atribuições consistiam em organizar reuniões pedagógicas que aconteciam duas vezes ao mês, cronogramas de trabalho, correções de planejamento e diariamente atendimentos aos professores, pais e crianças.

3.2 Participantes

Levando em consideração que a primeira e principal atividade do trabalho de campo foi o grupo focal, enfatizaremos os modos de participação desses sujeitos. Portanto, participaram da pesquisa 10 professores, nove do sexo feminino e um do sexo masculino, de 20 a 40 anos de idade. Cinco dos professores ministram aula na língua materna (LM – Língua Portuguesa) e cinco na língua estrangeira (LE – Língua Inglesa). Desse modo, cada turma é atendida por uma dupla de professores, cada qual atuando em um período do dia, matutino ou vespertino, e se comunica com as crianças em uma língua específica. O quadro a seguir explica de forma mais clara a caracterização dos participantes. Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

NOME	IDADE	TURMA/FAIXA ETÁRIA	IDIOMA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Salomé	35 anos	Turma 1 (1 ano)	Língua portuguesa	Pedagoga
Marta	23 anos	Turma 1 (1 ano)	Língua inglesa	Pedagoga
Paloma	30 anos	Turma 2 (2 anos)	Língua portuguesa	Pedagoga
Darlene	30 anos	Turma 2 (2 anos)	Língua inglesa	Estudante de Letras. Nível avançado de proficiência na língua inglesa.
Ana	30 anos	Turma 3 (3 anos)	Língua portuguesa	Pedagoga
Danusa	24 anos	Turma 3 (3 anos)	Língua inglesa	Jornalista. Nível avançado de proficiência na língua inglesa.
Rogério	30 anos	Turma 4 (4 anos)	Língua portuguesa	Pedagogo
Dalva	27 anos	Turma 4 (4 anos)	Língua inglesa	Psicóloga. Nível avançado de proficiência na língua inglesa.
Edileuza	40 anos	Turma 5 (5 anos)	Língua portuguesa	Pedagoga
Marilene	27 anos	Turma 5 (5 anos)	Língua inglesa	Psicóloga. Nível avançado de proficiência na língua inglesa.
Diana	50 anos	Todas	Coordenadora do Programa de Língua Portuguesa	Pedagoga e psicopedagoga
Pesquisadora	30 anos	Todas	Coordenadora do Programa de Língua Inglesa	Pedagoga, psicopedagoga e mestranda em Desenvolvimento Humano e Saúde.
Carla	25 anos	-	-	Psicóloga e estudante de Pedagogia

QUADRO 2

Descrição dos participantes do grupo focal.

Fonte: A autora.

Após as sessões de grupo focal, duas professoras se disponibilizaram para realizar a entrevista individual. Optou-se por uma entrevista reflexiva e autobiográfica, com foco nas narrativas que encadeavam questões referentes ao desenvolvimento profissional e à ressonância pessoal como consequência da participação no processo de pesquisa.

Também as famílias tiveram uma breve participação no início dos trabalhos empíricos por meio de um questionário estilo *survey*, em que responderam a questões diversas referentes às motivações e interesses na educação bilíngue para suas crianças, bem como por meio de uma avaliação com questões referentes às práticas comunicativas e de socialização com o uso das duas línguas. Foram respondentes 33 familiares das crianças atendidas pela escola. Isso correspondeu a 36,6 % de participação do total de matriculados.

3.3 Delineamento, modelos e métodos

O trabalho de construção empírica aconteceu na seguinte ordem:

- Sessões de grupo focal (espaço de intervenção pedagógica)
- Primeiro nível (V1) – Em sala de aula: professores produzem vídeos suas rotinas com a turma.
- Segundo nível (V2) – No encontro de grupo focal: professores assistem aos vídeos produzidos em suas aulas e discutem.
- Entrevistas individuais – Foram escolhidos dois professores como estudo de caso para entrevista individual após a intervenção.

3.4 Grupo focal

A técnica de grupo focal foi utilizada neste trabalho com o objetivo de compreender as singularidades das visões dos participantes desta pesquisa sobre os temas sugeridos por nós. Essa técnica permite que o diálogo entre os participantes aconteça de forma mais natural e espontânea, permitindo, assim, que sejam revelados valores, crenças, conceitos, conflitos e as perspectivas dos sujeitos em relação aos temas, no cotidiano.

O uso do grupo focal como instrumento de pesquisa oportuniza o participante a se expressar, e, por meio do diálogo que faz com os demais, ele vai sendo afetado, ao mesmo tempo que afeta o outro por meio da exposição de suas ideias, tensões e ambiguidades que permeiam essa relação. Ele permite ainda compreender como as pessoas interpretam, reconstruem, transformam e criam novos significados.

Nas sessões de grupo, cada participante leva para as discussões suas próprias experiências, histórias de vida, reflexões, comunicando parte de sua bagagem histórica, do

passado, presente e prospecções futuras. Para Marková, Linell, Grossen e Salazar-Orvig (2007):

Grupo focal é um método de estudo da comunicação em interação. Ao mesmo tempo, o diálogo reflete o conhecimento social compartilhado dos participantes, seja do tópico, seja de habilidades sociais, relacionamentos e outros. Eles usam e transformam o conhecimento social quando falam e pensam juntos (Marková et al., 2007, p. 47).

Assim sendo, essa estratégia permite ao pesquisador identificar as particularidades e as demandas do grupo estudado e, com isso, pode contribuir para o progresso individual e coletivo. Para este projeto, o grupo focal foi concebido como o espaço de diálogo de circulação do conhecimento social compartilhado sobre as especificidades do ser professor na educação infantil bilíngue, ao mesmo tempo que funcionou como lócus de desenvolvimento e ressignificação do tema em foco para os próprios participantes. Portanto, houve uma adaptação da noção tradicional de grupo focal, para acomodar o projeto interventivo da pesquisa junto aos participantes.

3.5 Entrevista

A entrevista foi adotada como um dos instrumentos metodológicos, devido ao seu formato que amplia as possibilidades de estudar os significados individuais. Seu aspecto de interação face a face configura um caráter-reflexivo, no qual o sistema de valores e crenças é perpassado pelas emoções. Esses sentimentos podem sofrer alterações no decorrer do diálogo a depender do arranjo do discurso dos protagonistas. O ponto de partida para fala do participante é uma questão desencadeadora, que serve como um convite para a construção narrativa a respeito do tema proposto (Szymanski, 2004). Isso

garante ainda que o entrevistador esteja ativo em todo o processo. A partir dessa troca, é possível compreender os significados atribuídos em relação ao tema investigado.

A utilização dos instrumentos foi definida ao final de cada sessão, quando avaliávamos quais os objetivos para o próximo encontro e a forma mais adequada de atingi-los. As sessões serão descritas apresentando o material que foi utilizado em cada sessão de forma mais detalhada. Ainda para os encontros de grupo focal, cada professor deveria gravar um vídeo de situações diversas de interação comunicativa da sua rotina em sala de aula. As gravações eram compartilhadas com o grupo nos encontros, os quais, por sua vez, foram videogravados para posterior análise. Foram realizadas análises dos vídeos compartilhados pelos professores (V1) e dos vídeos dos encontros de grupo focal (V2). Ambos foram degravados considerando aspectos linguísticos e gestuais. As entrevistas foram audiogravadas, transcritas e analisadas conforme o seu conteúdo.

As análises dos encontros de grupo focal levaram em consideração aspectos subjetivos dos participantes, dando importância à comunicação e metacomunicação, considerando o sujeito em sua totalidade, e não em variáveis. Todo e qualquer relato, atitudes e gestos, formas de endereçamento e expressão foram importantes para a pesquisa.

3.6 Procedimentos

Após convidar a equipe a participar da pesquisa, informamos sobre os procedimentos éticos e comprometemo-nos à não divulgação do material coletado. Todos assinaram o termo de consentimento e reafirmaram suas participações.

A pesquisa de campo teve início em julho de 2017 e foi finalizada em novembro. As primeiras atividades aconteceram nesse mesmo mês com a apresentação do trabalho para o grupo de professores.

As sessões de grupo focal foram planejadas e inseridas na rotina dos professores com o intervalo médio de quinze dias entre uma e outra. Com exceção da primeira e da última que aconteceram no período da manhã, todas as demais ocorreram no final do dia. Iniciávamos as atividades em um momento de descontração proporcionado por um lanche, que era organizado pela equipe de pesquisa e pela equipe da escola.

Para os encontros de grupo focal, as estratégias, ferramentas e novos roteiros eram desenvolvidos ao final de cada sessão, partindo da avaliação das necessidades que emergiam do grupo.

Iniciamos o planejamento da pesquisa tendo como objetivo propiciar uma análise inicial da interação criança-criança, professor-criança em ambas as situações sociolinguísticas, em inglês e em português. Observar como as crianças interagiam utilizando a língua inglesa e a língua portuguesa e verificar de que forma os professores oportunizavam e mediavam esse processo era nosso objetivo. Entretanto, ao iniciar as atividades, notamos, por meio dos relatos e dos vídeos gravados, que muitas das práticas precisavam ser ressignificadas. Os professores demonstraram que seu olhar estava centrado nas metodologias adotadas por eles. A interação e a relação com as crianças estavam em segundo plano para eles. Vimos, dessa forma, uma oportunidade e necessidade de rever nossos objetivos e atender às necessidades do grupo que precisava ter práticas mais pautadas na interação com as crianças.

As sessões aconteceram na seguinte ordem:

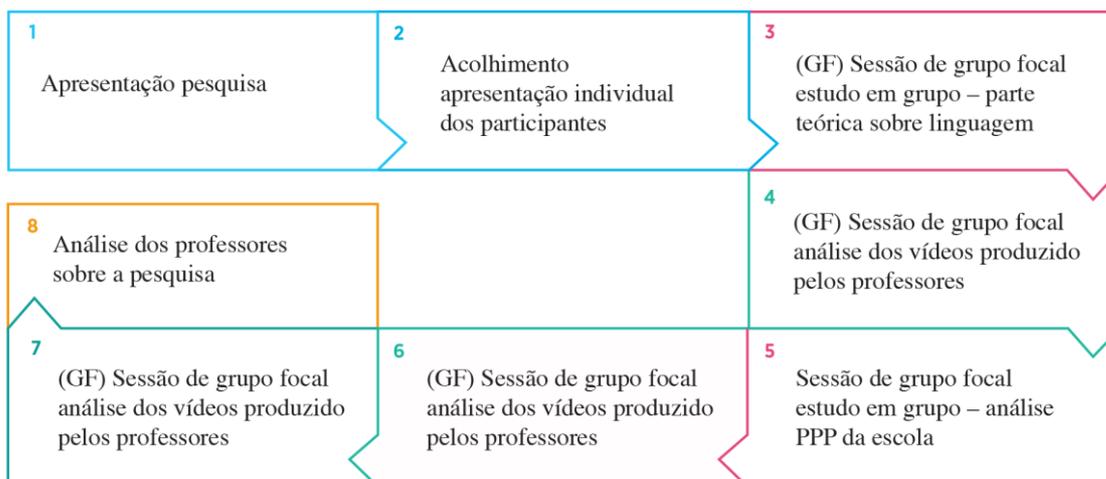


FIGURA 4
Quadro metodológico
Fonte: A autora.

Sessão 1 do GF – Apresentação: estavam presentes nesse dia a pesquisadora autora desta dissertação, os 10 professores, a coordenadora do programa de português, Carol, colaboradora de pesquisa e aluna do programa de iniciação científica (PIBIC), e a orientadora da pesquisa, Sandra Freire. Os professores estavam no último dia da semana pedagógica destinado à apresentação dos detalhes da pesquisa que seria desenvolvida ao longo do semestre. Todos já haviam concordado em participar da pesquisa e estavam ansiosos para dar início ao trabalho. No decorrer da semana, utilizamos o aplicativo WhatsApp para solicitar que na sessão seguinte os professores levassem uma caixa com objetos que os representassem para apresentar para os demais.

Sessão 2 do GF – Acolhimento: a sessão de acolhimento teve como instrumento uma dinâmica em que cada professor deveria levar um caixa com objetos que representassem sua infância. O objetivo era resgatar memórias – revelando, por meio dessa ação, a importância dessa fase – e promover um espaço de trocas, conhecimento e autoconhecimento da equipe. Sentamos todos em um grande círculo para facilitar o contato visual de todos. Ainda nessa sessão, solicitamos que individualmente os professores escolhessem e gravassem um dos episódios para compartilhar com o grupo,

deixamos a proposta bem ampla para que eles se sentissem livres para expor o que quisessem e pedimos apenas que fosse um momento de interação com eles e as crianças. O material deveria ser apresentado na sessão seguinte.

Sessão 3 do GF – Compreendendo a linguagem: utilizamos como instrumento o *PowerPoint* para explicar sobre a aquisição de linguagem, tendo como embasamento teórico Bruner (1983). Utilizamos ainda a exposição dos vídeos preparados pelos professores para análise e discussão do grupo.

Sessão 4 do GF – Análise de vídeos: foram compartilhados mais vídeos preparados pelos professores.

Sessão 5 do GF – Observação da interação: para a quinta sessão, solicitamos aos professores que fizessem suas gravações com foco na criança em interação, imaginando que, dessa forma, os professores pudessem dedicar-se a observar a interação. Iniciamos a sessão aplicando um questionário no qual os professores deveriam completar três perguntas, expondo assim suas opiniões sobre a escola. Foram elas: (1) Quais as três ideias que lhe vem à mente quando pensa na proposta desta escola? (2) Ao meu ver, o trabalho pedagógico desta escola é... (3) Como melhorias, esta escola deveria... O intuito era conhecer as concepções dos professores em relação ao ambiente de trabalho e, por meio das respostas, verificar como tais podem reverberar em suas práticas. Aliando à ideia de tornar mais claro os objetivos norteadores da instituição, levamos para o grupo a discussão o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Trabalhamos com a leitura do documento em grupos, na qual cada um deveria expor um trecho para os demais.

Sessão 6 do GF – Caixa surpresa: para a sexta sessão, levamos como sugestão aos professores uma atividade feita pela pesquisadora autora desta dissertação, na qual a única responsabilidade deles era observar e gravar seus alunos interagirem. Os vídeos deveriam ser compartilhados nessa sessão. Sendo assim, preparou-se uma caixa surpresa

com diversos objetos e solicitou-se que os professores usassem como quisessem. Nela, havia um chapéu, um livro com imagens apenas, outro com história em inglês e utensílios de cozinha, tais como panelinha, garfos, colheres, facas e copos, dois chapéus pequenos, um massagador de brinquedo, uma lupa, um peixe de plástico, várias aranhas, uma centopeia com diversos estímulos sensoriais e uma baleia de pelúcia.

Sessão 7 do GF - Reflexão: na sétima sessão, levamos para discussão um filme infantil chamado “As aventuras do Capitão Cueca”. A história relata a dificuldade de dois alunos do ensino fundamental expressarem sua criatividade em um ambiente cheio de regras impostas pela escola. Na trama, os alunos fazem uma crítica ao sistema educacional que exclui as tentativas de criar, e coloca todos nos padrões determinados. Por isso, eles se tornam fantoches nas mãos dos adultos responsáveis pelo programa. O filme é uma animação e traz uma mensagem interessante sobre a perspectiva dos alunos sobre a escola. Passamos apenas parte do filme, e, dentro dessa atmosfera, os professores foram convidados a refletir sobre essa mensagem e relatar o que compreenderam com essa dinâmica.

Sessão 8 do GF – Avaliação: a oitava e última sessão foi a de avaliação sobre o trabalho. Sentamos em círculo e encorajamos os professores a compartilharem sobre a experiência pessoal proporcionada pela pesquisa.

Ao final das sessões de grupo focal, elegemos duas professoras que participaram do grupo focal para concederem entrevistas individuais. Foram as professoras Ana e Danusa, ambas responsáveis pela condução das atividades pedagógicas da turma do *kids* 3, com as crianças na faixa etária de três anos. Elas foram eleitas a partir de um critério interessante. Na última sessão de grupo focal, a de número oito, percebeu-se que circulava no discurso dos participantes uma significativa mudança no comportamento dos alunos. Uma mudança

de posturas foi indicada e confirmada por meio da fala deles. Por isso, no intuito de investigar isso mais de perto, convidaram-se as duas para uma investigação individual.

Ana ministrava as aulas de português e Danusa, de inglês. A entrevista foi realizada primeiramente na escola com a professora Danusa (professora de inglês da turma). A professora Ana (professora de português) havia saído da escola e retornado à sua cidade natal para cuidar de sua mãe, que estava doente. Sem dispor de maiores recursos tecnológicos, nossa conversa foi realizada com a ajuda do aplicativo de mensagem WhatsApp alguns meses após a entrevista de Danusa.

Em nossa abordagem, utilizamos o grupo focal como método e sua análise como processo dialógico que envolve de forma integrada as dinâmicas das interações sociais e a negociação de significados de conteúdos. Isso faz com que tratemos as formas de uso da linguagem, as interações comunicativas e, por ser nosso objeto de estudo, o *self* em desenvolvimento.

3.7 Procedimento analítico: níveis de análise

Diversas são as formas de análise com essa abordagem em trabalhos científicos. Entretanto, a que mais se aproximou dos nossos objetivos foi a sistematização de Branco (2005), Marková et al. (2007) e Freire (2008), que segue:

QUADRO 3

Níveis de análise do grupo focal

Camadas de análise do diálogo	Branco (2005) Análise da comunicação e metacomunicação interpessoal	Marková et al. (2007) Análise dialógica do discurso em circulação no grupo focal	Freire (2008) Análise do diálogo em grupo focal
1	Significação explícita (1) Domínio da Linguística	Interações entre os indivíduos	Dinâmica dos temas e conteúdos

	e seus objetos de estudo (2) Regras e princípios normativos dos processos metalinguísticos (3) Discurso autoexplicativo	(1) O grupo como meio de materializar ideias, como as pessoas interagem para construir significado (2) Como os indivíduos articulam e circulam vozes por meio de seus discursos (3) Como os indivíduos se posicionam na dinâmica do diálogo (4) Heterogeneidade de quem e de que lugar se fala.	(1) Identificação do repertório e sequência de desenvolvimento temático (2) Delimitação dos assuntos derivados de cada tema (3) Formas de manutenção e digressão em relação ao assunto em foco
2	Significação implícita (1) Orienta os interlocutores na interpretação da mensagem (2) Indicadores verbais e não verbais (3) Linguagem indireta (4) Pistas contextuais, existência de significados prévios partilhados, economia verbal	Interações entre as ideias Analisa tópicos e temas, analogias e diferenciações, argumentos, metáforas e figuras discursivas, citações e referências e outras categorias “relacionais”	Interações interpessoais (1) Mapeamento da dinâmica relacional (enfrentamentos, cooperação) (2) Identificação das díades e tríades mais proeminentes
3	Significado relacional (1) Define a qualidade da relação (2) Gera o quadro geral para a interpretação de ações, mensagens e eventos (3) Impacto na interação e relações socioafetivas	Interações entre diferentes culturas discursivas (1) Identificação de temas globais e conceitos com conteúdos mais complexos e as representações sociais do assunto em foco	Qualidade das díades/tríades e dos posicionamentos pessoais (1) Identificação da qualidade afetivo-semiótica nas relações intersubjetivas entre díades e tríades específicas (2) Análise da negociação de posicionamentos pessoais das díades e tríades (3) Análise de como as relações socioafetivas, a comunicação e o conhecimento se constituem mutuamente no espaço de diálogo

Fonte: A autora.

Para a análise do diálogo ocorrido nas sessões de grupo focal, adotamos os níveis de análise desenvolvidos por Branco (2005). A identificação dos significados implícito e explícito do discurso é sinalizada por meio da delimitação de temas e relacionamentos. Adaptamos o nível 3 de Freire (2008) referente à qualidade das díades/tríades e dos

posicionamentos pessoais para a análise dos processos de *self* dos participantes. Nesse sentido, identificamos os posicionamentos do *self* acrescentado a cada nível destacado por Branco (2005). Por fim, como enriquecimento da análise discursiva, utilizamos o nível 2 de Marková et al. (2007), que define estratégias analíticas para interpretação da circulação de ideias no grupo focal.

Tomando como ponto de partida a transcrição verbal do grupo focal de forma sequencial, alguns códigos foram utilizados para subsidiar os elementos metacomunicativos que caracterizavam os posicionamentos de *self* dos participantes no momento do diálogo.

				
Alinhamento de ideias	Oposição de ideias	Ausência	Começo sessão	Complemento de ideias
				
Cultura colaborativa	Debate de ideias	Descoberta	Elementos da Cultura discursiva	Divisor de águas
				
Endereçamento múltiplo	Endereçamento diretivo	Foco compartilhado	Menor percepção	Alternância de ideias
				
Mudança de práticas	Mudança de sentimentos	Oposição de ideias	Convergência de idéias	Clima de Reflexão
				
Relato pessoal	Relato profissional	Tensão	Mudança de posicionamento	Valorização de sentimentos

FIGURA 5
Códigos para subsidiar elementos metacomunicativos.
Fonte: A autora.

A teoria do *self* dialógico compõe a trajetória desta pesquisa por apresentar uma forma de observar o processo de mudança configurado pelo sujeito no decorrer da investigação.

Nessa teoria, apresentada por Hermans e seus colaboradores (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010), o ser é visto em posição de um *eu* polifônico que está em constante mudança e ressignificação. Em tal concepção, esse processo acontece por meio das interações sociais, mudanças históricas, de acordo com uma escala de tempo e lugar. A metodologia adotada priorizou a observação dos participantes no tecer de suas relações – em como essa interação pode facilitar e promover autoconhecimento, conhecimento dos professores e ressignificação de suas práticas.

Nos próximos capítulos, apresentaremos a análise do trabalho, que foi dividida em duas partes. No capítulo quatro, percorreremos as sessões de grupo focal identificando e analisando os posicionamentos e reposicionamentos dos professores nos encontros. No capítulo cinco, exploraremos minuciosamente as sessões de número três e oito por ter verificado nelas um maior impacto nesta investigação. Finalizaremos com a discussão final, na qual reuniremos esses dois capítulos para construir os fundamentos aos quais chegamos ao final desta trajetória. Esperamos com isso contribuir para a elaboração de novos conhecimentos acerca desse fenômeno.

Capítulo 4 - Discutindo as ideias por meio das sessões de grupo focal

Neste capítulo, serão apresentadas as sessões de grupo focal a partir de uma síntese de importantes episódios ocorridos em cada uma delas. Foram trazidos alguns dos diálogos realizados pelos professores no intuito de exprimir as concepções elaboradas pelo grupo no decorrer desses encontros. Deu-se ainda um destaque maior na análise das sessões de número três e oito, por ter se verificado nelas fatos significantes que deram um redirecionamento à pesquisa. O capítulo será concluído com as entrevistas individuais das professoras Ana e Danusa. Todo esse percurso foi delineado para que ao final se tenha a compreensão da construção do professor enquanto indivíduo e também dele enquanto grupo.

4.1 As sessões de grupo focal

A primeira sessão de grupo focal teve como proposta a apresentação da pesquisa, momento no qual foram expostos os objetivos do trabalho, a metodologia e a base teórica adotada. Destaca-se que à época o objetivo geral da pesquisa ainda era a análise dos processos relacionais de base socioafetiva da criança em situação de interação comunicativa usando a língua portuguesa e usando a língua inglesa. Estavam presentes nesse dia a pesquisadora autora desta dissertação e que também atuava como coordenadora do programa de português; Carol, assistente de pesquisa e participante do programa de iniciação científica (PIBIC-CNPq/UnB); Sandra, a orientadora da dissertação; e os 10 professores, conforme organização descrita nesta pesquisa. Sentamos em um grande círculo para melhor comunicação. Os professores estavam no último dia da semana

pedagógica, que foi destinado à apresentação dos detalhes da pesquisa, que seria desenvolvida ao longo do semestre. Todos já haviam concordado em participar da pesquisa, já haviam sido consultados sobre as metodologias utilizadas e se mostraram receptivos, mas ansiosos para dar início ao trabalho.

Percebemos que a atmosfera criada se misturou entre entusiasmo e aflição. Colocaram-se à disposição para colaborar, compreendendo que seria um espaço de desenvolvimento para cada um, e também expuseram preocupação com relação aos aspectos estruturais dos vídeos, perguntando como deveriam ser as gravações, se na vertical ou horizontal, o que deveria ser gravado, quais recursos poderiam ser utilizados, o tempo necessário, entre outros questionamentos acerca dessa estrutura. No trecho a seguir, são descritos esses aspectos.

“Tem que ter quanto tempo cada vídeo?” (Professor Rogério). *“E aí ficaria um vídeo longo, porque eles demoram para fazer a atividade”* (Professora Danusa). *“Grava o vídeo com o celular em pé ou deitado?”* (Professora Danusa). *“Mas eu gosto disso, eu gosto disso. Eu acho legal essa troca”* (Professora Edileuza).

Essa preocupação nos levou a refletir sobre a forma com que eles receberam e perceberam os objetivos da pesquisa. Será que havíamos deixado claro que nosso intuito maior era observar as interações comunicativas que envolvessem as crianças tanto nas aulas em língua portuguesa como nas aulas em língua inglesa? E que diante disso não importava o conteúdo ou atividade específica da aula ou a utilização de recursos didáticos? Permanecemos, com essa inquietação, que eles aguardavam a sessão em que compartilhariam os vídeos para, então, identificar o que realmente eles haviam compreendido como os objetivos apresentados por nós.

Na ótica da pesquisa dialógica, a tentativa com o formato estabelecido para o grupo focal era de proporcionar uma aproximação do grupo e a possibilidade de socializar e

construir relações, reconhecendo a importância de conhecer uns aos outros em sua intimidade, uma vez que consideramos particularmente importante a construção de relações de confiança e ambiente mais acolhedor e, assim, mais reflexivo.

Para a segunda sessão, solicitou-se que cada um levasse uma caixa contendo objetos que os representassem. Os aspectos simbólicos atribuídos àqueles objetos favoreceriam o compartilhar de forma lúdica das trajetórias vivenciadas pelos participantes. A experiência vivida por uma pessoa assume uma marcação do evento com significado semiótico em diferentes níveis de simbolização (Valsiner, 2012), assim como as narrativas organizam a estrutura da experiência humana e, quando trazidas, criam uma espécie de antologia do eu (Bruner, 1991; McAdams, 1993).

Portanto, iniciar um processo de autoconhecimento fazia parte também do objetivo de analisar como a construção de espaços dialógicos se relacionaria com a significação das práticas docentes. Durante todo o momento da apresentação das caixas de memórias, a emoção esteve presente. Um dos professores ficou emocionado em relembrar e apresentar objetos que marcaram sua infância: *“Uma coisa assim que me marcou muito é uma blusinha que eu tenho, quando eu era recém-nascida que até hoje a minha mãe guarda... tem meu nome bordado nela, com cada letrinha de uma cor, que, assim, toda vez que eu vejo eu me emociono, porque... Não sei de quem eu ganhei, mas eu acho tão bonitinho, né? Aquele cuidado, aquele carinho que minha mãe tem e foi passado para mim”* (Professora Ana). Isso parece ter contribuído para que os demais apresentassem os seus também de forma muito tocante.

Assim, mesmo os que não levaram a caixa procuraram resgatar na memória seus objetos de valor para compartilhar com o grupo. *“Bom, eu não trouxe a caixa porque eu não tinha entendido, achei que era algo que lembrasse a infância, aí eu falei ‘Não sei de nada’, (risos). Aí eu: ‘não vou levar, não’. Mas eu entendo que foi erro meu, eu que não*

entendi a proposta... mas se eu fosse trazer uma caixa, era muita coisa. Eu eu amo tanta coisa, mas o que eu guardo com muito carinho assim, com muito carinho, foi o meu álbum de formatura, porque o meu sonho era estudar, porque meus pais eram analfabetos. E aí eu sonhava muito, muito, muito com uma faculdade, então, quando eu consegui, quem participou viu a minha alegria. Então, eu guardo com muito, muito carinho. A minha família também. Todos os momentos, toda vez que eu vou lá, eu fotografo tudo, eu fotografo eu e minha mãe, eu e meus sobrinhos, eu e minhas irmãs... então, eu guardo com muito carinho, porque para mim família está acima de tudo. E a sala de aula, que era o meu sonho, e eu tô realizando todos os meus sonhos na sala de aula... meus alunos me representam muito, eu guardo com muito carinho, eu tenho... por todas as turmas por onde eu passo, eu guardo, faz parte da minha história. E é isso” (Professora Edileuza).

Concluimos a atividade com a sensação de haver criado um forte laço entre os professores sob uma atmosfera de descobertas, autoconhecimento e integração entre a equipe. Foi interessante observar, ao longo da semana que se seguiu a essa sessão de grupo focal, momentos em que os professores comentavam pelos corredores sobre os objetos dos colegas e relembavam a importância daqueles objetos na infância de cada um. A julgar pela implicação pessoal e emocionalidade envolvidas, essa experiência sinaliza como a prática docente mistura-se à própria história do professor.

Nossa intenção era de que eles olhassem para seus colegas de profissão para além do aspecto formal e que, diante desse reconhecimento, pudessem criar uma cultura colaborativa, na qual as interações interpessoais e a qualidade da relação fossem a base das práticas metodológicas desenvolvidas por eles. E, por meio disso, abrir um canal para ressignificar suas práticas com um novo olhar, em que reconhecesse o olhar do outro e todos voltados para o desenvolvimento da criança que está em suas aulas. Como essas crianças têm se desenvolvido em um ambiente em que a rotina diária está marcada não só

pela troca de professores, mas por práticas sociais diferentes e, ainda por cima, mediadas por outro idioma?

Então, solicitamos que individualmente os professores escolhessem e gravassem um dos episódios de suas aulas para compartilhar com o grupo na sessão seguinte. A proposta foi desenhada de maneira bem ampla para que eles se sentissem livres para exporem o que quisessem. A única instrução foi que cada um gravasse momentos de interação com as crianças, com o objetivo de explorar os processos comunicativos inter-relacionais e as formas de participação da criança nos diferentes momentos da rotina bilíngue.

No decorrer da semana, recebemos os vídeos a partir do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Por se tratar de um grupo em que todos participavam de forma simultânea, formado a partir dessa ferramenta tecnológica, os professores tiveram também acesso aos vídeos uns dos outros antes da sessão onde compartilharíamos esses vídeos. Assim, chegaram previamente com os vídeos assistidos. A maioria dos episódios compartilhados nesse primeiro momento continha atividades de aulas estruturadas. A interação do(a) professor(a) com as crianças dava-se por meio de perguntas e respostas. A atividade era guiada pelo professor e centrada nos recursos que apresentavam o conteúdo a ser aprendido (por exemplo, números).

Seguimos com essas inquietações até a sessão de grupo focal seguinte, a terceira, em que haveria a apresentação das primeiras gravações realizadas pelos professores. No intuito de direcionar os professores às práticas comunicativas e interação das crianças, iniciamos a sessão, expondo uma apresentação em *PowerPoint* sobre a aquisição da linguagem pela criança por meio do estudo do teórico da obra de Bruner (1983). Essa proposta dialogava com um dos objetivos específicos da pesquisa, o qual pretendia comparar as relações intersubjetivas entre professor e criança em ambas as situações

comunicativas: no uso da língua materna e no uso do segundo idioma. A explicação deu-se bem focada nos aspectos linguísticos para além das questões estruturais.

Levamos ao grupo a linguagem sob uma perspectiva interacional, de comunicação e socialização, e em como a criança utiliza a língua para alcançar seus fins. Compreendemos que, mais do que dominando um código, elas estão aprendendo a negociar significados e procedimentos, ao mesmo tempo que assimilam os modos de sua cultura. Dentro dessa abordagem, o adulto desempenha um papel fundamental na construção desse sistema.

Apesar da narrativa destacando a função social da linguagem, percebe-se um posicionamento inicial focado na necessidade e primariedade da estrutura linguística adequada para que essa comunicação seja concebida. *“Eu entendo assim, a gente sempre fala que, antes de a criança vir à escola, a escola é a socialização da criança... Não é a primeira socialização, é a segunda, porque a primeira é na família. Então, essa linguagem, esse linguajar como forma de falar e de comunicar, né? Já começa de casa. Então, quando eles chegam, quando o indivíduo chega no meio dos demais, ele começa a ter uma outra forma de linguagem, outra forma de convívio com aquele outro grupo de pessoas, e o professor em si tem essa, vamos dizer, essa linha de conversa. De saber ter um linguajar, não digo rebuscado, de uma forma que a criança entenda e de uma forma mais correta”* (Professora Salomé).

Esse ponto de vista da estrutura linguística ter destaque no processo de aquisição da linguagem tomou conta de grande parte da extensão da sessão. Outros participantes evidenciaram esse posicionamento desta forma: *“Gente..., eu tô vendo todo mundo falando da forma correta, mas ele [o aluno] só falava ‘é de mim’, ‘Solta esse lápis que esse lápis é de mim’”* (Professora Edileuza).

Mesmo compreendendo a linguagem como uma ferramenta importante na educação infantil, é interessante observar o conteúdo da discussão em que sua importância foi atribuída aos aspectos formais da comunicação pedagógica, centrada nas estruturas gramáticas e linguísticas. E, em segundo plano, a linguagem como um modo de se expressar, de interação uns com os outros. Esse modelo de entrega do conhecimento e que privilegia a correção e a estrutura linguística, a fim de incluir as crianças no sistema em detrimento dos processos relacionais, pode ser exemplo de canalização de valores que perpassam toda a sociedade, tais como a estrutura da educação infantil, as práticas mais valorizadas socialmente e o anseio das famílias por um ensino diretivo e corretivo, como no sistema descrito por Paulo Freire (2012) como “educação bancária”. Uma configuração de educação que coloca os seres em adaptação e não em uma ação emancipadora como descrita por ele.

Após a introdução embasada na teoria, começamos as apresentações dos vídeos gravados pelos professores, sob esse contexto de opiniões que estava sendo configurado, o do olhar centrado nas metodologias de ensino (Coll, 2008), distanciando a importância da interação nesse processo. Ao iniciar a socialização dos vídeos, um dos professores anima o clima dizendo: *“Ai meu Deus! Para quem será que vai o Oscar?”* (Professor Rogério). É interessante o fato de colocar a socialização dos vídeos em um lugar de prestígio e como mostra dos trabalhos desenvolvidos por eles. Ao mesmo tempo que também indica um recurso semiótico de “quebra gelo”, descontração, para algo que indicava sinais de um possível nervosismo pela exposição de si diante dos colegas. Embora a pesquisa não previsse uma discussão em torno dos métodos e pedagogias usadas pelos participantes, isso foi o que mobilizou posicionamentos nessa sessão. Entretanto, foi interessante que, ao analisar as práticas adotadas por ele, e enquanto observam uns aos outros, pudessem

redescobrir-se e redescobrir a criança à qual ensinavam. Diante disso, formou-se um ambiente de descobertas e de ressignificação de práticas.

Após cada uma das apresentações, comentários e sugestões elaborados pelos professores, estava pautado o questionamento sobre como poderiam aprimorar sua metodologia para atingirem melhor o objetivo que era de os alunos aprenderem. Mesmo quando encorajados a observarem a interação deles com as crianças ou das próprias crianças entre eles e/ou com os materiais, os professores retomavam o foco para as práticas.

Então, coube pensar: em que lugar a criança estava sendo colocada? Com base nessa perspectiva, as crianças estavam sendo posicionadas ainda em um lugar de expectador, ou de receptor. Interessante notar que, em algumas filmagens, pudemos ver as crianças sendo consideradas. No entanto, o palco era dos adultos, que estavam garantindo em seus discursos melhores formas de educarem aqueles seres “primitivos”. Essa relação unilateral nos revela um movimento realizado pelo grupo até aqui. Trata-se de uma esfera de análises na qual o foco é o professor, que é quem deve ter as melhores metodologias, como se a prática pedagógica se resumisse a recursos e instrumentos de aprendizagem. A interação está sendo interposta na abordagem exposta.

Essas reflexões nos levaram a compreender um possível aspecto da “dificuldade” sinalizada pelos professores no início desta pesquisa em produzir vídeos das interações das crianças com as crianças e das crianças com eles. O fato de privilegiar primeiramente episódios de interação poderia estar sendo ofuscado pela concepção e valor social que destaca o papel de práticas estruturadas como mais importantes do que os processos por trás da construção de relações no dia a dia da escola. É claro que, a esse aspecto, adiciona-se o aspecto subjetivo da exposição de si diante dos colegas, como um fator muito

desafiador, podendo representar para alguns como uma novidade quase intransponível ou impalpável.

Dessa forma, o cenário da nossa pesquisa vinha sendo desenhado no decorrer dessas três sessões. Concebemos por meio das vozes articuladas por eles um diálogo com a “Pedagogia Popular”, descrita por Bruner (2001):

As pedagogias populares, por exemplo, refletem uma série de pressupostos sobre as crianças: estas podem ser vistas como teimosas e que precisam de correção; como inocentes e que precisam ser protegidas de uma sociedade vulgar; como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento que somente os adultos podem fornecer; como egocêntricas e que precisam ser socializadas. As crenças populares desta natureza, sejam elas expressas por leigos ou por “especialistas. (p. 56)

Essa foi uma sessão de grande destaque para nossa pesquisa. Por isso, debruçamos nos mais nela por compreender que ela nos revela muito sobre os aspectos de desenvolvimento de *self*, bem como os processos autobiográficos, situações vivenciadas pelos professores em sua formação e as crenças e tradições trazidas por eles sobre interação com seus alunos. Os diálogos produzidos pelos professores foram destacados por nós e analisados em seus formatos.

Diante da configuração do nosso contexto, percebemos a necessidade de ampliarmos nossa discussão, colocando como objetivos norteadores a promoção de uma reflexão maior sobre uma proposta de trabalho que abrangesse práticas mais dialógicas centrando nas interações entre os participantes. Isso poderia oportunizar meios para uma conscientização de que a interação tem mais valor do que a metodologia e/ou didática adotadas por eles para promover esse conhecimento e que essa relação é a ponte de acesso

ao aprendizado com mais qualidade. Assim, reelaboramos os objetivos da pesquisa e direcionamos mais especificamente ao trabalho com os professores.

Foram então realizadas mais cinco sessões de exposição e discussão dos vídeos, e, no decorrer das apresentações, os professores eram confrontados e conduzidos a pensar a interação entre alunos/ alunos e alunos/professores e em como uma pedagogia mais dialógica poderia colaborar para promover um diálogo maior entre eles.

Com esse objetivo em mente, para a quarta sessão solicitamos aos professores que fizessem suas gravações com foco em um aluno em interação, imaginando que, dessa forma, os professores pudessem dedicar-se a observar a interação. Apesar de mais conscientes ao iniciarmos a exposição dos vídeos, novamente encontramos atividades bem estruturadas. E, mesmo solicitando que eles percebessem uma criança em interação, eles apresentaram a criança interagindo e/ou com o material, e/ou com eles mais uma vez em um jogo de perguntas e respostas. Isso demonstrou evidências de suas dificuldades em compreender a interação como um espaço no qual as relações devem ser permeadas por diferentes situações de diálogo, atos cooperativos e conflitos, bem como o fato de que isso proporciona o desenvolvimento deles e das crianças.

Seguimos, então, com o objetivo norteador de investigar as relações e interações socioafetivas de professores com crianças no processo de aquisição de um segundo idioma em uma escola bilíngue, considerando as perspectivas dialógicas de desenvolvimento do *self*, mediante análise da dinâmica dos posicionamentos pessoais nas formas de participação e envolvimento nas práticas comunicativas.

A quinta sessão foi iniciada com a aplicação de um questionário no qual os professores deveriam completar três perguntas, expondo, assim, suas opiniões sobre a escola. Foram elas: (1) Quais as três ideias que lhe vêm à mente quando pensa na proposta desta escola? (2) Ao meu ver, o trabalho pedagógico desta escola é... (3) Como melhorias,

esta escola deveria... O intuito das perguntas foi o de conhecer as concepções dos professores em relação ao ambiente de trabalho e, por meio das respostas, verificar como tais podem reverberar em suas práticas.

De modo geral, as respostas foram bem construtivas, e os professores expuseram suas opiniões propondo melhorias ao espaço físico da escola e aparentaram estar satisfeitos com o trabalho que desempenham. Isso contribuía para relacionamento interpessoal com seus colegas de trabalho e crianças. Aliando-se à ideia de tornar mais claros os objetivos norteadores da instituição, levamos para o grupo a discussão do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Trabalhamos com a leitura do documento em grupos, situação em que cada um deveria expor um trecho para os demais.

A equipe ficou surpresa com a riqueza do material e relatou que foi de extrema importância conhecer a missão e os objetivos da escola para promover um ensino que incluísse os valores apresentados: *“Achei ótimo que tem isso aí [referindo-se a um dos objetivos apresentados no PPP]”* (Professora Edileuza). *“Nem sabia que nesse documento teria essas coisas, gente!”* (Professora Dalva). *“Muito rico, muito legal conhecer”* (Professora Salomé). Após esse momento, demos continuidade à exposição dos vídeos.

Toda tecnologia tem uma filosofia que é dada na expressão em como a tecnologia faz com que as pessoas tomem consciência de si, do seu corpo, em como codifica o mundo, em qual de nossos sentidos se amplifica e em qual de nossas tendências emocionais e intelectuais ignora (Neil Postaman, citado em Derry, 2007).

Para a sexta sessão, levamos como sugestão aos professores uma atividade pronta, na qual a única responsabilidade deles era a de observar seus alunos interagirem. Sendo assim, preparamos uma caixa surpresa com diversos objetos e solicitamos que os professores utilizassem como quisessem. Na caixa, havia: um chapéu; um livro com imagens apenas; outro com história em inglês; utensílios de cozinha, tais como panelinha,

garfos, colheres, facas e copos; dois chapéus pequenos; um massagador de brinquedo; uma lupa; um peixe de plástico; várias aranhas; uma centopeia com diversos estímulos sensoriais e uma baleia de pelúcia, conforme imagem a seguir.



FIGURA 6
Objetos da caixa surpresa.
Fonte: A autora.

Iniciamos a sessão com uma dinâmica na qual os professores deveriam construir um mural com suas opiniões em relação ao trabalho com a caixa. A proposta era que eles escrevessem palavras-chaves em *post-its* para orientar essa reflexão; esclareceu-se que não era um questionário. As perguntas geradoras foram: Qual foi o sentido desta proposta? Qual a importância dela? O que mais chamou sua atenção com essa proposta de trabalho? Expomos todas as respostas e solicitamos que eles manifestassem suas reflexões. Alguns dos relatos, como podemos observar, revela-nos que a grande maioria dos professores utilizou a caixa ainda de forma estruturada, apresentando objeto por objeto e sem grandes interações com as crianças. *“Eu pedi para alguns deles pegarem a caixa pra mim, ele colocou no meio, aí eu abri e fui pegando as coisas... tirando o resto, aí eles foram pegando, cada um pegava uma coisa. Eu fui tirando e já fui dando para quem não tinha nada assim”* (Professora Marilene). *“Na hora que eu peguei a caixa, que eu sentei, claro*

que todo mundo veio para cima de mim, né? Aí eu fui acalmar todo mundo, sentei todo mundo, peguei a caixa” (Professora Salomé).

Ou então a perspectiva do “conhecimento” adquirida com aqueles objetos, como relata a professora Paloma: *“É, a primeira, é... gerar surpresa e novidade nos alunos, e avaliar, assim, o vocabulário e conhecimento deles. Então, assim... No caso, seria o vocabulário mesmo, porque eu pelo menos nunca tinha trabalhado tanto com os itens que estavam dentro da caixa, como, assim, de uma forma mais estruturada”.*

Mesmo os que deixaram os alunos livres para interagirem como quisessem com a caixa trouxeram o relato de como tinha sido difícil deixar as crianças livres, por causa do barulho que faziam quando estavam brincando, ou pelo medo de danificarem os materiais, ou simplesmente por não conseguiram realizar o exercício de apenas observarem. Percebemos mais esses relatos: *“Porque, assim, eu até tentei deixar eles com a caixa, mas eu não consigo. Não deu certo. Se eu deixasse assim na mão deles, eu ia receber só o resto. Entendeu? Assim... eu optei, né? Em pegar e mostrar para eles, entendeu? No final, eu deixei eles brincarem um pouco, eu dei um objeto para cada um, mas foi no momento mesmo de montar o vídeo, de fazer o vídeo, eu optei por isso. Eu até tentei deixar eles mais livres, fiz a atividade com eles mesmo, mas com a caixa não deu muito certo. Porque, assim, objetos diferenciados, que eles não estão acostumados a presenciar. Então, queriam pegar, ‘é meu’, e tem muito disso em sala, ‘é meu, me dá, tia...’, e começa a chorar (Professora Edileuza).*

Ou de outro professor: *“Então, no meu caso, eu fui colocando os objetos no chão. Aí o [fala o nome do aluno] me pediu se ele podia ver, aí falou assim ‘Pode passar?’, aí eu falei assim ‘Pode passar’. Aí foi passando [os objetos]. Só que aí não deu muito certo, porque... Porque o [fala nome do aluno] meteu o chapéu no olho da [a fala o nome da aluna], aí ela começou a chorar, aí já tive que parar o vídeo para acalmar a aluna [risos*

de vários participantes]. *Aí tá... aí de repente todo mundo voou na caixa, e eu não conseguia mais falar nada, mais um corte no vídeo. Então, assim, não deu muito certo, aí eu falei 'Gente, depois eu mostro pra vocês, vamos terminar o vídeo?' [risos]. Aí foi, eles ficaram quietinhos e eu consegui terminar"*(Professora Danusa).

Apesar dos relatos “desastrosos” apresentados por eles com a atividade da caixa, esse momento trouxe reflexão aos professores sobre a experiência dessa atividade em suas práticas. Percebemos nessas falas que, apesar de terem conhecimento sobre a importância da interação, ela ainda é assistida e permeada por regras, por exemplo, “*estarem sentados para mexer na caixa*”, descrito pela professora Salomé, ou “*E aí eu fui pegando e eles foram falando... também o que que era*” (Professora Paloma). Durante as falas, o grupo foi questionado o porquê de não conseguirem deixar a atividade livre, e eles relataram o mesmo da sessão passada: disseram que, mesmo sabendo da importância das relações e interações, era difícil deixarem as crianças livres. Percebemos, por meio desses relatos, que a padronização e a formalidade são difíceis de serem desvinculadas quando enraizadas nesses profissionais.

Para a sétima sessão, solicitamos que continuassem o trabalho com a caixa, porém, para aqueles vídeos, solicitamos que a equipe registrasse um momento dos alunos em interação com a caixa com um novo objetivo. Eles deveriam colocar a caixa no centro da sala e deixar as crianças livres para fazerem o que quisessem e apenas registrar esse momento. Iniciamos a sessão com um filme infantil chamado “As aventuras do Capitão Cueca”. A história é apresentada por dois alunos no ensino fundamental que sentem dificuldade em expressarem sua criatividade em um ambiente cheio de regras impostas pela escola. Na trama, os alunos fazem uma crítica ao sistema educacional que exclui as tentativas de criar, e colocam todos nos padrões determinados.

O filme é uma animação e traz uma mensagem interessante sobre a perspectiva dos alunos sobre a escola. Passamos apenas parte do filme e, dentro dessa atmosfera, os professores foram convidados a refletirem sobre essa mensagem e relatarem a partir das ideias apresentadas na dinâmica sobre o segundo momento da atividade com a caixa. Após três minutos, a professora Darlene quebrou o silêncio e abriu a conversa sobre o filme se posicionando. Ela disse que ficou sensibilizada e impressionada em perceber que muitas das atitudes dos professores retratadas no filme era também uma postura que ela tinha em certos momentos. Não apenas a rigidez, mas também a forma de cobrar e orientar os alunos a fazerem os deveres, sempre com muito direcionamento. *“O que eu penso assim, colocando a minha parte, né? Todo dia em sala de aula... é... lá no início, lá no meu primeiro, nas minhas primeiras aulas, eu pensava muito, como passar de mim a mensagem pra chegar na criança, né? Então, assim, muitas vezes, eu não pensava naquela criança, né? Inverter a moeda, né? Como seria essa mensagem dele para mim? Em vez de dizer de mim para ele, como que seria dele para, para a minha pessoa? Assim, começando a me colocar no lugar da criança, né?”* (Professor Rogério).

Outros destacaram com a forma com a qual os professores interagiam com as crianças, com imposições e pouco diálogo. *“Então, assim, é... você pode ver que os professores no final no filme, eles não são pessoas muito felizes, sabe? Tratam eles... eles são meio grossos. E a visão deles, assim, de que não é, a escola não é uma coisa muito divertida, não é um lugar bom”* (Professora Danusa). Eles comentaram como a escola era um espaço pouco dialógico, e que não apenas os adultos que estão lá, mas o sistema também é, muitas vezes, cheio de regras que dificultam ter outros posicionamentos.

Após esse momento, revisitamos os vídeos sobre a caixa feitos pelos professores. É provável que, por causa da atmosfera criada por meio do filme, os professores tenham sido capazes de ter um olhar mais sensível às interações dos alunos, e trouxeram muitas

contribuições positivas nesse sentido. Quando questionados sobre o que mudariam ao gravar o vídeo naquele dia, percebemos, por meio dos relatos, que o foco estava mudando, dos aspectos formais para a relação. *“Hoje eu tenho outra visão, né? Apesar que eu filmei hoje e... [risos gerais, comentários inaudíveis]. Né? Mas, assim, eu também deixava, tipo assim... eu deixaria eles mais livres, até porque da forma que eu fiz, eu fui pegando os objetos, fui mostrando, e eles foram falando. Mas eu acho que pegava a caixa, até que eu apresentei, mostrei, eles pegaram na caixa, todos os objetos, né? Mas eu acho que a gente podia fazer de uma outra forma, e aí colocar a caixa, pedir para o aluno vir, pegar o objeto, falar... Então, assim, a minha visão ia ser outra, entendeu? Mas foi assim...”* (Professora Ana). *“Hoje, eu já faria assim, deixaria eles pegarem, me mostrar esse, aquele e tudo o mais... Mas na época eu tinha medo deles rasgarem”* [risos gerais] (Professora Salomé).

Isso nos apresentou uma mudança significativa de perspectiva exposta por eles. Muitos dos posicionamentos apresentados por eles no decorrer das sessões estavam sendo reconfigurados. Percebemos que a metodologia adotada por nós oportunizou um movimento dialógico e que, por meio da exposição dos vídeos, estava proporcionando uma autorreflexão e deslocando suas ideias para um lugar de reflexão, no qual a necessidade de olhar para a criança com mais empatia e como um ser integrante e que compartilha de sua trajetória estava tomando conta dos discursos.

Na oitava e última sessão, que seria a de avaliação da trajetória de pesquisa, isso foi bastante externalizado, ganhando um lugar de destaque e de grande importância para pesquisa, principalmente em relação às nossas análises enquanto pesquisadores. Assim, a avaliação sobre o trabalho realizado e as autoavaliações trouxeram aos professores um sentimento de conquista. Muitos relataram a importância que aquelas atividades tiveram e os processos de reposicionamento que vivenciaram. *“Eu, no começo, pensei assim, que*

não ia ajudar na nossa prática pedagógica, que era mais uma coisa para compartilhar a vivência e ajudar no trabalho. Mas aí no decorrer dos encontros eu tive a mesma visão da Danusa, né? Eu vi que a vivência de compartilhar com todos estava ajudando todo mundo na sua prática. As dicas que as outras colocavam. Eu achei muito importante também a gente alinhar com a parceira” (Professora Edileuza). “E aí eu vi que compartilhando com todo mundo, vendo as experiências deles, me fez mudar bastante, me fez ter uma grande evolução em sala mesmo. E eu acho que foi muito importante para todos nós ter essa evolução, poder dividir com os colegas assim nosso trabalho. Acho que foi interessante para todos nós” (Professora Danusa).

Alguns se emocionaram em ver que posturas indesejadas haviam sido modificadas por meio de novas práticas, metodologias e maior aproximação com seus alunos. *“Eu acho que a maioria vai falar a mesma coisa. No começo, todo mundo pensou que... Desculpa, quando falo todo mundo é porque algumas pessoas que eu conversei pensaram a mesma coisa, né? A gente pensou que ia ser muita teoria, e prática nada, né? E hoje não, hoje a gente percebe o quanto foi... nossa, fico até emocionada [deixa lágrimas escorrerem]... Não, porque assim, mudou muito, né? A visão” (Professora Ana). “Então, achei que seria uma coisa bem teórica, né? Aí quando partiu para prática, de filmar, de fazer atividade diferente com eles, já comecei a pensar diferente. E, assim, o que mudou, assim para mim mesmo, foi a minha forma de olhar a educação infantil. Que a gente tem que saber trabalhar com determinadas séries. Não é só teoria que você chega lá, passa o livro e pronto. É se envolver mais com eles, brincar. É tanto que nesse final... [começa a chorar]” (Professora Paloma). Isso permitiu e facilitou melhores condutas profissionais. Mapeamos e sinalizamos alguns desses posicionamentos com maior detalhe nos resultados.*

A figura a seguir mapeia as sessões e ilustra de que forma deu-se esse processo de construção:

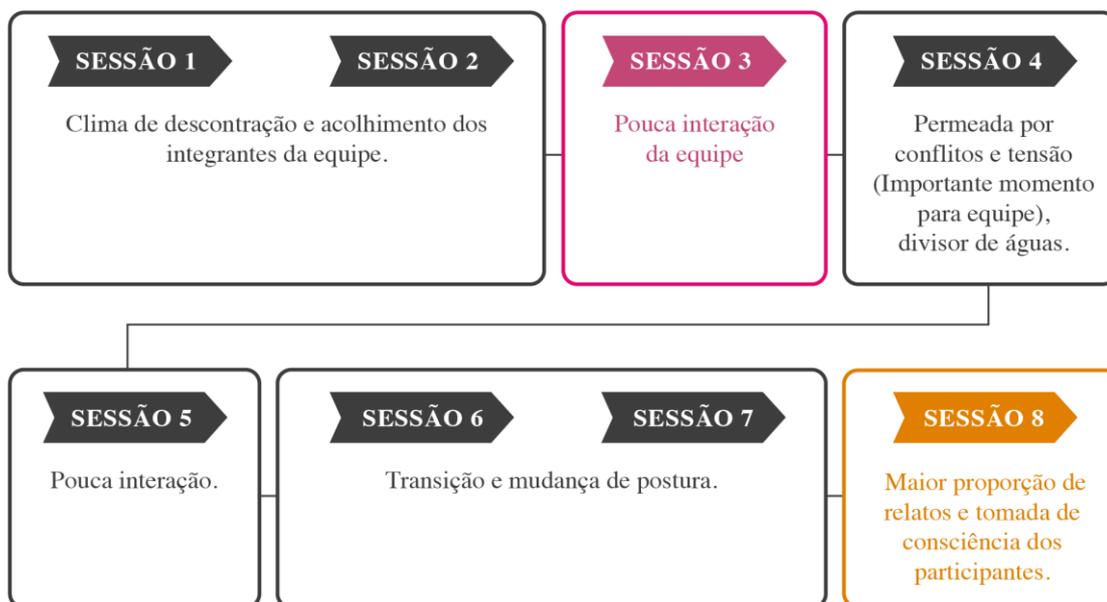


FIGURA 7
Mapeamento das sessões.
Fonte: A autora.

Muitas estratégias educacionais dependem fortemente do aprendizado colaborativo, do desenvolvimento em grupo e da comunidade. Nesse caso, a interação entre aprendizado e autodesenvolvimento é desempenhada em um nível mais horizontal (Brown & Campione, 1990). Além disso, para Ligorio (2013), essa horizontalidade permite que uma ponte seja feita entre o conhecimento e identidade. Enquanto vai conhecendo, vai se constituindo enquanto sujeito.

Este tipo de diálogo e atividade promovida pela análise dos vídeos criou espaços nos quais o sujeito pôde transitar pela sua experiência e o conhecimento advindo daquela experiência: quando esses espaços de interação são criados, os sujeitos são capazes de tomar iniciativas para transformar a posição professor-aluno e mudar o curso da atividade (Ligorio, 2013). Compreende-se a importância de uma pesquisa com o olhar no participante, nesse contexto, visando trabalhar com as necessidades que emergiram pelo

grupo. As reflexões produzidas por eles foram facilitadas pela metodologia adotada, o que possibilitou um maior desencadeamento de reposicionamento de *self*.

No próximo tópico, retomaremos as sessões três e oito para uma análise mais detalhada dos desencadeamentos de reposicionamento de *self* proporcionados pelos diálogos produzidos por eles. Essas sessões, conforme descrito no quadro metodológico, foram permeadas por conflitos e tensões, aspectos importantes nesse processo. Assim sendo, é necessário um olhar mais cuidadoso.

4.2 Descrição analítica das sessões de grupo focal

Apresentaremos nesta seção de que forma se deu o processo de construção das ferramentas e temas discutidos nas sessões de grupo focal. Assim, destaca-se a metodologia adotada na análise compartilhada dos vídeos produzidos pelos professores como um forte instrumento responsável por desencadear vários posicionamentos de *self* entre os participantes. Enquanto analisavam os vídeos, percebiam no outro atitudes que eles mesmo tinham e, com isso, puderam ressignificar muitas das suas práticas.

Com os objetivos estabelecidos, a primeira sessão foi destinada à apresentação do projeto para o grupo de professores. A segunda sessão teve como objetivo criar uma atmosfera de autoconhecimento e descobertas e, por isso, a proposta foi de que cada um levasse objetos que o representassem. Como o intuito inicial era analisar as práticas comunicativas estabelecidas na relação professor-criança em contexto bilíngue, na terceira sessão, levamos uma apresentação teórica sobre a linguagem abordando para além dos aspectos formais, objetivando, com isso, sensibilizar os professores a terem também um olhar dessas práticas comunicativas para além das estruturas linguísticas, de modo que pudessem ser capazes de captar tais momentos das crianças. Ela foi ainda o primeiro dia

das análises compartilhadas dos vídeos gravados pelos professores. Entretanto, essa sessão foi, na verdade, um “divisor de águas” para nossa pesquisa, pois, no decorrer das análises, percebemos o olhar dos professores direcionado às didáticas adotadas nas atividades apresentadas por eles. Assim, redirecionamos nossos objetivos e destinamos nossa investigação ao processo de reposicionamentos de *self* dos professores nesse contexto.

Pretendendo tirar o foco dos professores, as sessões quatro e cinco ficaram centradas em um aluno apenas: todos deveriam escolher um aluno apenas e analisarem sua interação com as demais crianças. Ainda que confrontados, os professores permaneciam observando a didática uns dos outros. Por isso, nas sessões seis e sete optamos por levar uma atividade pronta. Assim, finalmente, o foco sairia das metodologias, pois todos estariam com a mesma atividade. A partir disso, percebemos alguns dos posicionamentos sendo reconfigurados, e o olhar dos professores estava voltando-se pouco a pouco à importância da interação. Na sessão oito, isso foi confirmado a partir dos discursos dos professores, que compreenderam a importância de práticas mais dialógicas no desenvolvimento deles e das crianças. Assim, concebemos ao final que o professor foi configurado a partir dos encontros e que um professor pautado em suas didáticas estava saindo de cena, dando espaço para um professor de relações mais horizontais, e, por isso, mais relacional do que antes.

4.3 Análise dos pontos de mutação

Como apresentado no quadro oito, a sessão de número três funcionou como um forte catalizador de mudanças. Quando um dos professores coloca a autorreflexão que estava sendo configurada por aquela ferramenta, isso permite que a análise compartilhada dos vídeos preparados por eles saia de um lugar de exposição para representar um lugar

legítimo de reflexão e conhecimento, o que se torna fundamental ao longo do trabalho, pois o instrumento se torna um poderoso gatilho de reposicionamentos e revisão de práticas. Isso é confirmado quando, na última sessão, são trazidas reflexões significativas de novos posicionamentos.

Sobre a participação do grupo, destacamos que a equipe de português teve uma participação mais presente. Os professores Rogério, Edileuza e Salomé se envolveram mais nas discussões, sempre levando relatos de suas turmas e as reflexões que estavam configurando no decorrer dos encontros. O professor Rogério deu um toque especial nos encontros, problematizando os temas propostos e analisando com afinco os vídeos dos colegas. As professoras Ana e Paloma levaram questões de cunho afetivo, que agiram como dispositivo para criar uma atmosfera de acolhimento e validação de sentimentos daquele contexto. A equipe de inglês teve uma participação menor nas discussões: a professora Marta participou de apenas dois encontros, e, por isso, não foi possível acompanhar seu desenvolvimento. As professoras Darlene, Dalva e Marilene participaram e compartilharam com a discussão, levando ao debate a experiência de suas rotinas em sala de aula. E, por fim, a professora Danusa, que teve participação ativa nas conversas – por meio do seu relato, podem-se notar muitas de suas práticas sendo reconfiguradas a partir daquele encontro. Na imagem a seguir, é possível perceber de que forma deu-se esse processo de construção:



FIGURA 8
 Processo de construção das sessões de grupo focal GF.
 Fonte: A autora.

Ao final das sessões, percebeu-se que uma cultura colaborativa foi criada e compreendida pelo grupo como um forte dispositivo para projeção do trabalho. “Tais reflexões podem transformar-se na criação de alternativas que, posteriormente, podem resultar em novos potenciais de ação e possivelmente até em novas atividades” (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 249). Compreender que a educação não se faz por meio de metodologias preestabelecidas e em um formato fixo foi ganhando espaço nos discursos desses profissionais. Aos poucos, perceberam a importância de espaços mais dialógicos no processo de ensinar e aprender.

As concepções de si próprias que as pessoas desenvolvem estão repletas de articulações acerca de limites e fronteiras. Explicações de si, e de suas ações, são feitas com base em um conjunto de conceitos e definições relativas as ações dos

outros em situações específicas. E nas interações interpessoais que se estabelecem limites e fronteiras por meio da censura como forma de controle moral. (Freire, 2008, p. 13)

A promoção do conhecimento e o desenvolvimento profissional acontecem simultaneamente em um espaço dinâmico, no qual o sujeito está em constante interação com o outro, e com o meio.

4.4 Sessão 3 – Porque foi um divisor de águas?

Nesta sessão, apresentaremos uma análise mais detalhada sobre a sessão de grupo focal de número três, por acreditar que ela agiu como um “divisor de águas” em nossa pesquisa. Foi a partir dela que desenhamos novos objetivos para dar andamento à nossa proposta de trabalho. Antes, ela estava centrada na observação dos desencadeamentos e posicionamentos de *self* das crianças facilitados pelo contexto bilíngue. Assim sendo, direcionamos nossa metodologia no intuito de investigar e responder às questões que emergiram ao final desse encontro. Tais como: 1) Como o professor compreende os processos de desenvolvimento da criança no contexto de educação bilíngue? 2) Como o professor configura a alteridade bilíngue na relação com as crianças e com os outros professores? 3) Como essa própria alteridade configurada regula as suas práticas docentes? Identificamos nessa sessão que muitos dos posicionamentos apresentados por eles estavam sendo reconfigurados por meio da metodologia adotada por nós da análise compartilhada dos vídeos produzidos pelos professores, e isso oportunizou ainda a mudança de posicionamento de alguns dos participantes da pesquisa.

Assim, revisitamos os diálogos produzidos por eles e trouxemos parte dessas vozes para fundamentar nossa discussão.

A primeira apresentação foi levada pela professora de inglês responsável pelas atividades na turma das crianças em faixa etária de um ano. A gravação foi feita num momento em que a professora estava sentada com as crianças em roda interagindo por meio de perguntas e respostas, hora em português, hora em inglês. Quando as crianças repetiam o que era solicitado em inglês, ela batia palma como forma de reconhecimento daquela atitude. Ao final, a professora comenta: *“Eu acho que na parte do inglês, é, eu sinto que eles fazem uma coisa que eu particularmente não acreditaria que eles fizessem, pela idade deles, que eles compreendem inglês por mais que eles só falem de manhã com eles... Porque em casa eu sei que nenhum pai fala inglês praticamente, e pela idade deles, por eles serem tão pequenos, entendeu? E aqui eu vi que até os que não falam entendem”* (Professora Marta).

Assim, a professora conta sua perspectiva de que os alunos não eram capazes de compreender o segundo idioma devido à sua idade, e que, depois de um tempo em contato com eles, ela se surpreende com o fato de eles começarem a compreender o idioma e interagir por meio de gestos e expressões. Ela colabora para que outros professores compartilhem com os mesmos conceitos, que colocam as crianças em um patamar de telespectador. Uma relação unilateral, na qual o foco da aprendizagem é o professor. Verificamos mais um discurso pautado nesses preceitos: *“Mas é engraçado que é justamente isso, eles vão começando a fazer a assimilação, né? Que é o processo que eles vão... É uma escadinha mesmo, um sobe, um sobe, até eles poderem...”* (Professor Rogério). *“O PJ [sobre aluno PJ], é um dos melhores. Para mim, é uma surpresa muito grande, assim, o desenvolvimento dele”* (Professora Salomé).

Seguimos então assistindo os vídeos produzidos pelos professores. No intervalo entre a passagem de um e outro, um dos professores inicia um diálogo muito interessante de reflexão sobre a metodologia adotada por nós com o compartilhamento dos vídeos

produzidos por eles: *“Isso está sendo uma autoavaliação, esses vídeos, viu? Uma autoavaliação pra gente, para o nosso trabalho...”* (Professora Edileuza). A professora Edileuza inicia processo de autorreflexão, no qual reflete sobre suas práticas; em seguida, o professor Rogério complementa sua fala: *“Eu estou vendo por esse ângulo desde a hora que começou. Porque, assim, eu acho importante pensar o meu fazer pedagógico, repensar a minha linguagem”*.

O professor Rogério traz suas reflexões sobre seu trabalho. *“Eu acho que, por exemplo, essa questão da importância da linguagem, eu... Por exemplo, eu mesmo, quando eu cheguei com os meninos de quarto e terceiro ano, eu percebi na primeira semana que eu falava algumas coisas que ficavam sem entender. Então, assim, ficava uma coisa meia sem sentido, aí... Então, assim, ‘Cara, eles não tão entendendo o que eu estou falando’, ainda mais que eu venho de um mundo que se usava muito a linguagem formal, né? Porque eu convivi por muitos anos com padres, em seminários etc. Então, eu venho de uma linguagem muito formal, e quando entra na linguagem das crianças... Eu lembro que os meus colegas sempre falavam assim ‘Rogério, cuidado quando você for trabalhar com criança, porque você fala muito difícil! Tem hora que até os adultos não te entendem’, entendeu? E eu era assim, porque era da minha naturalidade, do meu instinto, né? E aí eu percebi que, com esses pequeninhos, eu tive que mudar...”*. Nesse trecho, o professor Rogério constrói argumentos baseados em carga afetiva para afirmar seu posicionamento atual e exemplifica sua trajetória de mudança baseado em um relato histórico e de memória afetiva. Na fala: *“tentando mudar”* fica explícito que um reposicionamento de *self* está emergindo em seu discurso.

Assim, a professora Edileuza compartilha dos argumentos de professor Rogério e reconhece que a ferramenta dos vídeos facilitou um reposicionamento de *self* também para ela. *“Você, quando você assiste, você já tem outro olhar, né? ‘Eu já posso fazer diferente,*

e isso deu certo, eu posso fazer diferente para dar ou posso melhorar'. Então, assim, está sendo muito bom, uma troca de experiências” (Professora Edileuza). Um clima de autorreflexão tomou conta do grupo, que, apesar de não expressar de forma oral, se comunica por meio de gestos e expressões, uma vez que os demais professores concordam com as ideias de Rogério e Edileuza, empregando naquele espaço um lugar onde as práticas são vistas e reconfiguradas por meio da ferramenta apresentada por nós.

Embora a atmosfera que se formava fosse a de autorreflexão, o olhar dos professores continuava nas metodologias adotadas por eles nas atividades apresentadas nos vídeos compartilhados. E, mesmo que houvesse um alinhamento nos reposicionamentos de práticas, elas ainda permaneciam na esfera metodológica.

Isso fica evidente quando quase que após o diálogo apresentado acima o professor Rogério apresenta suas contribuições em relação ao vídeo apresentado pela professora Ana. *“Eu só tenho uma dica para você... Assim, é, didaticamente falando. Quando você dispôs os números no chão. Eu, em vez de dispor no chão, acho que seria interessante se você despejasse na parede, né? Colando. Porque você viu que quem ficou de frente, [os números] ficaram de cabeça para baixo...”* (Professor Rogério). Professor Rogério inicia sua fala legitimando seu lugar de bom professor que se preocupa com as necessidades das crianças e, por isso, merece a atenção da colega. A professora Ana, em seguida, parece acolher as sugestões do professor. Mas, quando ele apresenta suas sugestões, ela se manifesta desconfortável e logo constrói novos argumentos para autenticar seu lugar de boa professora, expondo e validando suas metodologias como sendo as melhores para sua turma. *“Não, eu faço para eles, eu trabalho assim com eles... Porque eu trabalho assim, é, como você falou, colocando na parede, aí eles saem na sala procurando objetos, o número três, né? Eu espalho o número na parede, aí ele levanta, vai lá pegar o número. Quando ele... aí um exemplo, três, ele pega o número e vai procurar três objetos e traz para mim.*

Aí depois eles vão fazer a contagem, então, assim, a gente... Porque como foi um momento para filmar, eu optei assim, mas é uma boa dica, obrigada” (Professora Ana).

Percebemos, nesse momento, que a professora Ana transita de um eu que escuta e acolhe sugestões para um lugar legítimo de boa professora que conhece bem as necessidades de sua turma, apesar de agradecer às sugestões do colega. O professor Rogério, em contrapartida, se posiciona: *“Nessa fase que as crianças estão, aquilo que a gente apresenta é o certo. E aí, isso [a forma correta de apresentar] pode evitar o espelhamento deles”*. Como alguém que tem empatia pelas crianças, ele nota que a exposição poderia causar confusão no aprendizado da criança, gerando, com isso, problemas futuros de aprendizagem. Quando ele, no início do diálogo, direciona-se à professora Ana e diz *“Didaticamente falando”*, ele distancia a esfera pessoal da profissional. Sugere-se, com isso, que ela receba aquelas sugestões de forma mais aberta. Professora Ana diz: *“É porque, como a sua turma [aponta pra Paloma] é menor, então já é mais fácil, né?”*. Ela faz endereçamento múltiplo quando outros professores complementam e concordam com o professor Rogério em suas colocações.

A tensão instaurada por esse diálogo cria no grupo uma atmosfera de múltiplos endereçamentos e os professores começam a opinar nas metodologias apresentadas nos demais vídeos. Diante disso, finalizamos as apresentações com o grupo aparentando não estar mais tão à vontade com aquela metodologia. Por isso, no intuito de preservar cada um deles, e dar encaminhamento com a mesma metodologia, solicitamos a todos que escolhessem um aluno apenas e gravassem para sessão seguinte um momento de interação dessa criança com os demais colegas ou mesmo com a criança e o professor.

O intuito de permanecer com a metodologia era que, por meio daquela ferramenta, eles pudessem reconhecer por meio da observação de si e dos outros colegas suas práticas e, assim, desencadear novos posicionamentos de *self*. Assim sendo, redirecionamos nossos

objetivos com o propósito de verificar as práticas dos professores e levá-los à compreensão de que as práticas comunicativas e a interação eram mais importantes para o desenvolvimento de ambos nesse processo do que as metodologias propostas por eles nesse contexto de aprendizagem.

A figura a seguir apresenta a sessão de forma gráfica, demonstrando a partir dos símbolos as tensões, endereçamentos, e demais aspectos verificados no decorrer desse encontro:

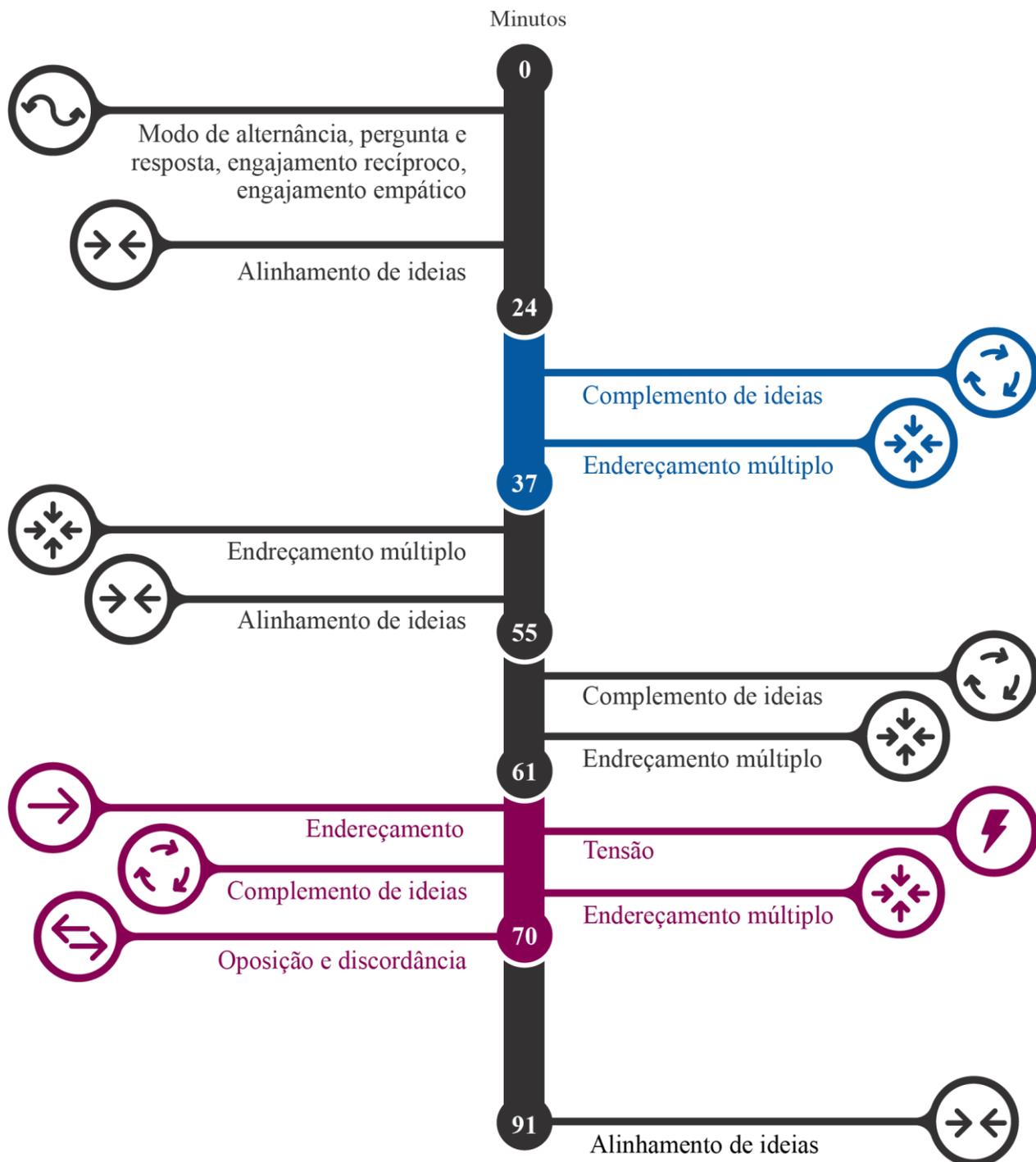


FIGURA 9
Termômetro dos sentimentos da sessão três do grupo focal.
Fonte: A autora

4.5 Análise da sessão oito

Nesta sessão, faremos uma análise da sessão de grupo focal de número oito. Ela foi escolhida dentre as demais, uma vez que identificamos que a discussão reflexiva e a retrospectiva da pesquisa entre os participantes possibilitaram explicitar não só novidades nas dinâmicas dos posicionamentos de si, mas também problematizar o percurso de pesquisa como processo de desenvolvimento e construção de conhecimento. Conhecimento esse entendido como uma construção compartilhada de um objeto, que aqui pode ser da relação com a criança e suas aprendizagens, e que envolve ressignificações importantes de si e do outro.

Iniciamos a sessão com uma pergunta indutora, convidando o grupo a relatar sobre a experiência que tiveram com os encontros realizados pela equipe de pesquisa. Assim sendo, os temas debatidos emergiram no decorrer dos relatos. Apresentaremos a seguir a construção dessa análise sobre a perspectiva dos processos de posicionamentos e reposicionamentos de *self* em diálogo com nosso trabalho.

Os relatos iniciam com a professora Darlene, que traz em sua narrativa ideias que se alinham de imediato aos objetivos propostos pela pesquisa. Ela apresenta de forma explícita o impacto que teve no desenvolvimento das crianças, atribuindo à mudança que ela teve em suas práticas: segundo ela, a mudança de postura foi facilitada pela pesquisa pois *“foi graças à pesquisa que me fez ver que eu consegui fazer uma autoavaliação”*.

Diante disso, cria-se uma atmosfera de reflexão transformadora, que perpassa toda a primeira parte da sessão. Quando a professora Edileuza diz: *“Eu no começo pensei que não ia ajudar na nossa prática pedagógica, que era uma coisa mais teórica”*, ela imaginava que a pesquisa seria mais teórica e depois percebeu que as ideias levadas estavam totalmente alinhadas com suas práticas. Essa ideia toma parte dos discursos que

circulam posteriormente. Assim, os demais professores concordam com essa colocação e retificam essa opinião como sendo também a deles, seja de forma explícita, concordado oralmente, seja de forma implícita, por meio de gestos e expressões.

Essa questão logo sai de cena, quando a professora Ana traz seu relato baseado em questões de cunho afetivo, fazendo com que o percurso da discussão tome outra direção. Ela funciona como catalizador emotivo e, assim, os outros discursos que se seguem ao dela são também de permeados por questões afetivas. A emoção se faz presente e as professoras Paloma, Salomé, Danusa e Edileuza alinham suas ideias com as de Ana, e trazem também relatos muito emotivos de superação. Esse é o grande momento da sessão, pois percebemos, por meio desses relatos, alguns dos posicionamentos sendo reconfigurados. Elas apresentam posições de como eram antes da intervenção realizada por nós e depois, como tendo sido significativo o fato de terem melhorado seus relacionamentos interpessoais e condutas pedagógicas. Elas enfatizam o fato de terem seus sentimentos de angústia, descobertas, entre outros que foram acolhidos pelo grupo durante os encontros, e revelam que antes vivenciavam isso individualmente e que, por meio da oportunidade concedida pela pesquisa, esses sentimentos puderam ser expostos. Salomé explica com sua narrativa que a crítica deixou de ser vista de forma negativa, ganhando um lugar de co-construção, em que o trabalho era visto, acolhido e ressignificado. Dalva menciona as dificuldades vivenciadas por eles como sendo intransponíveis e que, graças à intervenção da pesquisa, conseguiram superar, modificar-se, e isso é logo confirmado pelo grupo, que concorda por meio de gestos e expressões.

Essas questões alinham-se aos objetivos de número dois e três da pesquisa, que são na ordem caracterizar as demandas dos sujeitos imersos em uma escola de educação infantil bilíngue em relação aos sentidos atribuídos às especificidades dessa experiência e identificar a emergência e constituição de um *self* dialógico na transição para uma nova

imersão sociocultural (contexto de ensino bilíngue) – identificar a emergência de novos posicionamentos de *self* dos participantes acerca da relação professor/criança.

Esse momento é finalizado quando Dalva inicia seu relato, expondo sua percepção sobre os objetivos da pesquisa: *“Como você vê essas crianças. Eu acho assim, a pesquisa foi importante para mim nesse sentido que a escola não tinha me proporcionado ainda. Essa visão, da criança mesmo, dela como indivíduo, como sujeito daquela instituição. Acho que foi essa a proposta da pesquisa”*. Isso contribui para que a discussão mude de percurso e gire em torno dos objetivos da pesquisa. Por meio da discussão dos objetivos, surge uma nova questão colocada pelo relato que se segue. Marilene recorre à teoria levada por nós para validar em seu discurso a importância de um aparato teórico para apoiar sua prática: *“Eu nunca tinha me atentado que tem um documento me falando o que eu tenho que fazer”*.

Ela traz consigo a crença da necessidade de um documento, um apoio teórico para validar sua prática, como se aquilo tivesse mais valor do que a troca que tiveram uns com os outros nos encontros. Isso logo é contestado por Carla, nossa assistente de pesquisa, que evidencia a importância da troca de experiência da prática como consolidação da teoria, e que *“muitas vezes, a gente imagina, programa uma aula, e no outro dia sai assim totalmente errado. Errado não, diferente do que se imaginou, e uma das coisas da gente refletir aquilo é realmente conseguir flexibilizar. Se adaptar à situação, fazer algo diferente. Então, assim, ir atrás da teoria é interessante sim, dá uma base. Mas não é tudo. E essa troca que que você falou de conversar e tal, de ver as experiências. Isso ajuda demais, é muito importante... Ouvir as histórias está me ajudando demais...”*. Diante disso, ela revela a relação transformadora pesquisador-participante no processo da pesquisa, que, enquanto transforma, é transformado nesse mesmo processo.

Ainda sob essa atmosfera da pesquisa, a professora Salomé traz em seu depoimento suas indagações sobre a metodologia adotada por nós de compartilhar os vídeos gravados por eles. De acordo com ela, as filmagens não tinham sentido no início das atividades. *“Eu pensei... ‘Filmar a aula? Para quê?’ No primeiro momento que eu filmei, eu olhei e falei assim... ‘Eu estou me avaliando nesta filmagem...’”*. Ela faz uma importante reflexão sobre a metodologia, em como aquela ferramenta transformou sua prática. Seu relato abre espaço para outras falas com essa mesma ideia, e um espaço de generalizações sobre a metodologia é desencadeado nos demais discursos.

A sessão finaliza com o depoimento da professora Marta, que, apesar de ter participado de apenas dois encontros, traz para a roda de conversa ideias sobre o ensino bilíngue, a percepção que tinha para os pais, os desafios enfrentados por ela. *“Poder avaliar como é a criança no contexto bilíngue. Desde a visão dos pais através dos questionários que a gente viu até o desenvolvimento das crianças. Todas as atividades que a gente fazia, os vídeos que nós fazíamos, da nossa própria aula. E a forma que as crianças recebiam o inglês” (Professora Marta)*.

Isso contribui para que as demais reflitam e atribuam características como forma de expor a complexidade desse ensino. Uma das justificativas é a escola em tempo integral, como sendo desafiador para o professor. E que essa questão deve ser olhada com cuidado, pois tem impactos no desenvolvimento das crianças. *“Não adianta, é diferente. Por mais que a gente diga: ‘Ah! Menino é tudo igual’, não, gente, é diferente, eles têm uma dinâmica diferente, uma rotina diferente, de manhã é uma coisa, à tarde é outra...”* (Professora Edileuza). Todos expressam concordarem que esse contexto precisa ser visto com um olhar diferenciado e que existe uma complexidade proporcionada por esse cenário. Esses discursos estão ligados ao objetivo de número quatro, no qual tínhamos

como intuito analisar os impactos na constituição dos processos dialógicos e formas de aprendizagem em um segundo idioma.

Os relatos trazidos exibem como os objetivos foram percebidos pelos participantes. Por meio da nossa metodologia, foram sensibilizadas as complexidades atribuídas ao contexto bilíngue de aprendizagem. E, após conscientizarem-se de algumas de suas posturas, puderam ressignificar suas práticas, assim como eles afirmam que as angústias, críticas, inseguranças, foram sendo reconfiguradas no decorrer das sessões quando, ao se utilizarem da ferramenta dos vídeos, construíram um espaço de colaboração mútua e compartilhamento.

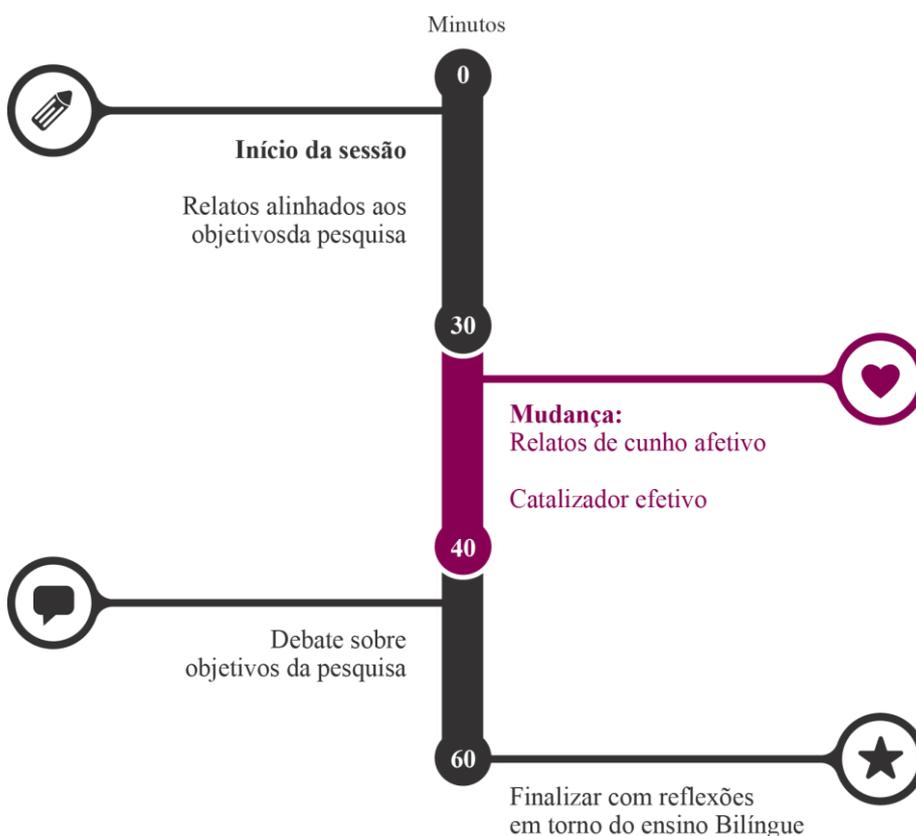


FIGURA 10
Termômetro dos sentimentos da sessão oito do grupo focal.
Fonte: A autora.

Na sequência, vamos estreitar o foco e analisar com mais detalhamento algumas interações que ocorreram entre 30 e 40 minutos do encontro, o momento identificado como apresentando um catalizador afetivo semiótico interessante. Serão destacados dois excertos a partir dos níveis de análise apresentados no Quadro 3, sobre os níveis de análise do grupo focal, como forma de caracterizar um dos pontos identificados no decorrer dessa sessão, que foi a mudança dos olhares sobre a criança que os professores apresentaram. Iniciamos pela análise da metacomunicação proposta por Branco, em que analisamos os níveis de explícitos, implícitos e relacionais do trecho em discussão.

Excerto 01

Ana: *Eu acho que a maioria vai falar a mesma coisa. No começo, todo mundo pensou que... Desculpa, quando falo todo mundo é porque algumas pessoas que eu conversei pensaram a mesma coisa né? A gente pensou que ia ser muita teoria, e prática nada né? E hoje não, hoje a gente percebe o quanto foi... nossa, fico até emocionada [deixa lágrimas escorrerem]...*

Thaís (pesquisadora): *Não chora não que eu choro também.*

Ana: *Não, porque assim, mudou muito, né? A visão.*

Edileuza: *A visão, né? Verdade.*

Ana: *Gente, não sei porque estou assim [continua chorando].*

Edileuza: *É porque contribuiu de verdade, né? Aí mexe com as emoções também. Porque vê assim, nossa, foi tão bom, melhorou, cresceu, né? A gente vê o crescimento né? [endereço seu olhar para a Ana, mas indica ser porta-voz do coletivo que se solidariza com a Ana].*

Paloma: *Principalmente na sala da Ana, né? Que era uma turma bem agitada [ênfase ao qualificar a turma].*

Edileuza: *Estou ajudando ela [a Ana] porque eu sei como ela está se sentindo. Só quem está em sala de aula muito tempo é que sabe o que ela está pensando, porque ela está desse jeito, porque realmente é muito difícil a gente pegar assim uma turma que né? Atípica, vamos dizer assim. É um desafio muito grande. Para a Ana, foi um desafio muito grande.*

Verificamos como a tríade que se estabelece entre Ana, Edileuza e Paloma coloca em diálogo um *eu* polifônico não só no posicionamento de Ana, mas também como todas empreendem uma construção evidenciando a base afetiva dos processos de ressignificação do self a partir da experiência vivida (Freire, 2008). E, diante dessa abordagem, foi possível compreender esse movimento de mudança em direção a um novo posicionamento, um novo olhar para as crianças, e delas com elas mesmas. Ao iniciar a sua fala, Ana fala da sua turma, mas há algo que ela não consegue verbalizar. Isso o que ela não consegue explicitar com palavras, ela socializa por meio da comoção, do choro. É uma sensibilização perante a própria mudança da visão do outro e de si. A função semiótica desse momento é a construção de uma onda de empatia e comoção entre os outros professores. O processo de transformação empreendido por Ana logo é confirmado pelas colegas de trabalho que articulam posicionamentos em diferentes qualidades de afeto. As relações empáticas são mobilizadas por aqueles que se colocam horizontalmente com Ana, como Paloma, que expressa uma cumplicidade mais genuína, uma verticalidade, como Edileuza, que se coloca em uma posição maternal, de quem está em condições legítimas de apoiar a colega. Ambas as posições permeadas por afeto.

Paloma traduz em palavras a intenção de Ana, que é expressa semioticamente pelo choro. “Principalmente na sala da Ana, né? Que era uma turma bem agitada”. Paloma usa um conceito para definir a turma e coloca como sendo “atípica”, e esse adjetivo aparece para conceituar a turma de Ana. Para Hermans (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-

Konopka, 2010), a emoção é a principal via de acesso na construção de significados adquiridas pelo indivíduo no processo de constituição e transformação do *self*. Nesse pequeno trecho, foi possível identificar a discussão das três sobre a transformação da Ana em superar um desafio que era visto por todos. E essa transformação foi reconhecida. Ele traz ainda uma mobilização afetiva, tira a esfera de explicitar os sentimentos por meio da verbalização para a forma implícita de se expressar, e isso estabelece então na relação um caráter, primeiro pessoal, em que Ana se vê diante de todo esse desafio vivido em sala de aula com as crianças. A experiência conflitiva e complexa a situava em uma posição quase de refém, uma situação que semioticamente e afetivamente não lhe oferecia possibilidades de gestão. A transformação se dá na produção de um *self* mais agentivo, que veio a se materializar no momento em que as relações mudam em sala de aula. O outro plano de desenvolvimento foi o coletivo, quando a relação dela com os outros professores passa a se transformar de um sentimento de ameaça, de julgamento e de possivelmente um sentimento de inferioridade, para uma relação de confiança mútua, uma relação de empatia. Esses dois atributos passam um despertar compartilhado para o significado dessa interação.

Justamente no plano da interação das ideias, como propõe Marková, a interpretação das mensagens foi convergente sobre as ações que Ana teve, e o impacto nas relações socioafetivas, das mensagens dos eventos vividos, passou a ser ressignificado, de forma que ela não conseguia mais definir quem eram mais as crianças, pois elas já haviam deixado de ser quem elas eram. Essa interação entre as ideias foi interessante, pois houve uma mudança conceitual, não só para Ana, mas compartilhada por Edileuza e Paloma. As três se alinham para legitimar a emoção de Ana sobre o desafio vivenciado. E, na construção desses posicionamentos, Edileuza colocou-se de forma mais maternal, compreendendo o que ela estava vivendo pautado na sua experiência, e, nesse movimento,

ela tanto explica para Ana o que ela está sentindo quanto se coloca no papel de comunicar aos outros o que Ana está vivendo, como forma de trazer conforto e acolhimento à Ana nesse momento. Paloma posiciona-se como coautora, colocando-se de forma horizontal perante Ana. Nesse espaço de diálogo, elas vão se complementando tanto na comunicação explícita como implícita. Esse diálogo funciona como mobilizador emocional para Paloma e esse micromomento de diálogo serve como gatilho que a leva para as outras interações que ela teve mais à frente. O próximo excerto ilustra o desenvolvimento como consequência dessa troca semiótica-afetiva.

Excerto 2

Dailane: *Eu concordo com a Paloma, eu acho que a gente chora agora, porque no momento [das aulas, das tentativas de mudança] a gente nem tinha esse tempo para chorar.*

Paloma: *E assim... a gente está mudando a maneira de trabalhar; a gente conseguiu trazer eles [as crianças] mais próximos. E, nesses últimos meses, aliás, foi neste último mês que a gente começou a trabalhar diferente, entendeu? Então, a gente vê...*

Salomé [endereça-se para Paloma]: *Eu achei tão bonitinho, um dia eu passei e ele [referindo-se a um dos alunos que Paloma citou como difícil] estava no seu colo. Eu fiquei tão emocionada. Cheguei na minha sala e falei... “estou tão feliz com a Paloma. Porque tal aluno está no colo dela”. E foi tão bom ver que você estava lendo com ele no seu colo e ele com o olhão bem grandão ouvindo o que você estava falando. A gente vê que está diferente, que tudo está diferente.*

Paloma leva uma fala carregada de emoção para as demais interações que faz com as colegas. Novamente, uma tríade em interação estabelece trocas dialógicas interessantes. Nesse excerto, Paloma, assim como Ana anteriormente, explicita sua mudança de olhar em relação às crianças, e essa mudança é reconhecida e legitimada por Dailane e por Salomé, que confirma através de um “eu” generalizado quando diz: “A gente vê que está diferente”. Esse fenômeno expande para o plano coletivo o significado da experiência de Paloma, incluindo o seu posicionamento de *self*.

Com base nos excertos acima, todos os integrantes modificam-se à medida que vão dialogando. Os processos internos e externos, que estão em constante conflito e tensão, criam uma relação de tensão entre o *ser eu* como-é e um *ser eu* como é para o outro. É nessa tensão em relação a apresentar-se ao outro e ser como-é que reside “. . . o movimento em direção a um novo estado” (Valsiner, 2012 p. 127). A partir dessa compreensão, o sujeito passa a ser integrante no *self*, exercendo um papel importante nessa tensão de relação entre o interno e o externo. E por intermédio de um contexto social, direcionado aos espaços concretos, essas relações são significadas por meio das experiências compartilhadas. É por meio da construção de um *self* orientado para o desenvolvimento que se baseia um processo contínuo de mudança. “Tais reflexões podem transformar-se na criação de alternativas que, posteriormente, podem resultar em novos potenciais de ação e possivelmente até em novas atividades” (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 249).

Hermans (2001) apresenta uma forma de compreender o sujeito em que os seus vários “eu” estão em interação. Isso justifica-se na forma com que o sujeito interage nas mais diversas áreas de relações sociais. Nesse contexto onde as interações são concebidas é importante compreender como o indivíduo se posiciona como professor da turma x, colega de trabalho, e como esses posicionamentos estão em interação com a relação deles

com as crianças. A representação dos sentimentos, as vozes internas e reflexões são expressados por meio dos discursos, sejam em níveis explícitos ou implícitos. Dessa forma, quando externalizados o sujeito é capaz de se reconhecer, reconhecer o outro e, com isso, ressignificar seus posicionamentos.

Nisso, reside a importância de uma pesquisa que compreende que os sujeitos investigados fazem parte de uma grande rede de significações e que seu desenvolvimento é caracterizado pelos significados produzidos por eles nessa troca que está em diálogo permanente com o contexto no qual está inserido, a cultura e seus pares. Nessa dinâmica de relações, “. . . se convertem em diferentes posicionamentos diante das situações vivenciadas no cotidiano, assim, os processos de significação e a emergência de novos posicionamentos podem ser indicadores de desenvolvimento humano” (Lopes de Oliveira & Santana, 2016, p. 29). Em termos acadêmicos, refere-se à visão de que o indivíduo não está isolado no contexto apresentado pela pesquisa, e sim que faz parte de um amplo campo semiótico de cunho afetivo que regula as relações.

De certa maneira, a trajetória dos professores ao longo das sessões de grupo focal se confundiu com a trajetória da própria pesquisa, enquanto uma metodologia de construção de realidades sociais. Inclusive, faz parte da nossa problematização da pesquisa o papel da pesquisadora principal. Até que ponto o caráter semiótico da sua posição como coordenadora da escola, embora em afastamento, não permeia a adesão e a qualidade da participação dos sujeitos de pesquisa? Até que ponto a dupla função da pesquisadora, dentro de uma visão dialógica de pesquisa, mobilizada por seu sentido de pertencimento e comprometimento com o grupo, interfere na construção interpretativa do material empírico?

La metodología dialógica se fundamenta en una concepción que parte de las actuaciones contextualizadas de los diferentes actores sociales y de las interacciones

que se producen, entendidas como generadoras de conocimiento. Por el contrario, la voz, y por tanto, las interpretaciones y teorías de los participantes en la investigación, tradicionalmente no están presentes en los estudios científicos que se llevan a cabo en diferentes disciplinas, ofreciendo, en el mejor de los casos, el comentario o reflexión de las personas a partir de la interpretación realizada por el investigador, que es el que «cientifica» las opiniones recogidas. (Saso & Alonso, 2001, pp. 79-80)

4.6 O encontro com duas trajetórias em mudança: as participantes da entrevista em foco

Nesta seção, conduziremos uma análise do encontro com duas trajetórias em mudança, produzida a partir das narrativas de dois dos professores que participaram das sessões de grupo focal, Ana e Danusa. Ana estava com 36 anos, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, Gestão e Orientação Educacional, e era responsável pela condução das atividades em português – aquela era sua primeira turma como professora regente. Danusa estava com 24 anos, formada em jornalismo, nível avançado em inglês e era responsável pela condução das atividades pedagógicas na língua inglesa.

Coincidentemente, as duas professoras participantes neste estudo de caso eram responsáveis pela mesma turma, com crianças de três anos de idade. Essa turma havia sido indicada pelos professores em umas das sessões de grupo focal como sendo a mais desafiadora da escola devido ao fato de as crianças vivenciarem grandes conflitos umas com as outras, o que, em muitos momentos, dificultava a ação docente e o desenvolvimento das atividades planejadas.

A escolha fez-se com base na análise longitudinal dos resultados da atividade de grupo focal, em que levamos em consideração, em primeiro lugar, o desenvolvimento do

self a partir da experiência facilitada pela metodologia adotada; em segundo, como as relações tornaram-se significativas a partir do diálogo construído nas sessões de grupo focal; e, por último, como os indicadores discursivos de natureza afetivo semióticos das mudanças de posicionamentos também tiveram consequências socioambientais, ocasionando transformações significativas na trajetória da turma.

Embora o trabalho tenha sido realizado de forma coletiva com os professores no contexto do grupo focal, compreendemos a singularidade das experiências vivenciada por cada um. Além disso, a forma com que se posicionam é que revelam o significado dessas experiências em sua trajetória de vida. Sendo assim, identificamos na construção desses significados individuais pontos de conexão entre essas duas trajetórias de mudança que foram proporcionados pela metodologia adotada na análise compartilhada dos vídeos.

Ambas indicaram transformações nos aspectos pessoais e profissionais, incorporando em seus discursos novos posicionamentos. Primeiramente, contextualizaremos os significados da trajetória das duas participantes na pesquisa considerando a participação delas no grupo focal como primeiro ponto de encontro. Logo, conduziremos uma análise dos pontos importantes em foco na entrevista. Por fim, no terceiro ponto de encontro, articularemos as relações entre a participação de Ana e Danusa nos dois momentos da pesquisa, no grupo focal e na entrevista de acordo com os destaques realizados.

4.6.1 Ponto de encontro 1 – Ana e Danusa no Grupo Focal

Retomando as sessões de grupo focal, destacamos trechos da participação de Ana e Danusa que foram importantes para a compreensão do processo de mudança que elas vivenciaram. Assim sendo, organizamos parte dessas narrativas na tentativa de apresentar

o percurso traçado por elas. Percebe-se, ao longo das sessões, que a troca de experiências promovida pela metodologia adotada com a análise dos vídeos deu espaço para a emergência de uma relação de cumplicidade entre elas, que juntas puderam encontrar soluções para os seus problemas. Danusa explicita gratidão por Ana ter lhe ajudado e acolhido em muitos momentos de dificuldade, dizendo que era confortante saber que Ana passava pelos mesmos problemas que ela. Ana, em contrapartida, destaca como sendo importante saber que tinha o apoio de Danusa para continuar o trabalho que estava desempenhando com as crianças.

QUADRO 4

Trechos em destaque da participação de Ana e Danusa nas sessões de GF

	Ana	Danusa
Sessão 1 – Apresentação.	“Bom, é... sou a Ana, sou pedagoga, tenho duas pós [graduações] em Psicopedagogia e Gestão da Educação. Trabalho com a Danusa no infantil III e sou apaixonada por educação infantil, e criança, e gosto muito do que eu faço. E é isso.”	“Eu sou a Danusa, professora de inglês da turma do kids III, junto com a Ana. Sou formada em jornalismo, e... acho que é isso...”. Obs. Nesta sessão, Danusa demonstra preocupação na estrutura dos vídeos, como será feito, de que forma apresentar melhor etc.
Sessão 2 – Apresentação da caixa com objetos pessoais.	Obs. Ana não levou a caixa por falta de comunicação e se desculpou no início. Mas participa comentando sobre os objetos que traria. “Uma coisa assim que me marcou muito é uma blusinha que eu tenho, quando eu era recém-nascida que até hoje a minha mãe guarda... tem meu nome bordado nela, com cada letrinha de uma cor, que assim toda vez que eu vejo eu me emociono, porque... Não sei de quem eu ganhei, mas eu acho tão bonitinho, né? Aquele cuidado, aquele carinho que minha mãe tem e foi passado pra mim. E outra também é um, um álbum que eu tenho também, que é de quando eu tinha um ano, que eu ganhei esse álbum e até hoje a minha mãe tem. Infelizmente, não está aqui, mas é uma coisa, assim, que me marca bastante, e lá tem desde o meu nascimento até... agora não, né? Porque... Mas assim, até certo ponto minha mãe foi colocando fotos lá. Então, foi uma coisa	“Então, eu pensei muito, muito, muito no que eu traria, olhei em casa, os objetos e tudo, e eu vi que eu sou uma pessoa extremamente desapegada, assim, a objetos, então eu sou bem... Mas uma coisa, assim, que eu gosto muito, porque eu amo... é, assim, os momentos, sabe? Eu acho que através das fotos eu lembro de cada momento que eu passei, eu amo viajar, eu amo ir a estádio, eu amo futebol, eu amo assim, viver intensamente cada coisa. Então, é uma coisa que realmente me representa, assim, são fotos. Eu não trouxe fotos porque eram muitas, mas realmente me representa...”.

	<p>que me marcou bastante. E é isso”.</p> <p>Obs. Ana emociona-se muito em falar da família.</p>	
<p>Sessão 3 – Análise em grupo vídeo 1.</p>	<p>Obs. Antes de mostrar o seu vídeo:</p> <p>“Bom, quando eu pensei em filmar com eles, é um momento que eles gostam muito, integração, não só aprendendo os nomes, mas também brincando. A minha turma adora se você leva coisas novas, né? Ainda mais quando parte para brincadeira, eles amam. Então, assim, foi o momento que eu pensei em compartilhar, né?”</p> <p>Obs.: Ana demonstra incômodo em ver os colegas opinando sobre sua dinâmica de sala. O vídeo mostrado pela Ana é objeto de análise no capítulo de resultados da sessão de grupo focal.</p>	<p>Obs.: Danusa não participou deste encontro.</p>
<p>Sessão 4 – Análise dos vídeos destacando a interação de um aluno escolhido pelo professor.</p>	<p>Obs.: Sobre o aluno G, ela fala:</p> <p>“É que ele é quietinho, na dele. Então, assim, é um momento que... tá enriquecendo muito pra gente esse momento do lúdico com ele, porque ele tá se soltando, e eu já acho que ele está interagindo mais com as outras crianças. E a integração com as outras crianças, né? Porque no começo era só o momento dele, ele quietinho num canto, a gente tentava conversar com ele, ele não vinha conversar com a gente. Hoje não, sabe? Então, assim, para gente é muito enriquecedor e graças a Deus está dando certo, entendeu? Esses momentos mais lúdicos. Eu acho que talvez porque ele gosta, é um momento mais dele. E é legal que o lúdico acessa ele”.</p> <p>Obs. Sobre a aluna V: “Uai, no meu [horário] é o contrário, ela faz tudo comigo. Adora fazer a atividade”.</p>	<p>Obs.: Sobre o aluno G.</p> <p>“Porque eu observo muito essa questão, porque tem criança que é assim [movimento os braços para mostrar um rabisco], desenha de qualquer jeito, né? Ele [o aluno G] não, ele desenha ali tudo certinho, dentro da linha, ele já tem uma coordenação muito boa. Mas ele é bem enérgico assim, é bem legal. Quando eu passo as atividades para ele, eu vejo que ele fica concentrado”.</p> <p>Obs.: Sobre a aluna V., “A V é muita preguiça, ela risca tudo, não pinta direito”.</p>
<p>Sessão 5 – Sessão com explicação do PPP da escola.</p>	<p>Obs.: Nesta sessão, Ana fala pouco na discussão do PPP. Levou várias vezes a mão ao rosto, expressado cansaço. Engaja-se apenas em alguns momentos, concordando com as ideias elaboradas por Danusa quando se tratava de menção à turma delas.</p>	<p>Obs.: Parte da discussão sobre o PPP enfocou como os professores poderiam promover uma atmosfera de mais acolhimento com as crianças.</p> <p>“Assim, algumas crianças você consegue conversar, mas tem outras que você vê realmente que o problema não é em sala de aula. Tem criança que, quando você para e conversa, eles param na hora. E tem outros que, quanto mais você conversa, mais agressivos eles ficam”.</p>

<p>Sessão de grupo focal 6 – análise de vídeos sobre atividade da caixa surpresa.</p>	<p>“Então, assim, foi muito legal, muito prazeroso mesmo, né? Acho que mexeu muito com o conhecimento, a aprendizagem, com o lúdico. Então, englobou tudo e ficou bem legal”.</p>	<p>“Aí tá... aí de repente todo mundo voou na caixa, e eu não conseguia mais falar nada, mais um corte no vídeo. [Obs.: Ela parou de filmar ao julgar que havia muita desordem e depois retomou a filmagem]. Então, assim, não deu muito certo, aí eu falei: ‘Gente, depois eu mostro pra vocês, vamos terminar o vídeo?’ [Risos]. Aí foi, eles ficaram quietinhos e eu consegui terminar. Aí no outro vídeo também que eu mandei, eles já voam na caixa de novo, aí já era, não dá mais pra apresentar nada. Mas, assim, foi legal porque eles realmente têm essa coisa, não adianta ficar vendo de longe, eles gostam de tocar, né? De... e tudo o mais”.</p> <p>“Então, eles tão aprendendo a dividir ainda, tem uns que não sabem muito, mas acho que... Até tentei essa questão deles brincarem com as coisas enquanto eu ia apresentando. É isso.”</p>
<p>Sessão 7 – Intervenção a partir do filme capitão cueca e análise dos vídeos da caixa surpresa com novos objetivos.</p>	<p>Obs.: Conversando sobre o filme, a Ana enfatiza como as crianças relacionam os objetos da caixa com o cotidiano delas:</p> <p>“É que eles trazem muito da vivência deles, não só nas brincadeiras, mas também nas atividades. Então, assim, é, é legal, né”?</p>	<p>Obs.: Em relação ao filme, ela manifesta:</p> <p>“... é legal que a gente vê do ponto de vista das crianças, sabe? O que que elas acham da escola, como elas realmente se identificam”.</p>
<p>Sessão 8 – Avaliação sobre a pesquisa.</p>	<p>“Eu acho que a maioria vai falar a mesma coisa. No começo, todo mundo pensou que... Desculpa, quando falo todo mundo é porque algumas pessoas que eu conversei pensaram a mesma coisa, né? A gente pensou que ia ser muita teoria, e prática nada, né? E hoje não, hoje a gente percebe o quanto foi... nossa, fico até emocionada [lágrimas escorrem em sua face]... Não, porque assim, mudou muito, né? A visão. Até para a gente trabalhar, a Danusa também melhorou muito a nossa forma de trabalhar”.</p>	<p>“Assim... Nas reuniões [sessões de GF], pra mim, eu já não sabia muito o que esperar, né? Porque tudo era novidade, e tudo mais. Mas desde o início eu achei muito interessante que, assim, eu acho que foi uma maneira de você refletir muito como é que você está sendo em sala de aula, o que eu poderia mudar, o que eu estava fazendo errado, que não era daquela forma. E aí eu vi que, compartilhando com todo mundo, vendo as experiências deles, me fez mudar bastante, me fez ter uma grande evolução em sala mesmo. E eu acho que foi muito importante para todos nós ter essa evolução, poder dividir com os colegas, assim, nosso trabalho. Acho que foi interessante para todos nós. (...) Nossa, aprendi muito com a Ana. Às vezes, ela mandava áudios tarde da noite, dizendo: ‘Oh Danusa você não pode fazer isso não’. Brigava comigo... [risos].”</p> <p>“É bem isso que você [se dirige à Ana] falou, essa questão de compartilhar. De saber se a mesma coisa que estava</p>

		acontecendo na minha turma de manhã estava acontecendo com ela [a Ana] à tarde. Então, foi muito bom para a gente dividir, até para arranjar uma solução, para ver o que poderia mudar na turma”.
--	--	---

Fonte: A autora.

Ana e Danusa iniciam suas participações nas sessões de grupo focal de formas diferentes. Ana apresenta mais detalhes em sua descrição, evidenciando sua formação acadêmica e sua paixão por crianças. Danusa apresenta-se de forma mais pessoal e com um discurso mais direto. Essa diferença permanece até a segunda sessão, quando Ana relata de forma minuciosa e com riqueza de detalhes os objetos que a representavam e ainda se emociona em resgatar sua história de vida. Faz diversas referências à sua mãe ligadas aos objetos de sua memória e fala com afetividade.

Danusa, por sua vez, fez declarações curtas, expressando o valor sentimental de seus objetos de forma rápida e objetiva. A narrativa de Danusa se destaca por apresentar um eu agentivo, posiciona assertivamente o que gosta e de como ela é e finaliza a sessão preocupada com a estrutura dos vídeos que deveria apresentar. Na sessão seguinte (terceira), que seria a primeira de socialização dos vídeos feitos em suas salas de aula, Danusa não participou desse encontro. Por isso, a discussão girou em torno do vídeo feito por Ana. Ana apresenta seu vídeo trazendo argumentos de cunho afetivo como justificativa para sua escolha “*pensei em filmar um momento que eles gostam muito*”. Nesse ponto, Ana confirma seu lugar de professora que valoriza a criança, valor esse trazido em sua apresentação na primeira sessão. Em seguida, manifesta desconforto quando seus colegas fazem crítica à metodologia adotada por ela na atividade apresentada no vídeo. Assim, a atmosfera de conflitos e tensões instaurada por aqueles comentários fez com que Ana construísse novos argumentos ainda pautados nos aspectos afetivos para justificarem as práticas adotadas por ela.

Na quarta sessão, há um movimento de alinhamento interessante entre Ana e Danusa e, depois, divergência em seus posicionamentos com foco na turma que compartilhavam, especificamente, alguns alunos. O alinhamento é reforçado ao compartilharem opiniões semelhantes com relação ao aluno G. Depois, ocorre uma divergência interessante no posicionamento delas, quando elas falam da aluna V. Parece que são tomadas de surpresa ao terem uma visão tão diferente da mesma aluna. Ana exerce uma contraposição à Danusa no sentido de, implicitamente, sinalizar que o fato de a aluna V. ser diferente em sua aula pode ser uma consequência da sua ação docente. Esses posicionamentos comunicados mediante a negociação da divergência ocorrem de forma implícita e em nível metacomunicativo. Esse estranhamento e dinâmica metcomunicativa são comuns nas relações entre os segmentos profissionais na educação bilíngue, contexto que reúne professores com trajetórias formativas e qualificações diversificadas, questão que depende bastante da sensibilidade da gestão organizacional para essas formas de relação.

Na linha do tempo do GF, esse é o momento em que Ana e Danusa revelam suas visões pedagógicas iniciais. Ana descreve a situação apresentada no vídeo de grande envolvimento com a turma, criando, portanto, uma atmosfera de acolhimento independente da criança. Danusa parece evidenciar um posicionamento de self mobilizado pela construção da alteridade do aluno ideal. Afirma que há a criança que “*desenha de qualquer jeito*” e há criança que “*desenha ali certinho, dentro da linha*”, referindo-se à forma que a criança se expressa em suas atividades.

Enquanto Ana afirma uma posição que reconhece a relação entre a prática social educativa e o desenvolvimento da criança, Danusa parece expressar um valor cultural socialmente canalizado de que a criança é, de uma forma ou outra, próximo de uma visão inatista de desenvolvimento. É a partir dessa primeira impressão da posição dessas

professoras na relação com suas crianças e com seu ato de ensinar que partimos para delinear a qualidade da mudança de posicionamentos de si em cada uma das professoras.

Na quinta sessão, Ana falou pouco, mas isso não significou que ela não estivesse envolvida na discussão. Por diversas vezes, expressa suas opiniões e posicionamentos por meio de gestos e expressões faciais. Danusa, então, mais ativa oralmente, permanece na discussão construindo novos argumentos para justificar as atitudes das crianças reconhecida por ela como problemas: *“Tem outras que, quanto mais você conversa, mais agressivas ficam”*. Em alguns momentos, esses argumentos são contraditórios, pois, ao mesmo tempo que revelam um cuidado em ouvir e valorizar os sentimentos da criança, esses são naturalizados ou atribuídos à comportamentos e problemas trazidos em casa, e, portanto, ela, no papel de professora, não pode solucioná-los. Parece que Ana se sente contemplada ao Danusa ser a porta-voz que manifesta os desafios que elas enfrentam naquela turma.

Na sexta sessão, ocorre o que consideramos outro ponto de encontro de ideias que parece significativo. Ambas expressam uma comoção afetiva intensa para descreverem as suas experiências com a atividade da caixa surpresa. Ana: *“Então, assim, foi muito legal, muito prazeroso mesmo, né? Acho que mexeu muito com o conhecimento, a aprendizagem, com o lúdico. Então, englobou tudo e ficou bem legal”*. Danusa: *“Mas, assim, foi legal”*. A situação vivenciada na aula e a forma de comunicar a experiência no grupo focal indicam que há uma qualidade afetiva nascendo na relação entre elas, ao mesmo tempo que elas parecem estar em processo de mudança na relação com as suas crianças. Observou-se a emergência de uma relação dotada de empatia, cumplicidade e uma conexão na relação entre as duas professoras nesta sessão. A caixa surpresa agiu como objeto semiótico importante para a mobilização de sensações novas que requereram um envolvimento até intelectual diferente na relação com as crianças.

Na sétima sessão, elas acolhem os argumentos uma da outra e compartilham os mesmos sentimentos quando destacam a importância em valorizar a criança no processo de ensino e aprendizagem. Parece que ambas estão descobrindo a criança da sua turma. A participação das duas termina na oitava sessão, com a atmosfera construída por elas com base na cooperação e troca. Apesar de terem trilhado uma trajetória singular na construção de seus processos de mudança, foram capazes de juntas transformar a realidade ao qual estavam expostas. Uma representação que sintetiza a trajetória delas no grupo focal pode ser conferida na Figura 21.

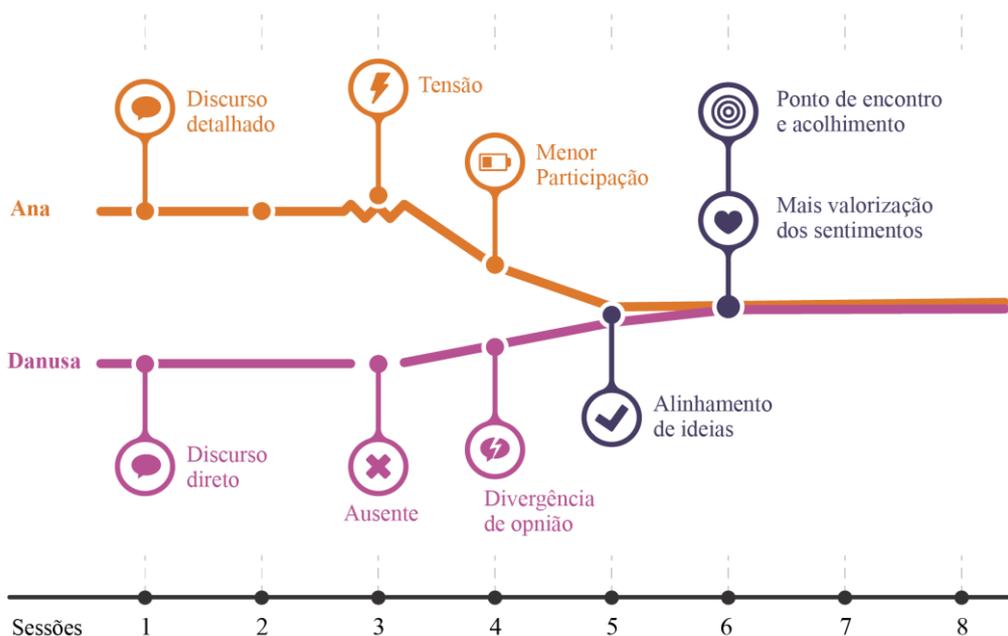


FIGURA 11

Ponto de encontro 1 – Ana e Danusa no grupo focal.

Fonte: A autora.

Percebemos, em diversos momentos do relato, que as duas identificam a turma delas como sendo desafiadora e que os conflitos entre as crianças em muitos momentos dificultavam o bom andamento da rotina em sala de aula. A mudança nas práticas vivenciadas por ambas em seus horários específicos de trabalho gerou consequências socioambientais, ocasionando transformações significativas na trajetória da turma. As duas

apontam que essa mudança foi sendo construída durante as sessões de que participaram, pois, em cada uma delas, elas acessavam pontos importantes a serem melhorados em sua rotina de sala de aula. Ao final, perceberam que, embora essa experiência tenha sido vivenciada de forma singular, isso tinha causado transformações no coletivo. A partir dos trechos, percebemos pontos de encontro em suas contribuições nas sessões. Ora pontos de contradições, ora de tensão, e, em maior número, destacamos pontos de encontro entre suas ideias, emoções, em que o acolhimento daqueles sentimentos era reconhecido e legitimado por ambas nesse processo.

4.6.2 Ponto de encontro 2 – interpretação autoral do processo

Na presente análise, enfatizaremos os significados da trajetória de cada professora conforme expressados na dinâmica dialogal das entrevistas individuais. As entrevistas foram realizadas após a finalização das sessões de grupo focal, em forma de conversa entre entrevistadora e participante, que teve como ponto de partida a questão “Conte para nós de que forma você acredita que a pesquisa colaborou para sua formação, pessoal e/ou profissional. Como foi essa experiência?”. No decorrer da conversa, as participantes foram encorajadas a deter-se sobre os pontos de mudança identificados em suas práticas e que foram oportunizados pela experiência da pesquisa. A conversa foi gravada e transcrita, levando em consideração não só os aspectos linguísticos, mas os aspectos gestuais e afetivos envolvidos nos processos de significação das situações e temas em foco.

A entrevista foi realizada primeiramente na escola com a professora Danusa (professora de inglês da turma). A professora Ana (professora de português) havia saído da escola e retornado à sua cidade natal para cuidar de sua mãe, que estava doente. Sem

dispor de maiores recursos tecnológicos, nossa conversa foi realizada por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp* dois meses após a entrevista de Danusa.

Comunicativa, Danusa contribuiu com as discussões nas sessões de grupo focal de forma ativa, ora levando relatos de suas práticas, ora relacionando sua experiência como professora a sua vida pessoal. Ao iniciar a entrevista, questionou-se sobre a escolha de começar sua vida profissional na escola, e ela respondeu: *“Eu sempre gostei muito, muito de crianças. Mas eu sabia que não era suficiente gostar de crianças, né? Eu sempre gostei muito dessa questão do inglês. Mas a gente sabe que, se não colocar o inglês em prática, a gente acaba que esquece. E aí eu queria juntar os dois”*.

De forma mais tímida, Ana participou de todos os encontros de grupo focal e contribuiu para as discussões com interesse. E, mesmo distante geograficamente, apresentou-se muito disponível para ter nossa conversa. Sobre a sua trajetória profissional até aquele momento, só havia trabalhado em escolas como professora assistente e em turmas de ensino fundamental. Por isso, aquela era sua primeira experiência como professora regente na educação infantil. Questionada sobre a escolha pela profissão, ela responsabiliza a mãe, sua maior incentivadora. *“Então, eu gosto bastante da minha profissão. No primeiro momento, foi muito engraçado porque, quando eu comecei a fazer pedagogia, eu não queria, porque eu sou muito tímida. Pode não parecer, mas eu sou muito tímida. Então, assim, eu pensava muito, ter que ir lá na frente, apresentar trabalho, isso tudo. Então, assim, minha mãe que me incentivou muito. Hoje, eu agradeço muito a ela, né?”*. Inferimos que a voz da mãe é uma alteridade significativa na constituição profissional de Ana, não só no plano explícito de incentivo, mas também implicitamente no que diz respeito à convivência de um ser professor exercido pela mãe ao longo do desenvolvimento de Ana. E foi dessa forma que, nas sessões de grupo focal, Ana trouxe essa alteridade e sua voz para exemplificar e ilustrar suas questões e posicionamentos.

Encorajadas a relatarem suas experiências com a pesquisa, Ana descreve a importância que aquelas sessões tiveram em sua vida profissional. Ana revela que “... *foi muito importante, abriu novos caminhos também... Então isso contribuiu muito na aprendizagem, não só para gente como professora, mas também para as crianças porque as aulas ficaram mais interessantes e teve mais momentos para a gente estar crescendo mais, então isso foi muito legal para gente*”. Danusa afirma que contribuiu muito em sua prática. “*Bastante, bastante. Porque assim, todos os professores passam por isso, sabe? Às vezes, pensam: ‘Aí não sei o que fazer, o que eu posso fazer’. A criança chora, e a gente nunca para para entender porque ela está daquele jeito. Para saber o que está acontecendo. A gente só quer que ele pare rápido, né? E seguir a aula. Agora não. A gente para para entender, e isso está bem mais dinâmico, melhor*”. Quando na fala “*Porque assim, todos os professores passam por isso, sabe?*”, Danusa legitima sua experiência pautada em um processo historicamente constituído por outros professores; enquanto Ana coloca seu aprendizado em equidade, as crianças reconhecem esse lugar como sendo de troca. As referências a sua mudança como professoras são pautadas na referência à mudança das crianças na aula. E, dessa forma, revelam a mutualidade como aspecto importante nas relações de mudança. O ser professor e tal transformação e aperfeiçoamento, de certa forma, dependem de como as duas professoras posicionam as mudanças ocorridas pelas crianças.

Após relatarem a importância daquela experiência, ambas sinalizaram as mudanças que sofreram em suas rotinas na vida pessoal. Chamou-nos a atenção o fato de elas terem levado para suas vidas pessoais a experiência que tiveram no contexto profissional, o que nos remete novamente à ideia de que a prática profissional se mistura à história de vida do sujeito. Danusa afirma que esses conhecimentos acarretaram benefícios à sua rotina diária: “*Na questão, assim, de me organizar melhor. De me planejar melhor, porque assim, eu*

sempre fui uma pessoa muito assim, de querer as coisas e não me organizar para aquilo. Falar... eu quero fazer tal coisa. Então, a partir disso, falar... Eu vou melhorar nisso, nisso e nisso, e nunca conseguia chegar lá. E hoje, quando eu quero uma coisa, eu vou lá e me organizo. Tipo... quero fazer algo no final de semana. Então, durante a semana, eu já me planejo tudo, para que, quando chegar o final de semana, já esteja tudo certo, tudo pronto. Porque eu sempre fui muito desorganizada. E agora...". Ana também identifica as mudanças no plano pessoal. Segundo ela: *"Eu acho que eu comecei a ser uma pessoa mais equilibrada, né? Na questão do tom de voz, a conversar, a me expressar com as crianças, não só com as crianças, mas também com as outras pessoas. Então, assim, às vezes, eu estava conversando com as pessoas, mas eu poderia estar alterando o tom de voz, gritando. Então, no decorrer dessa pesquisa, eu fui me observando mais, né? Com os vídeos, fui vendo o meu tom de voz, mexeu muito, muito mesmo com o meu emocional".* É interessante verificar no relato das duas as possibilidades de uma participação mais ativa na construção de seus posicionamentos a partir da conversa compartilhada sobre si. Dessa forma, a experiência trouxe para a vida pessoal delas ganhos no plano da autorregulação e planejamento. Esses são aspectos desenvolvimentais na ótica perspectiva sociocultural que indicam que o conhecimento de si e do outro funcionam como ferramentas e desencadeadores de novos processos e posicionamentos em novas situações.

No trecho que segue, Ana discorre sobre a relação entre metodologia de pesquisa e metodologia de aula. No caso, destacamos o aspecto dialógico das metodologias, belamente ilustrado pela explicitação da sua nova visão da criança em desenvolvimento: *"Deixei ela [a criança] mais à vontade! A metodologia nos ajudou por conta disso, porque a gente estava dando uma aula, tendo o lúdico, a criatividade, tudo, sim, mas da forma que a gente estava passando [anteriormente] para criança não era legal. [Agora] A criança estava sentindo prazer de fazer. Então, assim, da forma com que vocês nos*

passaram, a gente pode deixar a criança mais livre, a criança criar, inventar, outros meios de aprendizagem, para ela mesma, para criança, que estava uma coisa tão monótona que, às vezes, ela se desinteressava. Às vezes não, assim, como a gente foi passando, com as dicas de vocês então aquilo ali, a criança foi tendo outra criatividade, outras formas de aprendizagem, e isso ficou mais interessante para ela, e não só para ela, mas para nós que pudemos controlar melhor. Porque tinha certos momentos que a gente ficava 'Meu Deus, será se isso vai dar certo?'. E a gente viu que estava dando certo, que estava sendo legal”.

Por sua vez, Danusa diz, ao ser indagada sobre sua relação com a criança, de forma a ilustrar mais ainda como ela buscou o entendimento da criança, a perspectiva e o olhar da criança, como um processo de sintonia na forma de olhar para as atividades. Contou que *“[a relação] melhorou em vários aspectos. Principalmente porque, assim, às vezes, a criança, ela age de uma forma que você não entende. E aí a gente foi entendendo. O olhar deles, porque assim, para eles, é diferente a forma que eles veem a aula. Às vezes, algo que estamos fazendo e não está chamando a atenção. Então, você tem que voltar isso para eles. Para eles entenderem e chamar mesmo a atenção para eles. E aí eu comecei a ver assim: 'Ah! O que adianta eu estar fazendo alguma coisa se eles não estão gostando. Eu tenho que fazer de uma forma que eles gostem, que eles aprendam’”.*

Isso parece evidenciar que a experiência transformou o olhar que ambas tinham em relação às crianças, estabelecendo uma relação mais horizontal, em que a interação e o diálogo estavam começando a tornar-se mais importantes dos que as metodologias adotadas de forma unidirecional até então. O diálogo não só no plano interacional, permeado por troca, mas também no plano dos processos intersubjetivos que capilarizaram a relação. Isso fica mais evidente com Danusa, que inicia esta pesquisa extremamente preocupada com a estrutura dos vídeos, das atividades que deveria apresentar e quando

neste trecho: “*E aí eu comecei a ver assim: ‘Ah! O que adianta eu estar fazendo alguma coisa se eles não estão gostando. Eu tenho que fazer de uma forma que eles gostem, que eles aprendam’. E aí eu comecei a ver assim*”. Isso sugere que o olhar estava sendo reposicionado. O que antes era imposto estava dando espaço para a troca naquela relação. E, quando ela diz que “*eu tenho que fazer de uma forma que eles gostem*”, revela uma preocupação com o outro, o que antes não foi identificado.

Com Ana, percebemos que, mesmo ela compreendendo a importância do lúdico e criatividade na rotina da educação infantil, ela refletiu sobre a forma que aquela ferramenta estava sendo utilizada, e como ela colocou: “*. . . a gente estava dando uma aula, tendo o lúdico, a criatividade, tudo, sim, mas da forma que a gente estava passando para criança não era legal*”. A forma por meio da qual faziam uso daqueles conceitos não estava tendo valor, se isso não dava lugar para as crianças se expressarem. E, a partir daquela reflexão, ela pôde dar lugar a práticas mais dialógicas.

No decorrer das narrativas, percebemos um deslocamento em seus posicionamentos de *self* e quando nesses trechos elas colocam quem eram antes e depois de vivenciarem a experiência da pesquisa. “*Ah! A Danusa antes era uma pessoa que gostava de criança, mas que não sabia lidar muito bem com isso, entendeu? Assim... Na questão de educar mesmo, era só tipo... Gosto das crianças... vou tentar passar isso para elas, mas não sei exatamente o que estou fazendo. Hoje não, eu sei exatamente o que estou fazendo. Me entendo melhor com eles, quero entender a cabecinha deles. Então, a gente se entende muito melhor. E é isso*”. Ana diz: “*Bom, antes era uma Ana dedicada, criativa, é, que sempre gostou do que faz, busca novos conhecimentos, novas coisas, tudo isso. Mas depois da pesquisa, ela amadureceu, cresceu, tanto pessoal como no profissional, então foi muito gratificante. Então, assim, vocês contribuíram bastante para esse novo crescimento. E não comecei a trabalhar da mesma forma que trabalhava, mas enxergando*

coisas, tendo uma nova visão do meu trabalho, e isso foi fundamental". Ambas relatam, cada uma à sua forma, que antes das sessões eram profissionais dedicadas e preocupadas com a aprendizagem de seus alunos. No decorrer do processo, construíram um posicionamento mais seguro, conscientes de que, apenas por meio de condutas mais dialógicas, proporcionariam um ambiente mais acolhedor e, com isso, oportunizariam um ensino com mais qualidade e bem-estar para as crianças.

Ana vai um pouco mais além e expõe em vários momentos da entrevista sua experiência com os vídeos. Para ela, aquela ferramenta provocou diferentes sensações. No começo havia constrangimento, pois, ao observar seu comportamento, ela mudava e mal se reconhecia. *"Meu Deus, eu começava a pensar... 'Gente, sou eu mesmo?'. Porque assim, você vai, eu acho assim, não sei se era porque você já sabia que estava sendo filmado, então assim, você ficava tensa, eu mesma ficava tensa, então, assim, talvez eu estava dando aula, mas porque estavam me filmando, então, assim, imaginava: 'não, eu tenho que fazer melhor e ficar bom', e, às vezes, você acaba nervosa. Então, assim, sobre os vídeos... em certos momentos, eu não me sentia, assim... não, não sou eu. Então, assim, eu me via muito rude com os meninos, né? Ficava naquela: 'Meu Deus, sou tão brava assim?', sabe? E eu sabia que não era assim, por conta que eu olhava para os vídeos, e pensava: 'Gente, estou sendo muito ruim com os alunos'. Então, certas coisas, assim, foram importantes para a gente ter gravado os vídeos por conta disso, porque você estava se vendo. Como será que eu estou trabalhando? E se não fossem os vídeos você não saberia de que forma você estava agindo em sala"*. O diálogo interno que Ana teve com ela mesma foi facilitado por aquele instrumento e, ao observar seu comportamento por meio daquela tela, pôde transitar e reposicionar-se por meio de novas posturas.

Outro ponto sinalizado por Ana foi referente aos comentários que os outros professores faziam em relação aos seus vídeos. Conforme ela disse, as observações dos

colegas a deixavam no primeiro momento incomodada: “*No primeiro momento, eu ficava constrangida, né? Porque assim, nossa, fica todo mundo falando. Olhando a forma que a gente trabalhava*”. Mas depois, como ela mesma relata: “. . . *depois que a gente começou a conversar, sabe? Para a gente, foi muito legal. E a gente já pedia já um para o outro, sabe assim? ‘Gente, fala lá, se eu tiver fazendo alguma coisa errada, se vocês puderem nos ajudar, ajuda mesmo’.* Então, assim, aquilo para gente ficou uma coisa tão normal que a gente gostava, né? *Quando os colegas chegavam, falavam, comentavam, davam dicas. Até porque sempre foi assim, né? Eu morro de saudades, eu falo assim, nossa, era muito bom, na hora do lanche que a gente comentava sobre esses encontros e comentava sobre as dicas um para o outro. Então, assim, foi muito legal*”. Sair da esfera da formalidade indicada por eles no início das apresentações dos vídeos nas sessões de grupo focal para uma esfera mais informal de compartilhar ideias, sugestões, dialogar, foi dando espaço para que ela concebesse essa experiência como uma forma de desenvolvimento. E, mesmo após ter finalizado as sessões, ela relembra daqueles momentos como importantes no seu processo, transparecendo com isso os aspectos afetivos que ela teve com essa experiência.

Afinal, o que as entrevistas nos revelaram? A partir do relato trazido por elas, percebemos que a autorreflexão esteve presente em quase que todas as suas falas. A metodologia da análise dos vídeos adotada proporcionou mudanças, nas quais elas deram espaço para posturas mais dialógicas, não só no plano profissional, mas também pessoal. Na vida pessoal, os benefícios que trouxeram às suas rotinas. Mais do que tais mudanças, caracterizamos como sendo mais significativo o olhar que elas passaram a ter com o outro, o valor da troca em todo esse percurso como sendo mais importante do que as pedagogias e didáticas tão valorizadas a princípio por elas. Isso fica claro na narrativa onde ambas

colocam como sendo significativo o fato de terem conseguido concluir o ano com o grupo de alunos diferente de como começaram.

4.6.3 - Ponto de encontro 3 – As trajetórias em mudança

Destacaremos nesta seção dois aspectos em comum identificados a partir dos trechos importantes retirados das sessões de grupo focal e das entrevistas realizadas com as duas professoras. Primeiro, ressaltamos os aspectos no plano pessoal, o reconhecimento sobre o comportamento que estavam tendo em relação à organização do tempo, da rotina diária, o tratamento com o outro, a autorregulação de sentimentos; tudo isso foi revisto e reposicionado por elas que relataram terem percebido por meio dos vídeos a necessidade de novas posturas, e isso acarretou benefícios em suas vidas pessoais. O segundo aspecto seria no plano profissional. De acordo com suas narrativas, elas realizaram uma trajetória semelhante quanto à mudança de posicionamentos de *self* com consequências, inclusive em suas práticas pedagógicas.

As duas professoras discorreram, no início da pesquisa, seja nas sessões, seja na entrevista, que são boas professoras, conscientes do seu papel e que se importam com as crianças. Entretanto, no decorrer das sessões, elas puderam ressignificar muitas de suas posturas, que, embora fossem boas, necessitavam de um olhar para além daquela perspectiva, deslocando o foco de suas práticas para a interação e relação com as crianças como sendo mais importante para o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo.

Enquadramos os dois processos por meio da construção de um *self* em que a orientação se volta para o desenvolvimento, baseando-se em um processo contínuo de mudança. “Tais reflexões podem transformar-se na criação de alternativas que,

posteriormente, podem resultar em novos potenciais de ação e possivelmente até em novas atividades” (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 249).

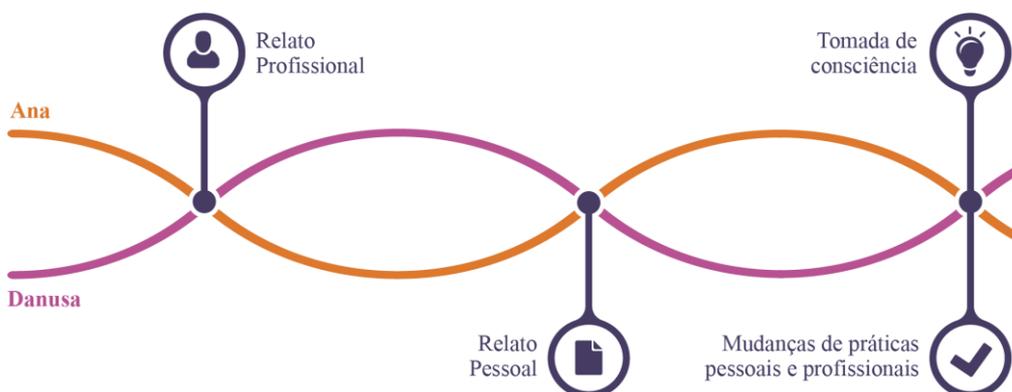


FIGURA 12
Ponto de encontro 3 – As trajetórias em mudança.
Fonte: A autora.

O que há de mais significativo nesses dois aspectos vivenciados por Ana e Danusa foi o fato de eles terem sido notados no plano coletivo. Não só nas crianças como já sinalizado, mas também no grupo de trabalho. E, mais do que isso, a resignificação do olhar, que transitou das práticas para as relações, para o outro, como um agente importante no processo de desenvolvimento. A transferência da cultura ocorre por meio de um processo bidirecional, ou seja, na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes estão transformados ativamente as mensagens culturais (Valsiner, 2012).

Nessa abordagem, todos os integrantes se modificam à medida que vão se constituindo, a cultura afeta e é afetada na mesma proporção. O grupo, orientado para uma meta, estabelece suas próprias normas internas. Dessa forma, foi possível, de modo inicial, analisarmos como a construção de espaços dialógicos para análise compartilhada da rotina de sala de aula, com foco na relação do professor com a criança, pode implicar mudança das práticas docentes.

Capítulo 5 - Considerações finais

Retomaremos o delineado ao longo do trabalho como forma de estabelecer uma maior relação e interação entre os nossos objetivos e as discussões realizadas durante essa trajetória.

Na tentativa de contextualizar esse cenário, organizamos o primeiro capítulo a partir de algumas questões que geram dúvidas nos envolvidos nesse processo. Debruçamos em pesquisar sobre conceitos sobre o bilinguismo e compreender como ele chegou ao Brasil. Direcionamos o foco para o ensino no país, trazendo um panorama das práticas exercidas nesses ambientes bilíngues de educação, a importância do ensino, as expectativas, a formação profissional e pessoal dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na educação bilíngue. Esse trajeto colaborou para a compreensão dos discursos sociais construídos nesse cenário, as demandas e dificuldades associadas a essa modalidade.

Após a ambientação desse acontecimento, apresentamos, no capítulo dois, o embasamento teórico que fundamentou esta pesquisa e que esteve presente em toda extensão da nossa investigação. Com tal conceito, buscamos compreender as relações e interações socioafetivas de professores com crianças no processo de aquisição de um segundo idioma, considerando as perspectivas dialógicas e pessoais nas formas de participação e envolvimento nas práticas comunicativas.

Toda essa investigação teve como base a metodologia qualitativa interventiva, a qual estava aliada ao propósito de desenvolver uma pesquisa dialógica, em que as conversas foram constantes e permeadas por conflitos, tensões, proximidades e distanciamentos, o que fez com que essa fosse a principal ferramenta para investigar as necessidades que emergiram desse contexto. Essa dinamicidade permitiu ainda comparar

as relações intersubjetivas entre professor e crianças em ambas as situações comunicativas, no uso da língua materna e estrangeira e ainda identificar a emergência de novos posicionamentos de *self* dos professores ao visualizar a criança em diferentes situações sociolinguística. Agiu como catalizador de mudanças e ressignificação de posicionamentos de ambos os envolvidos no processo, inclusive o nosso enquanto pesquisadores, que estivemos ativos em todo percurso metodológico, assim como os investigados. Utilizou-se ainda como instrumento a análise compartilhada de vídeos preparados pelos professores. Essa dinâmica contribuiu para a construção da nossa análise, que foi baseada nesse complexo movimento dos diálogos com os instrumentos.

Os capítulos seguintes, o quatro e cinco, foram os de apresentação dos resultados. Iniciamos com a apresentação da sistematização das sessões de grupo focal, destacando os pontos importantes em cada uma delas. No capítulo cinco, as entrevistas individuais com as professoras Ana e Danusa foram discutidas. Os dados concebidos nesses capítulos contribuíram para analisar como a construção de espaços dialógicos podem transformar as práticas docentes.

Após este panorama geral do trabalho, podemos concluir, por meio da elaboração desses conceitos, que um ambiente bilíngue é permeado por conflitos e contradições, e que isso reverbera em dúvidas, dificuldades e diversos anseios trazidos pelas crianças, familiares e profissionais que fazem parte desse cenário.

Diante dessa complexidade, coube a nós investigar esse fenômeno a partir do impacto desse acontecimento no desenvolvimento humano. E, diante desse olhar, identificar quais são os construtos e emergências que se fazem presentes na triangulação da relação professor-aluno – contexto bilíngue.

Compomos nossos objetivos de forma a abordar esse contexto para além do aspecto linguístico. Dessa maneira, nosso olhar se fixou sobre as práticas desenvolvidas

pelos professores que fazem parte deste cenário e, por meio da amostra desses dez participantes, representar uma parte dos conflitos vivenciados por profissionais que atuam nesta área.

Consideramos a metodologia adotada por nós como sendo a grande responsável por desencadear novos posicionamentos de *self* nos professores ao longo do trabalho. O confronto com a análise compartilhada dos vídeos produzidos pelos professores permitiu uma maior sensibilização, reflexão e revisão de práticas, que foram identificadas no início do trabalho como sendo pautada na didática do professor. Enquanto assistiam aos vídeos, os professores puderam reconhecer em si e no outro parte dessas concepções e, assim, transitaram do foco em suas prática didáticas para relação e interação com as crianças. Perceberam, então, ao final, que essa relação potencializou aprendizagens, e deu espaço a um ambiente mais dialógico em suas turmas e entre a equipe docente, em que o outro implica no *meu* desenvolvimento tanto quanto *eu* implico no dele. Para Navarro (2007), a conexão com a cultura da escola, a pedagogia e o conteúdo são feitos a partir do suporte colaborativo que construímos uns com os outros no curso da narrativa. Por isso, entendemos os encontros como o espaço onde essas vozes foram ouvidas e valorizadas pelo grupo e por meio delas ressignificadas as práticas.

Outro ponto de grande importância neste trabalho foi o fato de o nosso olhar pesquisador estar constantemente nos conflitos e questões que emergiam a cada sessão e que, ao final, eram sempre analisados e levados ao encontro seguinte para discussão. E, por isso, a investigação foi em toda a sua extensão pautada na necessidade do grupo, e não nas concepções preestabelecidas por nós, equipe de pesquisadores.

Conclui-se, finalmente, a importância de espaços dialógicos na construção da aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. E, principalmente, que a aprendizagem de um segundo idioma não deve ser feita por repetições e didáticas prontas. Ela, assim

como a aquisição de qualquer outro conhecimento, deve ser vivenciada e compartilhada por meio dessa experiência significada.

As concepções que as pessoas têm de si e do mundo são diálogos em movimento, orquestrados em certo nível pelo sujeito, entre os sentimentos que ficaram das diferentes experiências mediadas pelo posicionamento e ação significativas de outras pessoas, em função de uma perspectiva de futuro. (FREIRE, 2008, p. 4)

Retificamos as palavras de Freire (2008) e afirmamos que o ser humano é plural, está em constante movimento e sendo ressignificado a cada experiência, não podendo, por isso, ser submetido a didáticas estáveis. Assim, portanto, deve ser o conhecimento adquirido nessa experiência, vivenciado e compartilhado. Somente com essa compreensão e direcionamento será possível diminuir as contradições que giram em torno desse fenômeno. Espera-se, portanto, que este estudo tenha contribuído para a construção de conhecimento desse vasto e complexo âmbito que é o desenvolvimento humano.

Referências

- Agência Estado. (2010, 22 de janeiro). *Cresce procura por escolas bilíngues no País* [Notícia]. Recuperado de <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839>
- Bakhtin, M. (2013). *Questões de estilística no ensino da língua* (Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo). São Paulo: Editora 34.
- Bertau, M. C. (2004). Developmental origins of the dialogical self: Some significant moments. In: H. J. M. Hermans, & G. Dimaggio (Eds.), *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 29-42). Londres: Bruner-Routledge.
- _____ (2007). On the Notion of Voice: An Exploration from a Psycholinguistic Perspective with Developmental Implications. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 133-161. Recuperado de http://ijds.lemoyne.edu/journal/2_1/pdf/IJDS.2.1.09.Bertau.pdf
- Bibace, R., & Kharlamov, N. A. The spiral: The concept of development after Werner and Kaplan. *Culture and Psychology*, 19(4), 453-462. doi: 10.1177/1354067X13500324
- Branco, A. U. (2005). Peer Interactions, Language Development and Metacommunication. *Culture & Psychology*, 11(4), 415-429. doi: 10.1177/1354067X05058580
- Branco, A. U., & Freire, S. F. C. D. (2017). Dynamic Self Conceptions: New Perspectives to Study Children's Dialogical Self Development. In M. Han, & C. Cunha. (Eds.), *The Subjectified and Subjectifying Mind* (pp. 278-288). Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A., & Salomão, S. A. (2004). Sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In A. U.

- Branco, & J. Valsiner (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Brasil. (1996). Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning or a content by any other name. In D. Kuhn (Ed.), *Contribution to human development* (pp. 108-126). Nova York: Vintage International.
- Brown, H. D. (2002). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1991). The narrative Constitution of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- _____. (2001). *Language, Culture, Self*. Londres: Sage Publication.
- Carvalho, R. C. M. (2005). *A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/102320>
- Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Tradução: Daisy Vaz Moraes). Porto Alegre: Artmed.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de Uma Cultura Educacional Mundial Comum ou Localizando Uma Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460. Recuperado de <http://cevs.org.br/biblioteca/globalizacao-educacao-demonstrando-existencia->

uma-cultura-educacional-mundial-comum-localizando-uma-agenda-globalmente-
estruturada-para-educacao

Derry, S. J. (2007). *Guidelines for Video Research in Education: Recommendations from an Expert Panel*. Chicago: Data Research and Development Center. Recuperado de <https://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf>

Fortes, L. (2012). *Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo do currículo de língua inglesa em escolas bilíngues*. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Recuperado de https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/02_11.pdf

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1998). *Pedagogia do Oprimido* (25^a ed. - 1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, S. F. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1735>

Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2016). A Teoria do Self Dialógico em Perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 25-33. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012426025033>

Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2016). O self dialógico em desenvolvimento: um estudo sobre as concepções dinâmicas de si em crianças. *Psicologia USP*, 27(2), 168-177. doi: 10.1590/0103-6564D20160001

- Freire, S. F. C. D., Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. U. (2017). *Emergência e Desenvolvimento dos Posicionamentos Dinâmicos de Si*. Aporte ao Sistema de Self Dialógico.
- Garcia, B. R. V. (2011). *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). doi: 10.11606/D.8.2011.tde-29032012-154615
- Godoy, A. S. (2014). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. Recuperado de <http://www.wejconsultoria.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-Pesquisa-qualitativa-e-suas-possibilidades.pdf>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Guiora, A. Z, Beit-Hallahami, B, Brannon, R. C. L, Dull, C. Y, & Scovel, T. (1972). The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: An Exploratory Study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421-428. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/15f3/e990a512fbdcc9e32635359eec3d97ea0046.pdf>
- Hall, J. K., Vitanova, G, & Marchenkova, L. (2005). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: new perspectives*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hermans, H.; Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivie. S. D. (2006). The Legacy of William James. *Journal of thought*, 41(4), 117-136.
Recuperado de http://www.jstor.org/stable/42589899?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Koll, M. O. (2010). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In La Taille, Y., Oliveira, M. K., Dantas, H. (Eds.), *Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão* (pp.75-84). São Paulo: Summus.
- Lee, C. D., & Smagorinsky, P. (1996). *Vygostkian Perspectives on Literacy research: Construction meaning through collaborative inquiry*. Cambridge University Press.
- Libâneo, J. C. (2005). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática* (5ª. ed). Goiânia: Alternativa.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Ligorio, M. B. (2012). The dialogical self and educational research: A fruitful relationship. In H. J. M. Hermans, & T. Gieser (Eds.). *Handbook on the dialogical self theory* (pp. 439-453). Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing, INC. Charlotte, NC.

- Lopes, Antônia Osima. (1994). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus.
- Lyra, M. C. D. P., & Bertau, M-C. (2008). Dialogical Practices as Basis of the Self. *Studia Psychologica*, (8), 173-193. Recuperado de http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Psychologica/Studia_Psychologica-r2008-t-n8/Studia_Psychologica-r2008-t-n8-s173-193/Studia_Psychologica-r2008-t-n8-s173-193.pdf
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2001000100007&lng=pt&tlng=pt
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salavar-Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. Londres: Equinox Publishing.
- McAdams, D. (1993). The meaning of stories. In D. P. McAdams, *The stories we live by: Personal Myths and the Making of the Self* (pp. 19-37). The Guilford Press.
- Mello, H. A. B. Educação Bilíngue: uma breve discussão. (2010). *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(1), 118-140, 2010. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898>
- Mészáros, István. (2006). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Moura, S. (2009). *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na Educação Infantil bilíngue*. São Paulo: s.n.
- Nagy, E., & Molnar, P. (2004). Homo imitans or homo provocans? Human imprinting modelo f neonatal imitation. *Infant Behavior and Development*, 27(1), 54-63. doi: 10.1016/j.infbeh.2003.06.004

- Naja, R., & Kuhl, P. (2016). *Bilingual language Learning in Children*. Institute for learning and Brain Science: University of Washington.
- Navarro, J. J. (1997). *Reaching beyond the boundaries: two teachers collaborative experiences with change and learning in a professional development school* (Dissertação de Mestrado da Michigan State University, Estados Unidos).
- Ong, J. W. (2002). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Nova York: Routledge.
- Piaget, J. (1951). *Play Dreams and Imitation in Childhood* (Originalmente publicado como La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel: Delchaux et Niestlé). Nova York: Norton.
- Pires S. S. (2004). Ensino de inglês na educação infantil. In S. Sarmento, & V. Muller (Eds). *O ensino do inglês como língua estrangeira: Estudos e reflexões* (pp. 19-42). Porto Alegre: APIRS.
- Prado, L. C. D. (2002). *Globalização: Nota sobre um conceito controverso*. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/123331405/Globalizacao-Prado-2001>
- Rocha, C. H. (2006). O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir. *Contexturas*, 10, 65-93.
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. M. U. (2015). Desenvolvimento do Self Dialógico nos Primeiros Anos de Vida: Teoria e Pesquisas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(4). doi: 10.1590/0102-37722015042284425434
- Santana, A. C., & Lopes de Oliveira, M. C. (2016). Desenvolvimento Humano: aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In Lopes de Oliveira, M. C., Chagas-Ferreira, J. F., Mieto, G. S. M., Beraldo, R. (Eds.), *Psicologia dos Processos de Desenvolvimento Humano. Cultura e Educação*. São Paulo: Grupo Átomo e Alínea.

- Saso, C. E., & Alonso, G. J. (2001). *El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica*. Acciones e investigaciones sociales.
- Saviani, D. (2002). Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho, e da Educação. In: J. C. Lombardi, D. Saviani, J. L. Safelice (Eds.). *Capitalismo, trabalho e educação* (pp. 14-24). Campinas, SP: Autores Associados.
- Schütz, R. (2016). "Vygotsky & Language Acquisition". *English Made in Brazil*. Recuperado de <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>.
- Silva, Edileuza F. (2008). A aula no contexto histórico. In I. P. A. Veiga (Ed.), *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas* (pp. 01-29). Campinas: Papirus.
- Singer, J. A. (2004). Narrative Identity and Meaning Making Across the Adult Lifespan: An Introduction. *Journal of personality*, 72(3), 437-460. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/8602864_Narrative_Identity_and_Meaning_Making_Across_the_Adult_Lifespan_An_Introduction
- Szymanski, H. (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Valdés, G., & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood: Abex Publishing.
- Valsiner, J. (2007/2012). *Fundamentos de psicologia cultural: mundo da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wright, W. E., & Baker, C. (2017). Key Concepts in Bilingual Education. Bilingual and Multilingual Education, *Encyclopedia of Language and Education*. 66-78. Springer International Publishing.

Apêndice

APÊNDICE A – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *Processos dialógicos na aquisição de segundo idioma na educação infantil* sob responsabilidade de *Thaís Araújo Carolino*, vinculado(a) ao/à *Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED no programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento humano e Saúde*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para: *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____ 2017.