

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

Daniele Gazzotti

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DE
LINGUAGEM

SÃO PAULO
2011

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC- SP

Daniele Gazzotti

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DE
LINGUAGEM

SÃO PAULO
2011

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue

FICHA CATALOGRÁFICA

GAZZOTTI, Daniele. Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue. São Paulo: 170 pp, 2011.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)

—

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Áreas de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Educação Infantil, Educação Bilíngue, Argumentação.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

BANCA EXAMINADORA

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

O homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la.

Mizukami

Adaptar-se a história significa comprometer-se na atividade revolucionária de mudar totalidades.

Newman & Hozman

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos meus pais, Valéria e Lino Gazzotti, primeiramente por sua participação incomparável na minha criação e formação. Se não fossem por seus valores, que hoje fazem parte da minha essência, este trabalho e minha participação ativa em busca de uma transformação social não existiriam. Em segundo lugar, pela paciência, pelo constante apoio e incentivo à minha vida acadêmica, que tantas vezes resultou em minha ausência aos eventos de família.

À minha irmã, Débora Gazzotti, pelo constante apoio, carinho, bom humor e companheirismo durante esta árdua etapa de minha vida. E ao meu cunhado, James Possi, integrante essencial da família, pelas grandes discussões que colaboraram na minha expansão cultural e pelos momentos de descontração proporcionados em eventos familiares.

À minha grande amiga, companheira, colega de trabalho, co-orientadora e mentora Maria Cristina Meaney, por toda a ajuda, as leituras, as sugestões, as críticas, os emails, as revisões, as baladas, os cafés, as fofocas e etc. Unidas pela PUC, ela se transformou em uma pessoa essencial em minha vida e meus dias são sempre alegres com sua adorável presença, bom humor e irreverência. Este trabalho foi grandemente enriquecido com o seu olhar e não há palavras no mundo para agradecê-la pelo apoio.

À minha grande amiga, conselheira, mentora e orientadora Fernanda Liberali que as tantas grandiosas contribuições para a minha vida profissional e acadêmica não se comparam com as contribuições astronômicas para minha vida pessoal, para minha maneira de enxergar o mundo e as relações. Seu sucesso bem como de todos os seus alunos e pessoas cujas vidas são iluminadas com sua presença são apenas um reflexo da humildade e generosidade que fazem dela uma pessoa mais que especial. Tê-la em minha vida é uma experiência, no mínimo, transformadora.

À minha psicóloga, Eliane Figueiredo, pelo trabalho maravilhoso que tem realizado comigo nos últimos anos. Agradeço por sua dedicação, seriedade e principalmente por me ajudar a enxergar as contribuições tão amplas desta pesquisa para as outras esferas de minha vida.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, que não apenas me apresentou à Linguística Aplicada Crítica, mas também me mostrou que é nela em que vivo e atuo, recrutando-me para seu time de semeadores de transformação.

À querida diretora Eliana O. Rahmilevitz, primeiramente por confiar em meu trabalho e ceder-me a oportunidade de exercê-lo em sua escola e, em segundo lugar, pelo constante apoio e incentivo durante a realização desta pesquisa.

À escola Stance Dual, por autorizar a realização desta pesquisa e fornecer todo o apoio necessário.

Às adoráveis crianças do K2B de 2010, que possibilitaram a realização desta pesquisa e contribuíram maravilhosamente com suas participações únicas e espontâneas. Esta turma é mais que especial e terá meu eterno carinho e gratidão!

Aos pais das crianças do K2B de 2010, por permitirem a participação de seus filhos em minha pesquisa, assim colaborando para o aprimoramento de minha prática.

À minha querida amiga e colega Josiani Biruel, que na esfera profissional inspirou-me com sua maneira de lidar com as crianças e os conflitos, ajudando-me a crescer e, na esfera pessoal, sempre esteve ao meu lado, ajudando-me a evoluir.

Às minhas queridas coordenadoras Liliane Neves Gomes, Cristina Junqueira Marcondes e Lisa Barki Minkovicius, que estão diretamente ligadas a meu crescimento e desenvolvimento profissional. Suas contribuições vão além de nossos encontros de formação, estão presentes em cada ação do dia a dia e no exemplo profissional maravilhoso que estabelecem. Obrigada pelo constante apoio.

Às queridas colegas Luciana Zobel Lapa, Ana Maria David, Helena Miascovsky, Sarah Willer, Andrea Vieira Miranda e Ana Cláudia Correa por todo apoio ao longo do mestrado.

Às queridas amigas e colegas Denise Rohrer, Fernanda Cunha, Pâmela Moraes, Carla Sabino, Mariana Carioba, Claudia Patrícia, Maria Paula Maluf, Cláudia Petisco, Karen Rastelli, Izabella Farah, Regina Salla, por inspirarem-me com suas atuações, contribuindo também para minha formação profissional e por toda a amizade, o carinho e apoio durante período do mestrado.

À NATA LACE, em especial aos colegas Mauricio Canuto, Larissa Martins, Airton Pretini Jr., Maria Cristina Meaney, Edna Carmo, Laerte Neto, Fernando Costa, Guilherme Rittner pelos momentos maravilhosos e perezivânicos que passamos juntos. A vida acadêmica tornou-se muito mais fácil com companheiros incomparáveis como vocês! Agradeço por tudo, principalmente por fazerem parte de minha vida!

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Às estimadas colegas da Daniela Vendramini Zanella e Denise Delega, que não somente colaboraram com sugestões, leituras e críticas, mas também ampliaram minha rede de relações profissionais e providenciaram experiências únicas na Universidade de Sorocaba e na escola Veleiro Azul.

Às colegas Antonieta Megale, Helena Miascovsky, Norma Wolffowitz-Sanchez, Gabriela Barbosa Amarante de Mello Freire e Ana Paula Oliveira que com seus textos, dissertações e sugestões, me ajudaram muito mais do que imaginam.

Às queridas professoras Maria Cecília Camargo Magalhães, Maria Antonieta Alba Celani, Rosinda de Castro G. Ramos e Beth Brait por tudo o que me ensinaram e por todo apoio e carinho durante o desenvolvimento do meu mestrado.

Às queridas colegas e qualificadoras Daniela Zanella, Selma Moura e Maria Cecília Camargo Magalhães pelo carinho, apoio e suas contribuições magníficas para o desenvolvimento desta dissertação.

À Mônica e Simone Gimbernau, por confiarem em meu trabalho no início de minha carreira profissional, acreditarem em minha capacidade e terem me dado um excelente exemplo de escola, de relações, e de vida.

À queridíssima amiga Paula Ribeiro Souza, que esteve ao meu lado em um dos momentos mais difíceis de minha vida e que me ajudou de maneira incomparável além de colaborar na seleção de minhas categorias de análise. Amiga querida, você está sempre em meu coração.

À professora Viviane Veras, por toda a dedicação e apoio em meus estudos pós-graduados. Mesmo distante sua colaboração foi notável e muito importante.

À professora Neide Terezinha Maia Gonzáles, que despertou a minha paixão pela pesquisa acadêmica e pelos estudos de aquisição de linguagem.

Às professoras Edna Maria e Lélia que me encantaram pela arte da docência e pelo carinho e amizade durante todos esses anos.

A todos os meus amigos, em especial Elissa de Mira Estevez, Lenine Murr Neves, Denise Rohrer e Camila Moura de Paulo, pela grandiosa paciência, compreensão e apoio durante estes dois anos em que estive um pouco ausente. Sem vocês, eu não teria forças para fazer este trabalho! Obrigada pela constante companhia nesta e em todas as jornadas da minha vida!

Ao Taz, o melhor amigo e companheiro, que por tantas e tantas vezes ficou literalmente ao meu lado enquanto realizava leituras, análise de dados e escrevia esta dissertação.

RESUMO

Este trabalho baseia-se nas reflexões de Vygotsky (1930-33-35/1984) sobre educação e seu papel no desenvolvimento humano. Seu objetivo é compreender criticamente o trabalho com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue e como ele pode promover ações colaborativas. Os conceitos de internalização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1930/1984), zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1933-35/1984 e NEWMAN & HOLZMAN, 2002) e argumentação oral infantil (LEITÃO & BANKS-LEITE, 2006; PONTECORVO, 2005, FARIA, 2004 e OLIVEIRA, 2006) fundamentam este trabalho, que utiliza a reflexão e argumentação como ferramenta para a resolução dos conflitos, colaborando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças e resultando na obtenção da autonomia. A coleta de dados foi realizada por meio de filmagens diárias de momentos escolares de crianças de em média 2 anos de idade durante um ano letivo, possibilitando assim a gravação dos conflitos ocorridos entre elas durante este período e a avaliação progressiva do desempenho e progresso dos participantes. Na interpretação e análise, evidencia-se o papel mediador da linguagem utilizada pelas educadoras bilíngues e a maneira como suas ações propiciam o desenvolvimento de ações colaborativas em seus alunos, que, ao fim de um ano de trabalho, já conseguem utilizar algumas formas argumentativas e agir colaborativamente na resolução independente de seus conflitos, utilizando duas línguas. Esta pesquisa está inserida na perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY 1933-35/1984, LEONTIEV 1977-1978, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 1929/2010 e BAKHTIN 1981), uma vez que ressalta a importância do ambiente e a influência dos contextos sócio, histórico e cultural no desenvolvimento humano, em especial no desenvolvimento psicológico infantil no momento em que as crianças começam a falar e a dominar a linguagem como forma de interação com o mundo. Tendo como uma de suas preocupações centrais a transformação dos indivíduos e da situação na qual se encontram por meio do uso de instrumentos linguísticos, este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada (LIBERALI, 2006), dentro do paradigma crítico (PENNYCOOK, 2004). Trata-se de uma pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2009), na qual "o método é simultaneamente um pré-

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

requisito e um produto, o instrumento e o resultado do estudo...” (VYGOTSKY, 1978:65) e visa à análise e crítica do contexto de ação com o objetivo de transformá-lo colaborativamente com seus participantes.

Palavras chave: internalização de instrumentos, argumentação, colaboração, constituição dos sujeitos.

ABSTRACT

This paper is based on Vygotsky's (1930-33-35/1984) studies concerning education and its role upon human development. It aims to critically understand conflicts resolution with children from bilingual education contexts and how it may enable them to act collaboratively. This research is underpinned by the concepts of higher mental functions internalization (VYGOTSKY, 1930/1984), zone of proximal development (VYGOTSKY, 1933-35/1984 and NEWMAN & HOLZMAN, 2002) and infant oral argumentation (LEITÃO & BANKS-LEITE, 2006; PONTECORVO, 2005; FARIA, 2004 and OLIVEIRA, 2006), once it uses reflection and argumentation as tools to conflict resolution, contributing to children's higher mental functions development and resulting in the attainment of autonomy. The data collection was made from daily video records of children's school time within one school year thus enabling the recording of conflicts that normally take place throughout children's interaction and also the chronological evaluation of the participants' development and improvement. In the interpretation and analysis section, the bilingual educators' language mediation is highlighted as well as how they make it possible for the infants to develop collaborative actions, who, by the end of one year, are capable of using argumentative tools for communicating and acting collaboratively in both languages with almost no interference from the teacher. This research is inserted in the social-historical-cultural perspective (VYGOTSKY 1933-35/1984, LEONTIEV 1977-1978, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 1929/2010 and BAKHTIN, 1981), once it points out the importance of the environment and the social, historical and cultural contexts' influence on children's psychological development, especially by the time they begin to speak and master language as a way of interacting in the world. According to Vygotsky: "the moment of major significance in the course of intellectual development which generates to the solely human forms of practical and abstract intelligence, happens when speaking and practical activity, so far two completely different development lines, converge" (VYGOTSKY, 1930/1984: 11). Once the transformation of individuals as well as their social situation by the use of linguistic instruments is one of the major concerns of this paper, it is inserted in the field of Applied Linguistics (LIBERALI, 2006) in a critic paradigm (PENNYCOOK, 2004). It is a critical collaboration research (MAGALHÃES, 2009), in which "the method is simultaneously a pre-requisite and a product, the tool and the result of the study..."

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

(VYGOTSKY, 1978:65) and aims at analyzing and criticizing the context of action with the goal of transforming it collaboratively with its participants.

Keywords: internalization of tools, collaboration, argumentation, constitution of the subjects.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.O problema de pesquisa | 16 |
| 2.Os objetivos da pesquisa | 18 |
| 3. Pesquisas sobre conflitos e educação bilíngue | 21 |
| 4. Proposta e perguntas de pesquisa | 27 |
| 5.Organização da Dissertação | 34 |
| | |
| CAPÍTULO 1 | 37 |
| O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sócio- Histórico- Cultural | |
| 1.1 Infância e Linguagem | 37 |
| 1.1.1 A Linguagem como Instrumento Constitutivo do Homem | 44 |
| 1.2 Educação Infantil | 46 |
| 1.3 Educação Bilíngue | 53 |
| 1.4 Resolução de Conflitos na Teoria Sócio-Histórico-Cultural | 60 |
| 1.5 Argumentação Oral Infantil na Resolução de Conflitos | 70 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | 78 |
| Ser Sujeito: Colaborar e Transformar | |
| 2.1 Definição da Linha Metodológica | 78 |
| 2.1.1 A Linguística Aplicada | 79 |
| 2.1.2 Pesquisa Crítica de Colaboração | 82 |
| 2.2 Contexto da Pesquisa | 86 |
| 2.2.1 A Escola | 86 |
| 2.2.2 A Educação Infantil | 88 |
| 2.2.3 O Kinder 2 | 90 |
| 2.2.4 Os Participantes | 91 |
| 2.3 Procedimentos de Produção e Coleta de Dados | 92 |
| 2.4 Procedimentos de Seleção dos Dados | 93 |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | |
|---|----|
| 2.5 Procedimentos e Categorias de Interpretação e Análise | 94 |
| 2.5.1. Enunciado Gerador De Tensão | 96 |
| 2.5.2 Tensão Colaborativa | 96 |
| 2.5.3 Ação Transformadora | 96 |
| 2.6 Questões de Credibilidade | 98 |

CAPÍTULO 3 **105**

Argumentando, Colaborando e Transformando para Resolver Conflitos

| | |
|---|-----|
| 3.1 Conflitos: Disputas por Objetos | 106 |
| 3.1.1 Excerto 1 | 106 |
| 3.1.2 Excerto 2 | 112 |
| 3.1.3 Excerto 3 | 119 |
| 3.1.4 Excerto 4 | 125 |
| 3.1.5 Excerto 5 | 129 |
| 3.1.6 Considerações Parciais | 134 |
| 3.2 Conflitos: Disputas por Assentos | 135 |
| 3.2.1 Excerto 6 | 135 |
| 3.2.2 Excerto 7 | 142 |
| 3.2.3 Mais Algumas Considerações Parciais | 146 |
| 3.3 Discussão dos Resultados | 148 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS **154**

REFERÊNCIAS **158**

ANEXOS

ANEXO A: Protocolo de Aprovação do Comitê de Ética

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Lista de Quadros

| | | |
|------------|---|-----|
| Quadro 1: | Conflito para Magalhães (2009) | 29 |
| Quadro 2: | Papel do conflito e da colaboração para esta dissertação | 31 |
| Quadro 3: | Relação entre conflito e CONFLITO | 32 |
| Quadro 4: | Referenciais Curriculares Nacionais | 52 |
| Quadro 5: | Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua Estrangeira/ Segunda Língua | 55 |
| Quadro 6: | Tipos de Educação Bilíngue | 57 |
| Quadro 7: | Modelos de Educação Bilíngue no Brasil | 59 |
| Quadro 8: | Séries nas quais as educadoras só falam inglês | 90 |
| Quadro 9: | Séries nas quais são utilizadas as línguas portuguesa e inglesa em períodos diferentes. | 90 |
| Quadro 10: | Horário de Adaptação do K2 durante a primeira semana de aula | 91 |
| Quadro 11: | Horário de adaptação do K2 durante a segunda semana de aula | 91 |
| Quadro 12: | Nomes (fictícios) e datas de nascimento dos participantes da pesquisa | 93 |
| Quadro 13: | Categorias de Análise | 97 |
| | | 106 |
| Quadro 14: | Perguntas de Pesquisa e Categorias de Análise e Interpretação | 98 |
| Quadro 15: | Atividades Acadêmicas para a Credibilidade da Pesquisa | 105 |
| Quadro 16: | Transcrição do Excerto 1 | 110 |
| Quadro 17: | Transcrição do Excerto 2 | 117 |
| Quadro 18: | Transcrição do Excerto 3 | 123 |
| Quadro 19: | Transcrição do Excerto 4 | 128 |
| Quadro 20: | Transcrição do Excerto 5 | 132 |
| Quadro 21: | Transcrição do Excerto 6 | 139 |
| Quadro 22: | Transcrição do Excerto 7 | 145 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende compreender criticamente o trabalho com resolução de conflitos na educação infantil bilíngue e como ele pode promover ações colaborativas entre crianças de em média dois anos de idade. Nesta seção, primeiramente, discorro sobre o motivo que impulsionou a realização deste trabalho, bem como seus objetivos e o grupo de pesquisa no qual se insere. Em seguida, apresento brevemente outras pesquisas realizadas na área da educação sobre resolução de conflitos e sobre educação bilíngue, apontando as similaridades e divergências com a proposta deste trabalho. Por fim, apresento a concepção de conflito na qual este trabalho se baseia, bem como a proposta e as perguntas de pesquisa.

1. O problema de pesquisa

Ao ingressar na educação infantil, primeiramente como professora de língua estrangeira para crianças de 2 a 6 anos, chamou-me a atenção a maneira que as professoras polivalentes das turmas intervinham na interação das crianças e resolviam os pequenos conflitos do cotidiano em que elas se envolviam.

De maneira geral, partindo de minha experiência em diversas escolas de educação infantil monolíngue, notei que nos momentos em que os conflitos aparecem, nós, professoras, estamos sempre engajadas em outros afazeres, tais como escrevendo na agenda de um aluno; preparando a próxima tarefa, servindo água para uma criança ou realizando uma atividade de conteúdo do currículo escolar que não interrompemos para conversar e refletir sobre os conflitos/disputas que ocorrem na sala de aula. Para poder dar continuidade ao trabalho de conteúdos científicos que estamos realizando no momento (conteúdos os quais temos que cumprir em determinado período de tempo estipulado pela coordenação da escola e guiados pelos Referenciais Curriculares Nacionais), é comum que resolvamos os conflitos pelas crianças, em vez de junto delas, para não 'perdermos' tempo com uma possível discussão, assim privando os alunos da oportunidade de refletir e co-construir conhecimento, encontrando soluções satisfatórias para o grupo.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Esta falta de tempo para resolver algo crucial no desenvolvimento da criança me causou grande desconforto e passei a observar como os conflitos eram resolvidos durante as minhas aulas de inglês, refletindo sobre minha própria prática na tentativa de melhorá-la. As aulas de inglês eventuais (aulas de meia hora de duração, duas ou três vezes por semana) que lecionava em escolas de educação infantil não se mostravam suficientes para investir na resolução de conflitos, devido à frequência deste trabalho e ao fato dele não ser continuado pelas professoras de sala.

Insatisfeita, deixei de ser professora de língua estrangeira para crianças e assumi um cargo de professora de educação infantil bilíngue em uma escola de médio porte, onde esta pesquisa foi realizada.

Em 2009, ano de minha entrada no curso de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, LAEL – PUCSP, realizei um projeto piloto sobre o tema resolução de conflitos. O projeto compartilhou das mesmas características deste presente estudo: mesmo número de participantes (12 crianças e duas educadoras), mesma faixa etária (média de 2 anos de idade), mesmo contexto de pesquisa, bem como o mesmo objetivo, que será explicado na seção 2 desta introdução. Este estudo se constituiu da observação dos conflitos ocorridos e tentativas de intervenções apropriadas para levar às crianças a colaborarem e refletirem com autonomia.

No decorrer desta pesquisa piloto, na posição de professora-pesquisadora, dediquei-me a valorizar os pequenos conflitos ocorridos no contexto escolar, conferindo real importância às questões trazidas por meus alunos e os auxiliando a refletir e encontrar soluções plausíveis para o bem comum, obtendo resultados maravilhosos. Apesar de levar tempo, percebi que ao propor que as crianças reflitam sobre o problema e busquem soluções para resolvê-lo, estava as estimulando a repetir este processo sempre que houvesse um problema, de modo que no fim do ano, minha colaboração quase não era mais requisitada para resolver conflitos como disputa de brinquedos, compartilhamento de alimentos e de materiais de pintura, discussões sobre brincadeiras e outros pequenos problemas corriqueiros comuns às turmas desta faixa etária. As crianças se mostraram capazes de resolver seus conflitos cotidianos com autonomia, utilizando como base os recursos/instrumentos

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

fornecidos durante todo o ano pelas professoras da turma. Em 2011, tive a oportunidade de ser professora desta turma novamente e pude atestar a eficiência do trabalho realizado dois anos antes, uma vez que a autonomia para a resolução de conflitos e as ações colaborativas entre os membros deste grupo são evidentes até hoje.

A partir desta experiência obtida no ano letivo de 2009, optei por escolher o tema Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue para minha pesquisa de mestrado, e busquei em autores como Vygotsky¹ (1930-33-35/1984, 1934/1987), Newman & Holzman (2002), Rego (2009), Pontecorvo (2005), Leitão (2006), Faria (2002, 2004), Bakhtin (1981) e Bakhtin/ Volochínov (1929/2010) entre outros, suporte teórico para uma experiência já vivida.

2. Os objetivos da pesquisa

Antes de apresentar os objetivos da pesquisa, é importante situar sua origem dentro dos estudos da área da educação. Esta pesquisa foi realizada dentro do grupo LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), da PUC-SP, liderado pelas professoras Dr^{as}. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali. O grupo, existente desde 2004, tem como foco principal a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos². Realizando pesquisas crítico-colaborativas, os pesquisadores do LACE investigam como os sujeitos se constituem sócio-histórico-culturalmente e como atuam em/transformam seus contextos.

Apoiado pela teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY) e pela teoria da atividade sócio-histórico-cultural (TASHC) (LEONTIEV e ENGSTRÖM), o grupo concebe a atividade humana como forma de transformação do mundo e do próprio sujeito transformador. As temáticas principais estudadas no LACE são Linguagem Colaboração e Criticidade (LCC) e Linguagem, Criatividade e Multiplicidade (LCM).

¹ Dentre as diversas obras que li sobre Vygotsky, existe uma divergência na grafia do nome do autor. Alguns autores utilizam Vigotski, outros Vygotski ou Vygotsky. Nesta dissertação, optei por sempre grafar: Vygotsky.

² Os conceitos de criticidade e de colaboração que embasam a linha teórico-metodológica desta pesquisa serão abordados no Capítulo 2 desta dissertação.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Este trabalho, cujo resultado final foi a promoção de ações colaborativas entre as crianças vai ao encontro do principal objetivo do grupo, que é a formação de (futuros) cidadãos crítico-reflexivos; indivíduos capazes de realizar reflexões contínuas sobre suas ações permitindo a si mesmos possibilidades de reconstrução de suas ações visando o bem comum.

Na formação crítica, os sujeitos são entendidos como capazes de transformar significativamente seus contextos e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. O conceito de transformação é essencial para esta abordagem teórica, uma vez que as mudanças causadas pelos indivíduos são vistas como a tomada de consciência e de responsabilidade do sujeito, que ao transformar seu meio, constitui-se também como agente transformador.

Nesta perspectiva, admite-se que os sujeitos se constituem (e constituem aos demais) em suas relações com os outros e com o meio. Segundo Vygotsky (1934), quando os sujeitos se envolvem em atividades distintas na sociedade, elas proporcionam não somente o desenvolvimento do próprio sujeito, mas também dos outros que dele se constituem e da própria sociedade.

Por acreditar que é na educação que reside a força potencial para uma mudança social, ou ainda sócio-histórico-cultural, insisto que a sala de aula é o ambiente mais propício para se iniciar um trabalho ético-moral com o objetivo de formar cidadãos conscientes e solidários uns com os outros. Segundo Liberali (2008) é na escola que se pode construir possibilidades para situações melhores do que as que vivemos. Considerando a escola um espaço de "formação do futuro", a formação crítica torna-se um meio de desenvolvimento de ações colaborativas e indivíduos solidários, que possam pensar além do eu.

Posto que o contexto escolar mostra-se favorável a construção de novas formas de agir, de possibilidades de transformação social e partindo do pressuposto de que os conflitos e desavenças são comuns em qualquer relação humana (VINHA e TOGNETTA, 2009), esta dissertação trata de conflitos (do tipo disputas e desavenças) e suas resoluções (transformadoras e colaborativas) no contexto de educação infantil bilíngue. Seu objetivo é compreender criticamente o trabalho com resolução de (i) conflitos em contextos de educação infantil bilíngue e como ele pode

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

promover (ii) ações colaborativas. Explico os itens (i) e (ii) abaixo para a melhor compreensão do objetivo desta pesquisa.

- (i) Os conflitos entre crianças de 2 anos costumam se originar de disputas por brinquedo, espaço, alimento, atenção e etc. A falta de experiências anteriores e de instrumentos sociais/linguísticos fazem com que as crianças utilizem recursos como bater, morder ou empurrar o outro, no momento da disputa. A sessão 4 desta introdução dará maior ênfase ao conceito de conflito e quais tipos de conflitos serão analisados.
- (ii) A ação colaborativa é compreendida como toda ação que permite aos sujeitos envolvidos na atividade explicar e demonstrar seus pontos de vista, tornando seus processos mentais claros e, ao mesmo tempo, possibilitando a negociação, questionamento e compreensão do fator que impulsionou o conflito em pauta (MAGALHÃES, 2004).

Como as crianças de dois anos (idade dos participantes desta pesquisa) normalmente não conseguem resolver conflitos utilizando recursos linguísticos sem a intervenção ou auxílio de um adulto, os recursos comumente utilizados por elas são o choro, a mordida, o empurrão, o tapa, etc. É muito comum observarmos este tipo de conduta em contextos de educação infantil quando as crianças se envolvem em disputas. Torna-se então primordial para uma boa convivência, a obtenção de outros recursos/instrumentos para resolução de conflitos dentro deste contexto.

Por esta razão, a argumentação foi a forma de discurso escolhida para a realização das intervenções, uma vez que estar imersa em um ambiente de reflexão e expressão desde o momento em que surge a fala faz com que a criança interiorize não somente as línguas³ mas também as ações presentes neste ambiente, o que colabora no desenvolvimento de seu intelecto.

³ Utilizo "as línguas" em vez de "a língua" em algumas partes da dissertação para ressaltar o fato de que esta pesquisa se passa em um contexto de educação infantil bilíngue, em que o inglês é falado pelas educadoras durante todo o período escolar nesta turma. Assim, as crianças estão aprendendo simultaneamente o português – língua materna a qual elas têm contato também fora da escola- e o inglês, e constituindo-se nestas duas línguas.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Assim, esta pesquisa propõe-se a investigar como a argumentação (professor-aluno e aluno-aluno) é realizada bilinguamente⁴ em sala de aula durante a resolução de conflitos e quais os resultados obtidos pela prática argumentativa neste contexto.

A contribuição mais ampla deste trabalho para os estudos sobre educação é a conscientização dos demais professores da importância de propor reflexões a seus alunos, os incentivando a utilizar recursos linguísticos para (tentar) administrar os conflitos cotidianos advindos da interação social. Dentro desta perspectiva, caberia ao professor utilizar a linguagem para mediar as situações de conflito entre as crianças, dando-lhes sugestões de possíveis maneiras de resolução quando necessário para, a longo prazo, torná-los autônomos o suficiente para refletir e (tentar) resolver seus problemas de forma independente, sendo capazes de compartilhar seus pontos de vista bem como de acolher o ponto de vista do outro.

Uma vez conscientes da importância da reflexão em sala de aula e as mudanças sociais que podem ocorrer com esta prática, os professores poderão valorizar e trabalhar com os conflitos que ocorrem no cotidiano escolar, em vez de considerá-los fatores que impedem a aprendizagem, colaborando assim para a formação social ampla de cidadãos reflexivos, críticos e solidários, capazes de compreender e de se colocar no lugar do outro.

3. Pesquisas sobre Conflitos e Educação Bilingue

Para colaborar na realização deste trabalho, procurei outros pesquisadores que trabalham com temas de resolução de conflitos e de educação bilíngue. No levantamento bibliográfico realizado previamente à confecção desta pesquisa, foram encontrados trabalhos referentes à resolução de conflitos e outros referentes à educação bilíngue, mas não foram encontrados estudos a respeito da resolução de conflito em contextos bilíngues.

⁴ Nesta pesquisa, os conflitos são mediados de forma argumentativa utilizando duas línguas: o português e o inglês. Conforme mencionado na nota 3, as crianças estão imersas em um ambiente em que as educadoras só utilizam a língua inglesa para se comunicarem e as crianças, que estão aprendendo as duas línguas, acabam misturando e/ou utilizando-as de forma alternada. O tema educação bilíngue será abordado no Capítulo 1, Seção 3 e o contexto escolar onde esta pesquisa foi realizada será explicado no Capítulo 2, seção 2.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Marcos Teodórico Pinheiro de Almeida, professor da Universidade Federal do Ceará UFC e doutorando da Universidade de Barcelona, trabalha com resolução de conflitos no brincar infantil (2008/9). Seguindo a linha interacionista, o autor e professor realiza mediações no brincar de seus alunos induzindo-os a descobrirem possíveis soluções para os conflitos que surgem. Para o autor, existem dois aspectos de intervenção fundamentais para a resolução de conflitos: a negociação e a mediação que devem ser realizadas basicamente para alcançar um acordo que favoreça as duas ou mais partes envolvidas.

O pesquisador trabalha predominantemente com jogos cooperativos e atividades lúdicas, com crianças de Ensino Fundamental I, e alega que o brincar colabora na mediação da formação política, moral, crítica e social das crianças. Em seu artigo, considera fundamental que todos os membros de um determinado grupo participem na resolução de um problema, pois a reflexão e discussão permitem que os níveis cognitivo e emocional entrem em equilíbrio. Em sua pesquisa, bem como nos preceitos vygotskyanos, averiguou que no brinquedo, a criança elabora esquemas de planejamento de atividade, de forma colaborativa e compartilhada com os outros participantes da brincadeira. O simples fato de socializar e aceitar a participação de outro sujeito em sua brincadeira particular já requer uma elaboração de ações e um compartilhamento de informações e, para que a brincadeira dê certo e continue, as duas (ou mais partes) devem chegar a um acordo, que para o autor, é o resultado final da resolução de um conflito.

Para colaborar na fundamentação de seu trabalho, Almeida inclui oito dimensões de aprendizagens propostas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), organização internacional que tem como um de seus objetivos colaborar na expansão e melhoria da educação nos diversos países. São elas: a tolerância, a solidariedade, o respeito às diferenças, compreensão da singularidade, a complementaridade como princípio de aceitação das diferenças, a reciprocidade como base da cooperação, a cultura e a paz. Para o autor, estas dimensões devem ser integradas no momento das resoluções de conflito para colaborar também na formação ética e moral do indivíduo.

Esta pesquisa brevemente apresentada evidenciou que a resolução de conflitos, quando realizada de formas cooperativas e colaborativas, amplia e estimula

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

a capacidade cognitivo-emocional do indivíduo, resultados que este presente trabalho também demonstrará.

Seguindo a teoria construtivista, Vinha e Tognetta (2009) trabalham com a resolução de conflitos partindo da teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget (1932-1977), que considera que o sujeito constrói seus valores morais e normas de conduta quando está em interação com o meio e com outros sujeitos. Desta forma, associam o desenvolvimento moral aos ambientes nos quais as crianças se desenvolvem e interagem, conferindo à escola responsabilidade na construção dos valores e regras desses indivíduos. Por conseguinte, as intervenções feitas pelos professores nos momentos de conflitos são fundamentais para o desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos, uma vez que transmitem ideologias a respeito da moral.

As pesquisadoras expressam a necessidade dos professores de saber lidar com os conflitos cotidianos que surgem da interação entre os alunos. Muitas vezes, os profissionais da educação não estão preparados para lidar com este tipo de ocorrência, e acabam se voltando para o senso-comum, o que nem sempre é a melhor solução para auxiliar os estudantes. Ressaltam ainda que é comum ouvirmos na fala de quase cem por cento dos professores que querem formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, mas não é comum vermos práticas profissionais que possibilitem a obtenção desta autonomia.

A pesquisa realizada pelas autoras revela que as escolas tradicionais consideram os conflitos como um empecilho à aprendizagem e, portanto, os profissionais destas instituições costumam fazer o possível para evitá-los; criando um sistema de regras e punição, de modo que os alunos são obrigados a seguir as regras impostas, muitas vezes por medo da autoridade. Não há discussão a respeito do porquê das regras, nem uma construção cooperativa⁵ dessas. Assim, não existe o processo de resolução dos conflitos, uma vez que as soluções são dadas prontas ou antecipadas por meio das regras. Em contraposição, as escolas construtivistas veem o conflito como parte do processo de aprendizagem; apostam em atividades

⁵ Este trabalho considera que existe uma diferença entre os termos cooperação e colaboração. Na cooperação duas ou mais pessoas trabalham juntas para atingir objetivos individuais. Na colaboração, duas ou mais pessoas interagem entre si visando atingir um objetivo que é comum a todos os participantes. As autoras mencionadas utilizam em sua obra o termo cooperação e por esta razão, este termo foi mantido.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

cooperativas, em pares ou grupos, dando espaço para o surgimento de conflitos e, desta forma, o trabalho do profissional é auxiliar seus alunos a resolvê-los, focando não somente no resultado mas também no processo.

Compartilhando desta visão construtivista, as autoras trabalham com o conceito de regras sociais e como seu processo de internalização é subjetivo e importante para o desenvolvimento moral. Retomam os conceitos de Piaget (1948/2000) de anomia (ausência de regras), heteronomia (regras segundo motivação externa) e autonomia (regras reguladas internamente pelo indivíduo), ressaltando que o indivíduo só se torna autônomo uma vez que as regras externas que regulam seu comportamento internalizam-se, passando a fazer parte do indivíduo. Esta autonomia só pode ser alcançada uma vez que as regras não são impostas, mas discutidas, refletidas e estabelecidas em conjunto, cooperativamente. Para Vinha e Tognetta (2009), o desenvolvimento da autonomia e de relações mais justas entre os sujeitos são fatores intrinsecamente ligados.

Esta pesquisa aponta que a resolução de conflitos, uma vez trabalhada de forma construtiva e cooperativa, colabora na formação de cidadãos autônomos e reflexivos.

Uma terceira pesquisa que vale ser mencionada é a de Leme (2004), que entende conflitos como situações de interação social nas quais surge algum tipo de desacordo. Em sua pesquisa, realizada com crianças de Ensino Fundamental I e II (de seis a treze anos) a pesquisadora observou três formas mais recorrentes na resolução de conflitos, são elas: a forma agressiva, a assertiva e a submissa. A autora considera que as formas de resolução escolhidas pelos indivíduos envolvidos em um conflito estão diretamente relacionadas aos recursos afetivo-cognitivos presentes na psique de cada um. Conforme esses recursos se mobilizam, torna-se possível observar e compreender como agem em conjunto para regular uma ação.

Dentre as condutas analisadas pela pesquisadora, a agressividade aparece como uma grande tendência na resolução de conflitos entre crianças da faixa etária observada. Os resultados de sua pesquisa indicam que a reação agressiva é ocasionada por uma junção de fatores biológicos e fatores sócio-histórico-culturais. Na esfera biológica, ocorre um descompasso na regulação dos neuro-transmissores (serotonina, dopamina, adrenalina e noradrenalina (MALINVERNI, 2005)). Na esfera

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue

sócio-histórica, as experiências negativas anteriores do indivíduo exercem grande influência para elevar seu nível de stress diante de situações de frustração intensa (como experiências de humilhação, ou até de agressão), resultando assim em uma reação agressiva. A autora ainda ressalta que os comportamentos violentos nem sempre são advindos de um desejo real de causar dano ao outro, embora os danos acabem sendo inevitáveis. Ao agredir o outro, o agressor acredita conseguir inverter a situação de inferioridade em que se encontra, experimentando uma sensação de grandiosidade.

Embora originando de outro paradigma, a pesquisa de Leme não ignora a forte influência de fatores sociais como experiências anteriores e expectativas sócio-culturais, trazendo assim também uma carga de responsabilidade à cultura e ao ambiente para a instauração de atitudes de maneira geral, sejam elas violentas, pacíficas, submissas e etc.

Conforme mencionado, a pesquisa de Leme aponta que os modos mais recorrentes de resolução de conflitos entre as crianças são a submissão e a agressão, formas que em si formam uma relação cíclica – o agressor força o outro a se submeter e o submisso, por medo da agressão, se mantém na submissão - resultado considerado preocupante pela autora, que ressalta a importância de se trabalhar com as crianças, desde muito cedo, com a percepção de sentimentos, de modo que os indivíduos cresçam capazes de se relacionar de forma pacífica e flexível, indo ao encontro do que este trabalho pretende demonstrar.

As três pesquisas sobre resolução de conflitos brevemente discutidas, embora de linhas de pesquisa divergentes, colaboraram para as discussões sobre a importância do contexto sócio-histórico-cultural na formação do sistema psicológico dos indivíduos e como esta influência pode acarretar na formação de cidadãos mais conscientes.

No campo da Educação Bilíngue, grande parte das pesquisas estão relacionadas à aprendizagem da segunda língua, como o processo ocorre e quais os benefícios da abordagem bilíngue para o aprendizado e a construção do conhecimento.

Cortez (2007), em sua dissertação de mestrado, discute o papel da língua inglesa como ferramenta mediadora na educação bilíngue. A autora constatou, a

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

partir do contexto bilíngue observado, que a língua inglesa era utilizada como objeto e instrumento mediador do processo ensino-aprendizagem.

Sua pesquisa analisou o uso da língua inglesa nas aulas de inglês e de estudos sociais de uma turma de sexto ano de Ensino Fundamental II. Nas aulas de língua inglesa, havia momentos em que o objeto da atividade era a própria língua, trabalhada em uma esfera enunciativa. Desta forma, a língua servia de ferramenta-para-resultado⁶ quando visava a expandir a compreensão e produção da própria língua e, de ferramenta-e-resultado⁷ em discussões e debates entre professora e alunos. Nas aulas de estudos sociais, a língua assumia papel de objeto quando dizia respeito a novos vocábulos da disciplina e, papel de instrumento, quando era utilizada para mediar a relação dos alunos com o conhecimento desta área.

Como resultado de sua pesquisa, notou que em ambas as aulas a língua inglesa assumia papel de objeto e de instrumento de ensino ao mesmo tempo.

A grande contribuição deste trabalho para os estudos de educação bilíngue foi a mudança de perspectiva sobre o papel da língua inglesa nas instituições bilíngues, que deixou de ser apenas um objeto de estudo como as demais disciplinas e passou a ser considerada também instrumento mediador.

Miranda (2003) investiga como se dá a interação entre professora e alunos no processo de construção de conhecimento nas aulas de inglês em contextos de educação infantil (4 a 6 anos). Utilizando a abordagem argumentativa em suas aulas, a autora e professora conseguiu implementar um sistema colaborativo de alteração de turnos, possibilitando maior interação entre os membros do grupo bem como suas participações mais ativas na co-construção do conhecimento.

As pesquisas de Cortez (2007) e Miranda (2003), embora realizadas com crianças pertencentes a outras faixas etárias, se assemelham com a proposta deste trabalho, posto que nele a língua inglesa também é utilizada como objeto e instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem e a argumentação é a abordagem escolhida para tratar da resolução de conflitos.

⁶ Ferramenta-para-resultado (ou Instrumento-para-resultado) é um instrumento reconhecido de ser utilizado para um fim determinado e específico. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002).

⁷ Ferramenta-e-resultado (ou Instrumento-e-resultado) é um instrumento criado para o fim que espera-se obter; o instrumento e o resultado constituem-se simultaneamente. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002)

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Esta seção apresentou algumas das várias pesquisas existentes sobre resolução de conflitos e educação bilíngue. Conforme observado, essas temáticas costumam ser estudadas separadamente; os estudos de resolução de conflitos são predominantemente realizados em contextos não bilíngues e as pesquisas de educação bilíngue tendem a não considerar os conflitos como objeto de estudo.

4. Proposta e perguntas de pesquisa

De forma paralela e complementar às pesquisas já realizadas no campo da educação e linguística, esta pesquisa propõe analisar criticamente como um trabalho com resolução de conflitos pode promover ações colaborativas. Para isso, observam-se como os conflitos são resolvidos com crianças de em média dois anos de idade, que frequentam a escola bilíngue, e quais os benefícios de se utilizar uma abordagem colaborativa e argumentativa nesta (tentativa de) resolução, visando a contribuir e ampliar os estudos sobre educação bilíngue e educação infantil.

Tendo estabelecido os objetivos da pesquisa no item 2 desta introdução, considero necessário entender um de seus objetos centrais: os conflitos.

É possível encontrar definições claras para este conceito em dicionários e enciclopédias, mas, ao realizar uma pesquisa bibliográfica na área da linguística e da educação sobre este tema, notei que muitos autores falam sobre os conflitos, mas não definem este termo com profundidade.

Segundo o dicionário Michaelis⁸, conflitos são lutas, oposições; momentos críticos ou pendências. O dicionário Aurélio complementa esta definição acrescentando a noção de oposição entre interesses, sentimentos e ideias; desentendimentos. Ainda, a Wikipédia⁹, enciclopédia livre online muito utilizada nas buscas pela internet, traz no vocábulo conflito a noção de que este surge quando há necessidade de escolhas entre situações que podem ser consideradas incompatíveis.

Voltando-se para a psicologia, Wallon (1981) ao propor estágios no desenvolvimento infantil, alega que a criança passa por processos descontínuos,

⁸ A pesquisa foi realizada em 2011, no endereço <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=conflito>

⁹ Busca feita em 2011, no endereço <http://pt.wikipedia.org/wiki/Conflito>

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

marcados por contradição e conflitos. Em seus estudos a palavra *conflito* está ligada a aspectos cognitivos, ao desenvolvimento psicológico da criança. Caberia dizer então que para o autor, este *conflito interno* é uma etapa do desenvolvimento.

Em seus estudos focados na educação moral, Vinha (2009) considera os *conflitos* naturais às relações humanas e, por isso, devem ser vistos como oportunidades de se trabalhar valores e regras para a formação moral do indivíduo. Para a autora, o *conflito* parece se assemelhar às definições apresentadas nos dicionários acima, implicando a ideia de que brigas, disputas e desavenças fazem parte das relações humanas.

Ao observar como estes dois autores abordam o tema, nota-se que a palavra *conflito* na pedagogia é utilizada tanto para se referir a aspectos meramente internos/cognitivos¹⁰ do desenvolvimento quanto a aspectos externos/sociais que ocorrem no meio da interação.

Vygotsky (1934/2000) considera a zona de desenvolvimento proximal - definida pelo autor como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que inclui atividades que o indivíduo pode realizar com independência e o nível de desenvolvimento potencial, que inclui atividades que o indivíduo torna-se capaz de realizar em colaboração com o outro¹¹ - como um *lócus* de *conflitos* gerados por meio da interação com o outro, com a intenção de impulsionar o desenvolvimento. Para ele, a interação contribui para o desenvolvimento de processos cognitivos. Desta forma, entende-se que o *conflito* é essencial ao desenvolvimento, e ele só é possível em interação e colaboração com o outro. O autor une o interno ao externo e o cognitivo ao social, em sua concepção de desenvolvimento da qual o conflito é uma parte essencial.

Seguindo a perspectiva SHC, Dellova (2009) aponta que nas relações entre os sujeitos, surgem contradições que geram *conflitos*. Acreditando que os sujeitos se constituem dentro das relações das quais participam, ao se envolverem em *conflitos*, os indivíduos compartilham seus sentidos sobre a experiência vivida. Acrescenta que

¹⁰ Considero importante pontuar que para Wallon o aspecto cognitivo é meramente interno, diferentemente da concepção vygotskyana que traz esta dissertação de que a interação social contribui para o desenvolvimento de processos cognitivos.

¹¹ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) será abordado com maior profundidade o no capítulo 1, seção 1.2.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

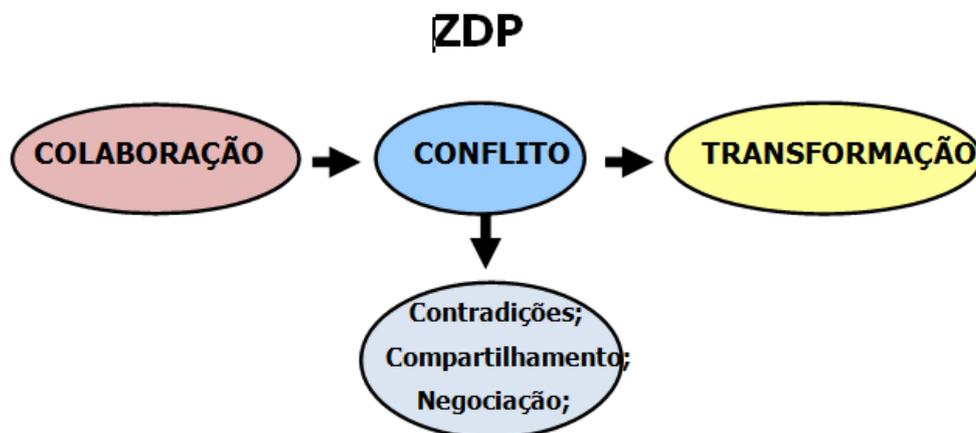
“na solução de conflitos, o salto qualitativo (VYGOTSKY, 1934/2004) pode ter lugar e, por meio da resolução destes conflitos, uma nova forma qualitativa é alcançada.” (DELLOVA, 2009).

Nesta mesma linha, Magalhães (2009), ao falar sobre colaboração, considera que a colaboração implica em *conflitos* que propiciam a reflexão crítica. Entende-se então, que na colaboração, o conflito é não somente inevitável, mas também necessário para o alcance da própria colaboração. A autora alega ainda que:

“tensão e conflito são causados pelas contradições das múltiplas vozes que negociam e que diferem quanto a sentidos e significados, objetivos e compreensões, apoiadas nas diversas experiências dos participantes, sócio-historicamente localizadas em diferentes tempo-espacos. De fato, são essas contradições que geram, entre os componentes da atividade, contínuas transformações (...)” (MAGALHÃES, 2009 artigo publicado).

Assim, o *conflito* é entendido pela autora como aspecto integrante da situação colaborativa, ocorrendo no momento de negociação e compartilhamento de sentidos e significados por parte dos participantes da atividade para o alcance da colaboração.

Desta forma, interpreto a visão de conflito e colaboração de Magalhães (2009), conforme o Quadro 1, abaixo:



Quadro 1: Conflito para Magalhães (2009)

Embora o termo *conflito* tenha concepções diferentes dentro dos estudos dos autores mencionados, esta pesquisa dialoga com alguns destes sentidos, conforme explico a seguir.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Relacionando as definições e conceitos aqui apresentados aos conflitos que serão exibidos pela análise e interpretação dos dados, esta pesquisa define o *conflito* como situações em que a interação social entre dois ou mais indivíduos os desfavorecem, causando-lhes desconforto, frustração e ou sofrimento.

Abaixo ressalto alguns tipos de conflitos mais comuns e recorrentes nos dados analisados:

1. Disputa por brinquedos: quando uma criança pega o brinquedo que outra criança está utilizando, o tirando de suas mãos;
2. Disputa por alimentos: quando uma criança pega um alimento trazido por outra, o tirando de seu domínio sem pedir autorização;
3. Disputa por assento: quando uma criança está utilizando um assento em um brinquedo do parque (exemplo: gangorra) e outra criança deseja utilizá-lo.

O conflito é visualizado quando alguma criança se mostra frustrada ou exprime reações de desconforto e/ou sofrimento. Desta forma, a professora-pesquisadora é sinalizada da ocorrência de um conflito quando ouve um choro, um grito, quando vê algumas ações (empurrão, tapa) ou quando uma criança chama a professora para auxiliá-la a resolver uma situação de disputa.

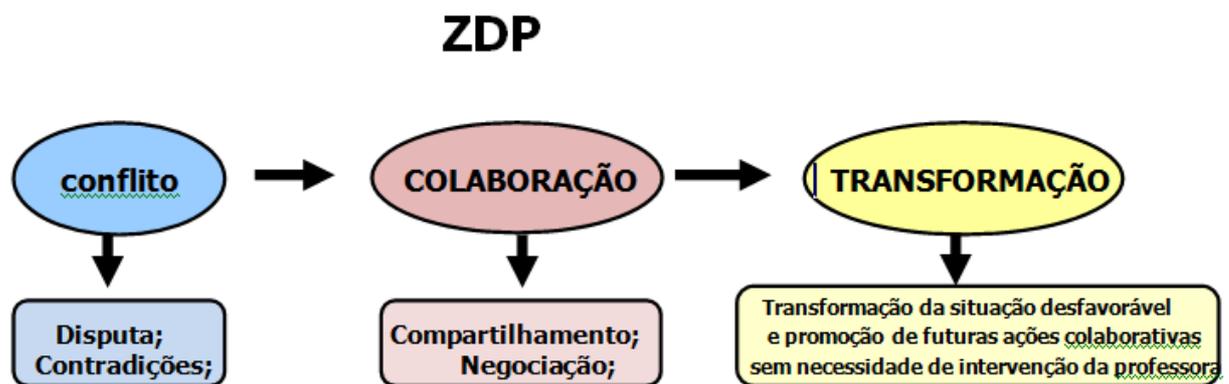
Damianovic (2009) afirma que as conversas estruturadas a partir de *conflitos* precisam de uma linguagem e de sua organização para proporcionar uma aprendizagem expansiva. Desta forma, organizar as línguas, as falas em turnos e garantir que todos os participantes tenham a oportunidade de expor suas opiniões são etapas fundamentais para uma conversa sobre *conflitos*. Sendo assim, a intervenção da professora é realizada de forma argumentativa - por meio de questionamentos, exposição de opiniões e negociação - com o objetivo de fazer com que os envolvidos no conflito percebam os sentimentos do(s) outro(s) e, conjuntamente e colaborativamente, alcancem uma solução satisfatória a todos.

Assim, quando a educadora percebe o *conflito* por meio das manifestações de insatisfação realizadas por algum dos integrantes do grupo, a educadora aborda as crianças envolvidas dialogando e as questionando. Nesta abordagem, o intuito é

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

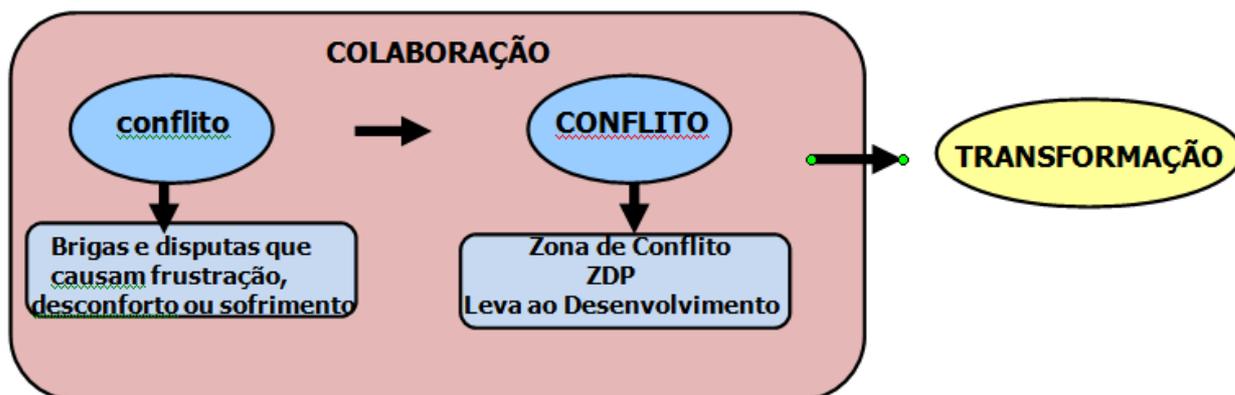
de que as crianças exponham seus pontos de vista, compreendam a visão do outro e negociem, primeiramente junto com a educadora e, posteriormente, em colaboração com seus outros colegas, soluções ao problema proposto visando à satisfação de todos.

Dialogando com o diagrama que criei baseado nas concepções de Magalhães (2009), elaborei o seguinte quadro para melhor exemplificar os papéis conflito e da colaboração neste estudo:



Quadro 2: Papel do conflito e da colaboração para esta dissertação

Sendo o conflito tratado nesta dissertação como disputas, brigas, contradições e desentendimentos e o CONFLITO na teoria de Magalhães (2009) entendido como um processo estabelecido na ZDP por um de seus participantes, resultando no desenvolvimento e na transformação, utilizarei letra minúscula para o primeiro e LETRA MAIÚSCULA para o segundo, para apontar a distinção entre estes dois conceitos. Para melhor esclarecer esta diferença e realçar a relação entre os conceitos, elaborei um terceiro diagrama, a seguir:



Quadro 3: Relação entre conflito e CONFLITO

Embora o conflito que esta dissertação se baseia seja definido aqui como “brigas e disputas que causam frustração, desconforto ou sofrimento” os conflitos que serão analisados e interpretados nos dados serão apenas do tipo disputa. A escolha em se trabalhar apenas com conflitos do tipo **disputas** se deu pelo fato destes se mostrarem os mais recorrentes no momento de seleção de dados. Uma vez que as disputas estão presentes em todos os dados (os selecionados e os não selecionados para análise e interpretação desta dissertação), compreendo-as como uma questão latente a esta faixa etária e então optei por analisá-las com maior profundidade.

Tendo esclarecido um dos conceitos centrais desta dissertação, apresento, a seguir, as perguntas de pesquisa, que foram ser respondidas por meio da análise e interpretação de dados:

1. Trabalhar com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue promove ações colaborativas? Como?
2. De que forma as ações dos alunos na resolução de conflitos refletem a relação com o trabalho feito com a professora?

Visto que a educação tem potencial para a transformação, os linguistas aplicados organizam a linguagem para intervir e modificar situações injustas ou conflituosas, tema central desta pesquisa. Parte do papel do linguista aplicado é instrumentalizar o socialmente oprimido e permitir que ele amplie sua capacidade de pensar, de refletir e de utilizar esta linguagem em seu favor e em prol da transformação de situações de opressão. É importante ressaltar que apesar da

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

palavra opressão geralmente estar relacionada à posição social, pode também acontecer em forma de opressão psicológica, no caso de pessoas que não conseguem se colocar diante dos demais, ou opressão política, opressão ideológica, entre outros tipos de opressão. É de responsabilidade de o linguista aplicado desmistificar as relações de poder, fornecendo instrumentos para o rompimento do *status quo* (PENNYCOOK, 2004).

Desta forma, esta pesquisa pertence ao campo da Linguística Aplicada, uma vez que esta ciência estuda a linguagem em diferentes contextos e situações e como ela interage, modifica e ou medeia tais situações. Uma de suas preocupações centrais é transformar situações de conflito e de injustiça social por meio dos instrumentos linguísticos que participam das atividades humanas. Desta forma, a Linguística Aplicada busca conhecimento em outras áreas do conhecimento como na sociologia, psicologia, filosofia e etc., para lidar com questões pertinentes a vida humana (LIBERALI, 2006). O trabalho com conflitos reafirma ainda a visão de que o papel dos linguistas aplicados é atuar como agentes de transformação das condições sociais injustas (CELANI, 1998), já que fornece ferramentas para as crianças poderem ser agentes transformadores.

Sendo o tema central desta pesquisa a resolução de conflitos em um contexto de educação infantil bilíngue, ela também se encaixa no paradigma crítico, em que o conhecimento deveria ser analisado em seu momento de constituição e levado em conta qual seu potencial de contribuição para uma evolução social mais ampla (BREDO and FEINBERG, 1982). Assim, pode-se dizer que este trabalho se situa dentro da Linguística Aplicada Crítica ou Transgressiva (PENNYCOOK, 2004), pois se preocupa com a relação entre educação e linguagem para possibilitar uma reflexão crítica e transformação das relações sociais.

Considerando que o contexto histórico e o ambiente cultural são itens fundamentais que constituem e são constitutivos do sujeito e, portanto, inseparáveis dele; esta pesquisa se encaixa dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural que permite observar o conhecimento dentro de seu contexto e seus possíveis potenciais. Segundo Vygotsky:

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

“Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade. Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar.”
(VYGOTSKY, 1930/1984: 104).

Dentro desta perspectiva, o papel do professor é colaborar na formação de crianças, no que diz respeito ao uso das línguas e da reflexão como instrumentos mediadores das relações interpessoais, em fase de formação de suas funções mentais superiores para que estas cresçam cidadãos críticos-reflexivos capazes de refletir e transformar o mundo e a si mesmos.

5. Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos: Capítulo Teórico, Capítulo Teórico- Metodológico e Discussão dos Resultados.

O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Está subdividido em cinco seções: infância e linguagem, educação infantil, educação bilíngue, resolução de conflitos na teoria sócio-histórico-cultural e argumentação oral infantil na resolução de conflitos.

Na primeira seção, discuto questões acerca da infância e da linguagem, apresentando e descrevendo a teoria de Vygotsky (1934/1987) sobre pensamento e linguagem, elucidando também alguns conceitos essenciais desta teoria como os conceitos de fala egocêntrica, fala interior e a interiorização de formas culturais de comportamento. A teoria de linguagem de Bakhtin (1981) também é pontuada, dialogando com a teoria de Vygotsky e ressaltando sua importância para a elaboração deste trabalho.

Na seção seguinte, apresento a importância da educação infantil institucionalizada, comparando-a com a educação fora da instituição, apoiada nos estudos de Bronfenbrenner (1994). Feito isso, faço uma analogia dos conteúdos da instituição escolar de educação infantil aos conceitos científicos e cotidianos postulados por Vygotsky (1934/1987) e interpretados por Holzman e Newman (2002). Esta seção ainda pontuará algumas diferenças básicas entre a teoria de

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

desenvolvimento de cunho biológico de Piaget (1932) e a de cunho social, de Vygotsky (1930-33-34-35/1984/1987). Assim, fez-se necessário também abordar o conceito de zona de desenvolvimento proximal bem como a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Este subcapítulo ainda discute brevemente alguns dos objetivos estipulados pelos RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais) e como eles se ligam aos objetivos desta pesquisa.

Na terceira seção, discorro sobre os diferentes modelos de educação bilíngue existentes no Brasil e no mundo. Inicialmente, diferencio programas de educação bilíngue dos programas de educação regular com intensificação de aulas de idioma. Em seguida, apresento os diferentes tipos de educação bilíngue, incluindo educação bilíngue indígena e a educação bilíngue para surdos. Por último, descrevo o conceito de língua internacional, utilizado pelo GEEB – Grupo de Estudos em Educação Bilíngue, um dos grupos de estudos dentro do qual este trabalho se insere. Para a execução deste subcapítulo, apoio-me em autores como Hamers e Blanc (2000), García (2009), Baker (2006), Miascovsky (2008) e Wolffowitz-Sanchez (2008).

Início a quarta seção explicando o significado da teoria sócio-histórico-cultural e sua relação com esta pesquisa, ressaltando o grande valor das relações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1930/1984). A partir disso, apresento o conceito de instrumentos mediadores, como a linguagem, e sua relevância no processo de internalização e no desenvolvimento das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1930/1984). A relação emoção-cognição (VYGOTSKY, 1929 e KOZULIN, 2003) e a importância das experiências emocionais [perezhivaniya] para a formação da consciência e da personalidade dos sujeitos também são abordadas neste subcapítulo.

A última seção do primeiro capítulo retrata temas referentes a argumentação (BROOKFIELD, 1995 e MOSCA, 2004) em geral e, especialmente, a argumentação oral infantil (FARIA, 2007 e RIBEIRO, 2009) na resolução de conflitos. A teoria de linguagem de Bakhtin (1991) é novamente elucidada, tornando evidente o papel da argumentação na constituição do homem como sujeito. Os estudos de Pontecorvo (2005) também colaboraram para a realização deste subcapítulo, ao passo que pontua a importância dos educadores fornecerem instrumentos (linguísticos e culturais) para que as crianças possam internalizá-los e agir com autonomia. O papel

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

da escola como plano de fundo para as práticas argumentativas é também ressaltado, bem como o conceito de colaboração (LIBERALI e MAGALHÃES, 2009).

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico-metodológico que fundamenta este trabalho. Está dividido em quatro seções: definição da linha metodológica, contexto de pesquisa, procedimento de coleta de dados e procedimento de seleção dos dados.

Na primeira seção, explico porque este trabalho se insere dentro do campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2004; LIBERALI, 2006; CELANI, 2008 e MOITA LOPES, 1996) retomando a perspectiva sócio-histórico-cultural mencionada na seção 1.4 do Capítulo 1. Feito isso, discuto os conceitos de colaboração (BRAY, LEE, SMITH e YORKS 2000; STEINER, 2000; MAGALHÃES, 1996/2007) e defino a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2009) como linha teórico-metodológica, na qual este estudo foi realizado.

Na seção seguinte, apresento e descrevo o contexto da pesquisa e seus participantes. Por fim, discorro sobre os procedimentos de coleta, seleção dos dados e apresento as categorias de análise selecionadas para a análise e interpretação dos dados.

O terceiro capítulo consiste na análise e interpretação dos dados. Foram selecionados sete excertos, que consistem em transcrições das falas das crianças e da professora no momento da situação do conflito. Cada transcrição é contextualizada por um texto descritivo anterior à sua apresentação. Imagens e vídeos não estão disponíveis visando a preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, conforme será explicado na seção 2.3 desta dissertação.

Capítulo 1: O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural

O propósito deste capítulo é apresentar e descrever os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Serão discutidos temas acerca de infância e linguagem (VYGOTSKY, 1934/1987; BAKHTIN 1981 e JOBIM e SOUZA, 1994), educação infantil e temas transversais que permeiam esta área (PIAGET, 1932; VYGOTSKY 1930/1984; NEWMAN e HOLZMAN, 2002 e RCNs, 1998), educação bilíngue (GARCIA, 2009; BAKER, 2006; MIASCOVSKY, 2008; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2008 e RCNEI, 2008) teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY 1933-35/1984, LEONTIEV 1977-1978, BAKHTIN 1981), e argumentação oral infantil na resolução de conflitos (BROOKFIELD, 1995; MOSCA, 2004; FARIA, 2007 e RIBEIRO, 2009).

Esta fundamentação visa a explicar como a internalização de formas culturais de comportamento colabora na formação das funções mentais superiores, possibilitando ao sujeito agir colaborativamente e com autonomia. É apontada também a importância da educação escolar para as crianças com menos de seis anos e o papel que a escola exerce como ambiente sócio-histórico-cultural na formação da criança. As principais teorias que guiam a discussão são as de Vygotsky (1930-33-34-35/1984/1987) acerca do desenvolvimento infantil e a de Bakhtin (1981) sobre a linguagem e a constituição do sujeito, que dialogam com outros autores e seus respectivos estudos, apresentados a seguir. Os pontos principais de cada teoria e suas relações com o tema central desta pesquisa serão ressaltados a fim de fundamentar e colaborar também na interpretação dos dados, apresentadas no capítulo 3.

1. Infância e Linguagem

Nesta seção, discutirei os estudos acerca da gênese do pensamento e da linguagem e explicarei alguns conceitos como linguagem egocêntrica e linguagem interior. Em seguida, apresentarei a teoria de linguagem de Bakhtin, apontando sua importância e relevância para o desenvolvimento desta pesquisa. No final, abordarei o conceito de emoção e sua relação com a aprendizagem.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

“É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais.” (JOBIM E SOUZA, 1994:24).

As crianças, enquanto sujeitos, constituem-se a partir das relações das quais participam. Suas formações psicológicas e o desenvolvimento de suas personalidades estão diretamente ligados ao contexto sócio-histórico-cultural no qual se inserem e a mediação feita pela linguagem na interação da criança com os demais sujeitos e com o mundo é um fator fundamental na construção desta subjetividade.

Antes de aprofundar-nos na constituição da subjetividade das crianças a partir da internalização dos enunciados dos outros com os quais ela interage e sua relevância para o desenvolvimento de seu sistema psicológico, é importante compreender como a linguagem é desenvolvida psicocognitivamente.

Segundo Vygotsky (1934/1987), em sua análise das pesquisas de Koehler (1921), Buehler (1927) e Yerkes (1916, 1925), o pensamento e a fala possuem diferentes raízes genéticas. Os estudos realizados por esses autores analisam o pensamento e fala mostrando que a relação entre estes não é um processo constante e, portanto, passa por diversas mudanças no curso de seu desenvolvimento.

Nos animais, por exemplo, o pensamento e as formas primárias de comunicação têm diferentes origens e desenvolvem-se separadamente. Ao comparar o desenvolvimento dos chimpanzés com o dos homens, Koehler define fala como um “instrumento técnico auxiliar infinitamente valioso” (KOEHLER, 1921: 192 apud VYGOTSKY, 1934/1987: 42) ausente na comunicação dos chimpanzés. O autor encontra formas primárias de comunicação linguística entre os chimpanzés, pontuando que estão diretamente ligadas a expressões afetivas (por meio de gestos e vocalizações) e relacionadas à própria ação. Este tipo de linguagem funciona de forma completamente separada do intelecto, já que são ineficientes para objetificar e simbolizar. Complementando, Buehler (1927) alega que as manifestações consideradas como “linguísticas” dos chimpanzés funcionam separadamente das

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

ações executadas, enquanto no homem, o pensamento é gerado no uso dos instrumentos.

Torna-se importante ressaltar que a constituição da linguagem requer algum tipo de materialidade, mas ela não precisa ser necessariamente sonora. Ao avaliarmos a comparação entre homens e chimpanzés realizada por Koehler e Buehler na obra de Vygotsky, nota-se a existência de diferenças e semelhanças em relação ao uso da linguagem. O uso da produção sonora como indicativo de reações emocionais e como forma de contato social presente na comunicação dos macacos também ocorre nos primeiros meses de vida do homem, dissociadamente de processos intelectuais mais elaborados. Acredita-se ainda que a própria fala humana tenha se originado deste tipo de expressões sonoras. Já o ato de apontar, considerado o primeiro gesto de desenvolvimento da fala humana (WUNDT, 1900) apenas aparece na comunicação dos homens. Um grande fator diferenciador é que no decorrer do desenvolvimento psicológico humano as linhas da fala e do pensamento intelectual se cruzam várias vezes, enquanto nos macacos a atividade intelectual nunca está interligada às formas primárias de fala.

Por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento da fala e do pensamento do homem se cruzam e dão início a uma nova fase do desenvolvimento infantil. Antes disso, as primeiras experiências linguísticas das crianças como o balbucio e o choro, exercem funções sociais (comunicação) e emocionais (descarga emocional). Uma vez que a fala passa também a servir ao intelecto, a função conativo-afetiva da fala da criança passa a ser intelectual.

Para Stern (1928), uma das maiores descobertas das crianças é entender que "cada coisa tem seu nome" (STERN, 1940: 108 apud VYGOTSKY, 1934/1987: 53) já que a partir deste momento os pensamentos passam a ser verbalizados e a criança passa também a entender a função simbólica da linguagem. Mas o autor alega que esta descoberta só é possível diante de um determinado grau de desenvolvimento do pensamento e da fala e assim, a fala não pode ser despertada na ausência do pensamento.

Estabelece-se assim, no desenvolvimento infantil, duas etapas, uma pré-intelectual da fala e outra pré-linguística do pensamento. No momento em que estas

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

etapas se encontram, a fala se racionaliza e o pensamento se verbaliza (VYGOTSKY, 1934/1987: 54).

A fim de aprofundar o entendimento da relação entre pensamento e fala, é importante também compreender alguns conceitos como o de fala egocêntrica e fala interior, expostos a seguir.

Assim que a criança passa a conhecer as palavras e algumas estruturas básicas da língua na qual ela se desenvolve, ela passa a utilizar a linguagem no decorrer de sua atividade. Além da função conativo-afetiva, a criança passa a falar enquanto age, como se a ação prática fosse inseparável da ação linguística. Este tipo de fala foi denominado por Vygotsky (1934/1987) como fala egocêntrica¹². Esta fala desenvolve-se rapidamente e passa a exercer também a função de planejadora da atividade infantil, podendo ser considerada o próprio pensamento da criança. Assim, entende-se que a fala interioriza-se psicologicamente antes mesmo de ser interiorizada materialmente (na ausência de som). Considera-se então a fala egocêntrica como uma fase transicional da interiorização da linguagem.

Ao ser interiorizada, a fala não muda apenas sua forma (da sonora para a silenciosa), mas também muda de função. Assim como o uso de um novo signo precede um período de domínio de sua estrutura externa, a fala se interioriza após ter sua estrutura externa dominada. As estruturas da fala interiorizadas pelas crianças são também as estruturas básicas de seu pensamento.

Desta forma, poder-se-ia concluir que a única forma de pensamento é verbal. No entanto, o pensamento inconsciente não é necessariamente verbal. Observa-se que da mesma forma que nem todo pensamento é verbalizado, nem toda fala exprime um pensamento (levando-se em conta textos decorados, como o hino nacional, que pode ser proferido na ausência de atividade intelectual). Em suma, a fala e o pensamento desenvolvem-se e complementam-se de maneira irregular e

¹² É importante ressaltar aqui que esta é a definição de fala egocêntrica denominada por Vygotsky (1934). O termo foi primeiramente por Piaget (1932) e dizia respeito a uma expressão direta do egocentrismo do pensamento da criança, o qual é considerado um meio-termo entre o autismo primitivo do seu pensamento e a sua socialização gradual. Para Piaget (1932), conforme a criança cresce, o autismo desaparece e a socialização evolui, resultando no declínio do egocentrismo tanto no pensamento quanto na fala da criança. Piaget crê que a fala egocêntrica surge devido a insuficiência da socialização da fala, e com o tempo ela desaparece; enquanto para Vygotsky a fala egocêntrica surge da individualização insuficiente da fala social primária (VYGOTSKY, 1934/1987).

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

particular e no momento em que suas linhas de desenvolvimento se unem, encontra-se o pensamento verbal.

Em uma visão panorâmica de pensamento e linguagem, pode-se concluir que o pensamento verbal não é inato, mas instala-se internamente por um processo histórico-cultural. A linguagem que já existe no mundo passa a ser captada pelo bebê que, ao interagir com o mundo, apropria-se de algumas palavras e estruturas. Ao socializar, ele também está colaborando para o desenvolvimento de sua forma de pensamento verbal e, com o tempo, não precisará necessariamente socializar suas palavras para dizê-las para si mesmo. Em suma:

“... a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VYGOTSKY, 1930/1984:17-18).

Logo, entende-se que a linguagem e as experiências socioculturais são os fatores determinantes do pensamento. Para o desenvolvimento intelectual da criança é necessário que ela domine a linguagem, também considerada um meio social do pensamento. Segundo Vygotsky: “Isto nos leva a outro fato inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (VYGOTSKY, 1934/1987: 62).

Tendo observado a gênese da linguagem e do pensamento no desenvolvimento infantil, considero crucial compreendermos a teoria de linguagem de Bakhtin (1929/1981), bem como o conceito de polifonia que perpassa seus estudos.

Bakhtin (1929/1981) considera que “Os sujeitos não adquirem língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 1929/1981: 108). Para o autor, o conceito de linguagem só é concebível por meio da

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

interação verbal e a constituição do indivíduo como sujeito se dá a partir desta interação.

Bakhtin baseia-se nas relações dialógicas¹³ dos enunciados posto que considera a língua como uma realidade abrangente que vai além de estruturas e formas. Considerando que as pessoas nascem e desenvolvem-se em ambientes linguísticos, estão cercadas de diferentes linguagens que refletem a diversidade das experiências sociais. Assim, os enunciados produzidos não existem isoladamente, mas são constituídos de todos os outros anteriores a ele. Preocupado em compreender a enunciação, o autor atenta às formas de interação da língua com a realidade.

A teoria de Bakhtin (1929/1981) bem como as pesquisas de Vygotsky (1930/1984) propõem que a formação da atividade mental do sujeito não está somente na mente, mas no território social, na interação verbal. Compreende-se assim, que a própria personalidade do sujeito, consolidada e expressa sociolinguisticamente é produto das relações sociais, linguísticas e afetivas das quais ele esteve inserido e carrega em si as vozes dos demais enunciados que participaram de sua constituição. O conceito de polifonia, utilizado pelo autor, retrata as várias vozes presentes em um único enunciado.

Jobim e Souza (1994), complementa, alegando que “cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação entre a linguagem e a vida.” (JOBIM E SOUZA, 1994: 103).

O trabalho com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue compartilha com as visões de pensamento e linguagem de Vygotsky (1934/1987) e Bakhtin (1929/1981) brevemente apresentadas neste subcapítulo.

Concordando com Bakhtin (1981) que o grau de consciência e de formação mental está diretamente ligado à orientação social fornecida ao sujeito, esta pesquisa propõe demonstrar que as crianças orientadas para uma prática crítico-

¹³ O conceito de dialogismo diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem de que todos os enunciados constituem-se de outros. (FIORIN, 2008:30). Este conceito será aprofundado na seção 1.1.1.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

colaborativa na resolução de conflitos poderão assumir ações colaborativas ao longo de sua trajetória de vida, transferindo estes significados para outras esferas da vida.

Segundo Vygotsky (1929): "No processo de desenvolvimento, a criança não domina apenas os itens da experiência cultural, mas também os hábitos e formas de comportamento cultural, os métodos culturais de raciocínio¹⁴". Assim, as crianças se apropriarão da forma argumentativa como um método cultural de raciocínio e o discurso argumentativo-reflexivo utilizado pelas educadoras colaborará na constituição psicológica das crianças, bem como na formação de suas personalidades e em suas constituições como sujeitos.

Da mesma forma em que a criança internaliza as línguas de seu ambiente e passa a utilizá-las como planejadoras de sua atividade e materializadoras de seu pensamento, as práticas reflexivo-argumentativas podem ser internalizadas como forma de pensamento e a vivência repetida deste tipo de prática colabora na formação dos processos psicológicos superiores da criança.

Acreditando que o momento em que fala e pensamento se unem na psique da criança é crucial em seu desenvolvimento intelectual, e que a fala é internalizada como as demais operações psicológicas que operam com signos, agir neste momento de forma sócio-afetiva-colaborativa colaborará na formação psicológica dos sujeitos, que internalizarão os signos e instrumentos utilizados em seu ambiente. Desta forma, a reflexão e a colaboração praticadas em sala de aula se tornarão inseparáveis do sujeito, uma vez que o constituem. Se, "o pensamento é determinado pela linguagem" (VYGOTSKY, 1934/1987: 62), as línguas utilizadas com as crianças bem como os sentidos/significados impregnados nos discursos desta linguagem são elementos fundamentais para o desenvolvimento de seus pensamentos. Tendo como objetivo formar cidadãos críticos, reflexivos e solidários, a utilização das línguas de forma argumentativa e crítico-colaborativa resultará objetivamente neste mesmo tipo de pensamento.

Neste subcapítulo, foram apresentados e discutidos os conceitos de pensamento e linguagem segundo Vygotsky (1934/1987), bem como a relação de

¹⁴ Tradução Livre. Texto Original : "In the process of development, the child not only masters the items of cultural experience but the habits and forms of cultural behavior, the cultural methods of reasoning" (VYGOTSKY,1929. The Problem of The Cultural Development of the child acessado em www.marxists.org)

desenvolvimento entre eles. A teoria de linguagem de Bakhtin (1929/1981) também foi pontuada, devido a sua importância para o tema central desta pesquisa.

1.1.1 A Linguagem como Instrumento Constitutivo do Sujeito

A linguagem é muitas vezes definida apenas como elemento ou objeto de comunicação entre os sujeitos. No entanto, ela desenvolve um papel muito mais importante e abrangente na constituição dos sujeitos e na formação de suas consciências.

Uma vez que, dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, o homem não pode ser compreendido separadamente das relações das quais ele se envolve no decorrer de sua vida, a dialogia é de grande importância na definição do ser humano. A dialogia nasce da experiência com o outro, nas relações às quais os sujeitos estabelecem e participam; “a própria capacidade de ter consciência está baseada no outro” (HOLQUIST, 1994:18). Este conceito propõe que o “eu” e o “outro” ao coexistirem, se transformam mutuamente e simultaneamente, sendo constitutivos de si mesmos.

Magalhães e Oliveira (2011), em suas análises dos estudos de Bakhtin/Volochínov (1929/1981) e Vygotsky (1930-33-35/1984, 1934/1987) observam a semelhança entre eles no que diz respeito à importância da comunicação e do diálogo para a constituição da consciência humana e da subjetividade. Ambos os autores enfatizam a importância da linguagem na constituição da consciência e no desenvolvimento humano.

Embora Bakhtin/Volochínov voltassem suas investigações para a filosofia da linguagem enquanto Vygotsky procurava compreender temas referentes à aprendizagem e desenvolvimento, estes autores compartilham da premissa que a socialização com o outro e a dialogia assumem papéis centrais na constituição da subjetividade.

Entendendo a linguagem como um instrumento mediador das relações humanas e um elemento constitutivo dos homens que participam destas relações, Bakhtin propõe que é *na* linguagem e *pela* linguagem que os sujeitos se constituem (mutuamente).

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Esta pesquisa, que se passa em um contexto de educação infantil bilíngue, compartilha deste pressuposto de que a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais das quais os sujeitos participam. A escola é vista como uma das relações sociais na qual este sujeito se insere, exercendo um papel importante em sua constituição. Entende-se que o sujeito age em relação aos outros sujeitos, constituindo-se em relação ao outro. Se, no contexto bilíngue duas línguas são utilizadas, é no uso destas línguas em interação e em relação dialógica com os outros que os sujeitos (alunos e professores) se constituem. Pode-se dizer então, que estes sujeitos estão se constituindo bilinguamente.

Nesta perspectiva, o sujeito vai constituindo-se discursivamente, captando e se apropriando das vozes sociais que constituem sua realidade. Deste modo, sua consciência se constrói em sua participação dialógica na história e na sociedade/cultura. No processo de resolução de conflitos, as crianças se apropriam¹⁵ das formas linguísticas utilizadas pela professora e estas formas passam a fazer parte de suas formas de pensamento e de ação.

A formação psicológica a partir da apropriação das crianças das formas linguísticas e práticas sociais de seu meio partem do pressuposto de Vygotsky (1978) de que "todas as funções mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas". (VYGOTSKY, 1978:57). Acredita-se assim que as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem primeiramente no nível social e, posteriormente, no nível individual.

Ao constituírem-se das e nas línguas e enunciados de seu meio, ampliam-se suas possibilidades de *ser* no mundo, ampliando também a capacidade de pensar sobre elas e avaliá-las.

Este capítulo apresentou a visão de linguagem como constitutiva do homem e a importância das relações sociais para a formação da subjetividade. A constituição bilíngue dentro do contexto desta pesquisa também foi abordada, visando a elucidar a importância e inovação desta dissertação para os estudos em educação bilíngue. Na próxima seção, discorrerei sobre a educação infantil, apontando seus objetivos e abordagens mais relevantes para este trabalho.

¹⁵ "A apropriação é um processo de reconstrução dos artefatos em instrumentos; é um verdadeiro processo de recriação" (CLOT, 2006:24)

1.2 Educação Infantil

O objetivo deste subitem é apresentar a proposta de trabalho das Instituições de Educação Infantil de maneira geral. Para isso, inicio a discussão a partir de pesquisas que analisam e comparam o desenvolvimento de crianças que frequentam a escola desde a educação infantil e crianças que recebem a educação apenas em casa. Uma vez apontada a importância da escola de educação infantil como contexto desenvolvimental, discorro brevemente sobre duas importantes abordagens de ensino-aprendizagem que contribuíram para os estudos sobre o desenvolvimento infantil. Em seguida, mostro como os conteúdos trabalhados pelas instituições se relacionam com a linha de pesquisa sócio-histórico-cultural na qual se insere este trabalho. Por fim, apresento os objetivos oficiais para a educação infantil estipulados pelos Referenciais Curriculares Nacionais e como eles se encaixam na proposta desta pesquisa.

Segundo Bronfenbrenner (1996), "além do lar familiar, o único ambiente que serve como contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a instituição infantil." (BRONFENBRENNER, 1996: 104).

Em seu livro *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*, Bronfenbrenner (1996) analisa vários estudos comparativos em relação ao desenvolvimento de crianças pequenas que frequentam a escola desde os anos iniciais da educação infantil e outras que são educadas em casa neste período de suas vidas. Apesar deste tema ainda ser muito discutido, fica evidente que o desenvolvimento da criança institucionalizada acontece mais rapidamente que o da criança que não-institucionalizada, uma vez que a primeira recebe diversos estímulos psico-físico-cognitivos específicos e intencionais para seu desenvolvimento enquanto a segunda, além de não receber tais estímulos, mantém uma relação receptiva com seus educadores, posto que a mãe ou o familiar responsável costuma agir em função de suprir a necessidade daquela criança, em vez de colaborar para sua expansão.

Para melhor compreender este assunto e apontar as diferenças entre a educação escolar e a familiar, é necessário conhecer e aprofundar-se nos conteúdos

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

que compõe o currículo da escola de Educação Infantil, que engloba conteúdos disciplinares e sociais (chamados também de atitudinais). Tais conteúdos podem também ser entendidos e interpretados como os conceitos científicos e espontâneos, termos utilizados por Piaget e ampliados por Vygotsky (1934/1987) para exemplificar os diferentes tipos de conceitos que a criança aprende no decorrer de seu desenvolvimento.

Holzman & Newman (2002), em sua interpretação da obra de Vygotsky, consideram que os conceitos científicos são aqueles que as crianças aprendem na escola por meio de atividades didáticas, pois possuem explicações verbais explícitas e sua aprendizagem se dá de forma consciente; como alguns tópicos das áreas de matemática, ciências e etc. Estes conceitos são desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes em ambientes escolares e por meio da colaboração entre professor e alunos sobre esses conceitos.

Já os conceitos espontâneos são aqueles que a criança aprende de forma não consciente, geralmente por experiência ou vivência de determinada situação inseparável de seu conceito. Por exemplo, o conceito de "mãe" é familiar às crianças por mais jovens que sejam, sem nunca terem sido formalmente "ensinados" a elas. O termo "espontâneo" é utilizado como sinônimo de "não-consciente", pois no momento da aprendizagem dos conceitos espontâneos, a atenção da criança está voltada para o objeto que carrega o conceito e não para o próprio pensamento.

Assim sendo, os conhecimentos espontâneos fazem parte da inserção no mundo e em uma sociedade e são também considerados conteúdos escolares, pois podem ser considerados conteúdos atitudinais. Desta forma, a criança constrói junto de seu educador e colegas o significado de "ser" no mundo, de existir e coexistir.

Uma vez que estes conceitos fazem parte do currículo das instituições de Educação Infantil, os educadores se organizam de forma a incluí-los em seus projetos ou sequências de atividades, aplicando-os de forma unificada e lúdica.

Bronfenbrenner (1996) valoriza o papel institucional na formação da criança, principalmente pela interação com o outro proporcionada neste espaço:

"Mais uma vez há evidências que, de uma perspectiva desenvolvimental, os dois aspectos mais críticos do ambiente institucional são aquelas características, tanto físicas quanto sociais, que permitem e encorajam a

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

criança a participar de uma variedade de atividades, tanto junto com um adulto quanto espontaneamente, sozinho ou com outras crianças.” (BRONFENBRENNER, 1996: 121)

A importância da interação com o outro para a construção do conhecimento também é enfatizada por Vygotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta zona representa um raio de possibilidades que o indivíduo é capaz de realizar em interação, primeiramente em colaboração com o outro e, posteriormente, sozinho. O autor acrescenta que a aprendizagem é o fator condutor do desenvolvimento, pois desperta os processos internos que só se externalizam em interação ou cooperação com o outro.

Para Vygotsky (1930/1984), o conhecimento já está no mundo e o indivíduo o internaliza a partir de suas relações dialéticas com o outro, desenvolvendo-se. Acredita ainda, que se a fonte do desenvolvimento fosse a maturação puramente interna, a aprendizagem seria desnecessária. Para ele, o processo de aprendizagem parte do externo para o interno:

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).” (VYGOTSKY, 1930/1984: 57, 58)

Seguindo a teoria vygotskyana de que o conhecimento é internalizado por meio de relações dialéticas com o outro e com o mundo, Newman & Holzman (2002) acrescentam que a zona de desenvolvimento proximal pode também ser entendida como, onde e de que forma acontece a transformação do plano interpsicológico para o intrapsicológico, sendo que a interação possibilitaria a ampliação do raio de possibilidades do indivíduo existentes dentro de sua ZPD.

Magalhães (2007) expande ainda mais este conceito, explicando que a ZDP é uma atividade transformadora “prático-crítica”, uma zona de ação criativa. Neste espaço, a colaboração e a criticidade são indispensáveis às novas possibilidades de criação. Na ZDP, “o foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são um “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento).” (MAGALHÃES, 2007- a e b)

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Para aprofundar um pouco mais o conceito de ZDP que embasa este trabalho, Damianovic (2009) em suas análises das teorias de Bernstein (1993), Newman e Holzman (1993), Engeström (1996), Magalhães (2008) e Clot (2006) define brilhantemente a Zona de Desenvolvimento Proximal, retirando os conceitos essenciais das teorias de cada um desses autores:

“Por envolver diversos movimentos para cruzar fronteiras, a ZDP, sem dúvida, é um palco de batalhas ideológicas para a formação de novas pautas de trabalho (Bernstein, 1993), que deveriam ser pautas relacionadas aos conflitos inerentes às atividades revolucionárias (Newman e Holzman, 1993), visando à criação de novas formas de atividade social para as ações cotidianas (Engeström, 1996). Ela não é uma ajuda, mas sim um espaço de vida, uma zona de ação criativa (Magalhães, 2008), na qual o sujeito coletivo encontra possibilidades não realizadas (Clot, 2006) para a criação de novos significados em que as mediações sociais são pré-requisito e produto (Magalhães, 2008)”. (DAMIANOVIC, 2009: 114)

Assim, entendemos a Zona de Desenvolvimento Proximal como um espaço para transformações, ações revolucionárias que se tornam possíveis a partir do compartilhamento de sentidos e significados em colaboração e interação com o outro na co-construção do conhecimento.

Magalhães (2007) ainda liga o conceito de ZDP aos CONFLITOS – tema central deste trabalho. A autora, que entende a Zona de Desenvolvimento Proximal como um espaço de transformação radical do sistema de atividade, alega que esta transformação só é possível quando um dos participantes da atividade estabelece um CONFLITO e no processo de resolução dele, alcança o desenvolvimento.

Logo, a ZDP nos mostra embasamento teórico suficiente para explicar e complementar as pesquisas realizadas por Spitz (1945) e analisadas por Bronfenbrenner (1996) brevemente mencionadas acima, que apontam que a criança escolarizada desenvolve-se mais rapidamente que a criança não escolarizada, devido aos estímulos fornecidos por cada ambiente em que elas se encontram. Vygotsky (1935/1984) complementa esta constatação ao relacionar a Zona de Desenvolvimento Proximal a aprendizagem:

“Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são apenas capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

em cooperação com seus companheiros. (...) Desse ponto de vista, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento..." (VYGOTSKY, 1935/1984:103)

Portanto, torna-se evidente a importância da educação infantil no desenvolvimento e formação da criança. Alguns autores, como Bronfenbrenner (1996), consideram a instituição infantil como um "contexto desenvolvimental". Spitz (1945) acrescenta que "o progressivo desenvolvimento do intercâmbio emocional com o outro proporciona à criança experiências perceptivas do seu meio ambiente" (SPITZ, 1945: 68).

Sob este mesmo prisma, os referenciais curriculares nacionais, documento oficial nacional cuja finalidade é servir de guia e inspiração para os profissionais da educação, além de nortear o trabalho realizado na educação infantil do país, servindo de parâmetro de conteúdos e abordagens, considera a educação infantil uma extensão da educação básica, valorizando sua importância para o desenvolvimento infantil. De acordo com os RCNs (1998), "A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (...), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade." (Referenciais Curriculares Nacionais, 1998: 13)

Este documento aponta o papel do professor como o de promover e ampliar condições adequadas para o exercício da cidadania entre as crianças, levando em conta as características emocionais, cognitivas e sociais de cada uma. O documento reafirma uma série de direitos das crianças dentre os quais o brincar e o respeito à singularidade. Na escola, os alunos devem vivenciar situações que promovam o desenvolvimento da comunicação, expressão pessoal e interação social, além de entrarem em contato com os conceitos científicos que a escola irá promover.

Por se tratar do primeiro contato escolar das crianças, a Educação Infantil tem a responsabilidade do cuidar, ou seja, zelar pelo bem estar físico e emocional da criança que frequenta escola e também de orientar para a construção de conhecimentos referentes às áreas de conteúdo que serão trabalhadas neste segmento da educação básica. São elas: matemática, linguagem, artes visuais, movimento, música e natureza e sociedade (RCNs, 1998a). Intrinsecamente ligados

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

a estes conteúdos, estão também os conteúdos atitudinais relacionados à socialização e escolarização, tais como aprender a verbalizar desejos e vontades, compartilhar objetos e espaços, submeter-se a regras que visam o bem estar do grupo, etc.

Os Referenciais Nacionais Curriculares consideram os seguintes itens como objetivos principais da Educação Infantil:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido,
- expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de

interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Quadro 4: Referenciais Curriculares Nacionais (Referenciais Curriculares Nacionais, 1998 : 63)

Compreende-se, então, que objetivo central da Educação Infantil, é promover situações de aprendizagem que mesclm os conteúdos específicos, cotidianos (atitudinais) de forma lúdica e significativa.

Além do trabalho com as diferentes áreas do conteúdo, a educação infantil tem grande importância no desenvolvimento humano e social (KRAMER, 2003) pois lida também com valores morais, culturais, cognitivos e sócio-afetivos.

Seguindo a linha sócio-histórico-cultural na qual este trabalho está inserido, o próprio documento oficial curricular de educação infantil ressalta o valor da socialização e da interação no desenvolvimento infantil. O RCN aponta também como a transmissão de valores, mesmo quando realizada de forma implícita, por meio das atitudes do educador com as crianças e seus parceiros, deve ser tratada com cuidado e seriedade:

“As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional. A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma de organização da instituição.” (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS, 1998: 51)

Deste modo, o trabalho com resolução de conflitos visando ações colaborativas e desenvolvimento da autonomia das crianças já é um conteúdo previsto nos referenciais e pode/deve ser olhado não somente como conteúdo (ferramenta-para-resultado), mas também como abordagem (ferramenta-e-resultado) de ensino-aprendizagem.

Esta seção apontou a importância das instituições de educação infantil para o desenvolvimento infantil. As duas principais linhas de pesquisa que tratam do desenvolvimento infantil relacionando-o aos processos educacionais, a cognitivista e a sócio-histórico-cultural foram apresentadas e diferenciadas, definindo a linha na

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

qual este estudo está inserido. Por fim, foram apresentados alguns objetivos contidos nos RCNs, documento nacional oficial que serve de base e guia para o desenvolvimento dos currículos das escolas de educação infantil, bem como a maneira na qual eles se relacionam com os objetivos deste trabalho.

1.3 Educação Bilíngue

Esta seção não trata das diferenças entre bilinguismo e educação bilíngue, como fazem outros autores da linguística aplicada como Megale (2005). Uma vez que esta dissertação retrata a resolução de conflitos em um contexto bilíngue, torna-se necessário esclarecer questões sobre o que é educação bilíngue e não sobre o bilinguismo e os tipos de bilinguismo existentes na literatura. Por esta razão, o objetivo da seção 1.3 é definir e explicar as diferentes perspectivas de educação bilíngue. Para isso, discuto primeiramente os modelos de educação bilíngue mais difundidos até o presente. Em seguida, aponto como estas perspectivas diferem do ensino escolar formal de segunda língua e, por fim, apresento brevemente os modelos de educação bilíngue existentes no Brasil.

O termo educação bilíngue é comumente utilizado como um conceito conciso e socialmente validado. No entanto, a descrição do contexto sócio-histórico-cultural no qual se inserem os diferentes modelos de educação bilíngue é fundamental para que este termo seja entendido de forma mais específica e acurada.

Para entender e conceituar o termo educação bilíngue, primeiramente, é preciso entender e diferenciar a abordagem bilíngue da abordagem tradicional de ensino que possui um aumento da carga horária de segunda língua.

Hamers e Blanc (2000) consideram educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (2000:189 apud MEGALE, 2005). Compartilhando de uma visão multicultural de ensino-aprendizagem, para os autores, os programas de educação bilíngue não consideram a segunda língua como uma disciplina da grade curricular; a

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

segunda língua é utilizada, bem como a primeira, como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Arnau, Serra, Comet e Vila (1992, apud BOLEIZ JÚNIOR, 2001: 6) também consideram que a educação bilíngue é aquela que se dá “na” língua e “pela” língua. Os autores pontuam que os objetivos da educação bilíngue vão além da simples aprendizagem de uma segunda língua, pois visam também o biculturalismo (CORTEZ, 2007). Assim, a segunda língua é considerada inerente ao processo educacional total.

Mejía (2002) contribui explicando que, por terem a segunda língua como objetivo comum, as escolas bilíngues e as escolas tradicionais com programa de intensificação¹⁶ (ampliação da carga horária destinada ao ensino-aprendizagem da segunda língua) são geralmente confundidas. Contudo, explica Miascovsky (2008), existe uma diferença latente entre elas, uma vez que a primeira aborda o idioma como segunda língua e a segunda, como língua estrangeira. Desta forma, entende-se que as escolas que possuem aulas de algum idioma diariamente como língua estrangeira e seu ensino-aprendizagem se dá separado das demais áreas de conteúdo não devem ser consideradas bilíngues, mas escolas com um programa de intensificação de língua estrangeira.

García (2009), compartilhando do entendimento de educação bilíngue postulado por Hamers e Blanc (2000) e Arnau, Serra, Comet e Vila (1992) diferencia educação bilíngue dos modelos tradicionais do ensino de língua apontando que os programas de ensino de segunda língua consideram a língua como uma disciplina, enquanto os programas de ensino bilíngue utilizam a segunda língua como um meio de instrução para o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares. Segundo a autora, a educação bilíngue possibilita uma educação significativa, focando não somente no aprendizado de outra língua, mas também colaborando na formação global do indivíduo, uma vez que transpassa os limites culturais dentro dos quais trabalha a escola tradicional.

¹⁶ Intensificação: “a exposição da língua pelo aumento da carga horária na grade curricular caracteriza-se como intensificação se a natureza do ensino aprendizagem Fo a língua como objeto da atividade” (WOLFFOWITZ- SANCHEZ 2009)

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

A autora desenvolveu um quadro que explicita as diferenças entre objetivos (geral e acadêmico), uso da língua e ênfase pedagógica da abordagem bilíngue e da abordagem tradicional de ensino de língua estrangeira/segunda língua:

| Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua Estrangeira/ Segunda Língua | | |
|--|--|--|
| | Educação Bilíngue | Ensino-aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira |
| Objetivo geral | Educar de forma significativa e alguns tipos de bilinguismo | Competência na segunda língua/ língua estrangeira |
| Objetivo Acadêmico | Educar de forma bilíngue e ser capaz de agir nas diferentes culturas | Aprender a segunda língua/língua estrangeira com outra cultura |
| Uso da Língua | Línguas utilizadas como meio de instrução | Segunda língua/ língua estrangeira ensinada como disciplina |
| Uso instrucional da Língua | Utiliza de alguma forma duas ou mais línguas | Utiliza a segunda língua/ língua estrangeira na maior parte do tempo |
| Ênfase pedagógica | Integração de língua e conteúdo | Instrução explícita da língua |

(Garcia, 2009: 7)¹⁷

Quadro 5: Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua Estrangeira/ Segunda Língua

De acordo com o arcabouço teórico aqui apresentado e com a ajuda da tabela elaborada por Garcia (2009), pode-se dizer que a grande diferença entre os dois tipos de abordagem está no fato de, na educação bilíngue, as duas línguas serem consideradas instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem e, a ênfase deste processo não está apenas nos aspectos linguísticos, mas também nos outros conteúdos escolares veiculados pelas línguas, já que são objeto-e-instrumento deste processo. Assim, consolida-se a integração da língua com o conteúdo e o pluralismo cultural como características básicas da educação bilíngue.

Garcia (2009) complementa valorizando as contribuições sócio-cognitivas trazidas pela abordagem bilíngue. Segundo a autora, a prática multilíngue maximiza a eficácia da aprendizagem e da comunicação e, ao fazê-lo, colabora no desenvolvimento da tolerância acerca da diversidade linguística, cultural, étnica e

¹⁷ Tradução Livre

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

social. A abordagem possibilita o ensino-aprendizagem de uma (ou mais) segunda(s) língua(s) por meio da interação real entre professores e alunos, bem como o contato imediato com as realidades sociais complexas do multilinguismo, contrapondo-se à forma abstrata e descontextualizada na qual ocorre o ensino-aprendizagem de segunda língua na maioria das instituições não bilíngues.

Estabelecida a diferença entre educação bilíngue e ensino-aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira faz-se importante compreender os diferentes modelos de educação bilíngue existentes no mundo.

Um dos primeiros estudos que visava a compreensão e diferenciação dos modelos de Educação bilíngue foi feito por Mackey (1970), que encontrou 90 padrões de educação bilíngue. Em sua pesquisa, considerou diversos fatores para classificar os tipos de educação bilíngue, tais como: as línguas do local onde ocorria a abordagem, as línguas estipuladas pelo currículo das escolas, os dialetos e línguas utilizadas pela maioria e minoria da população das comunidades avaliadas, etc. Com isso, evidencia-se a grande influência dos objetivos socioculturais sobre o modelo de educação bilíngue adotado. Outros autores da área, como Fishman e Lovas (1970), também utilizaram itens como status, intensidade e objetivos para caracterizar os diferentes tipos de educação bilíngue existentes.

Neste trabalho, serão discutidas brevemente as teorias de educação bilíngue consideradas mais relevantes. Baker (2001) contribui com a apresentação de modelos considerados eficazes e Fishman (1976) e Hornberger (1991) apresentam as noções de Transição e Manutenção.

O modelo transicional é voltado para minorias linguísticas e é geralmente utilizado em comunidades com muitos imigrantes que precisam aprender a língua do país que se encontram para poder trabalhar. O objetivo principal deste modelo é a assimilação linguística e cultural para a inserção no mercado de trabalho. O nome transicional refere-se à ideia de transição da língua materna para a segunda língua, que, após dominada, será mais utilizada pelo indivíduo.

Já o modelo de manutenção visa a colaborar na perpetuação da língua materna bem como na manutenção da identidade cultural e étnica do indivíduo. O processo de ensino-aprendizagem é iniciado na língua materna dos indivíduos e,

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

quando na inserção na segunda língua, ambas as línguas são desenvolvidas. Este modelo tem como objetivo o pluralismo cultural e a diversidade linguística.

A educação bilíngue de manutenção ainda é subdividida em dois tipos: a estática, cujo objetivo é que os falantes continuem a praticar a língua materna ao menos oralmente; e a do desenvolvimento, cujo objetivo é desenvolver proficiência e alfabetização nas duas línguas. Este segundo subtipo também é conhecido como educação bilíngue de Enriquecimento, uma vez que o termo também é utilizado para lidar com situações de pessoas falantes de uma determinada língua que apenas entram em contato com a segunda língua na escola. O termo Enriquecimento mostra-se eficaz já que um dos objetivos desta abordagem educacional é também o pluralismo cultural e a diversidade linguística.

Nota-se que por trás de cada tipo de educação bilíngue existem fatores socioculturais, econômicos e políticos que interferem fortemente na consolidação de cada abordagem. Baker alega que o termo educação bilíngue é um “rótulo simplista de um fenômeno complexo” (BAKER, 2001: 213) e considera quatro perspectivas de educação bilíngue como dominantes:

| Tipo de Programa | Público- Alvo | Língua Utilizada na Escola | Objetivo Educacional e Social | Objetivo de Produção Linguística |
|--|---|-----------------------------------|---|---|
| IMERSÃO | Língua Majoritária | Bilíngue – Ênfase inicial na L2 | Pluralismo e Enriquecimento | Bilinguismo e Biletramento |
| MANUTENÇÃO/ HERANÇA LINGUISTICA | Língua Minoritária | Bilíngue – Ênfase inicial na L1 | Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento | Bilinguismo e Biletramento |
| IMERSÃO EM DUAS LÍNGUAS/ DUALIDADE LINGUISTICA | Grupos de Língua Majoritaria e Minoritária Integrados | Minoritária e Majoritária | Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento | Bilinguismo e Biletramento |
| EDUCAÇÃO EM DUAS LÍNGUAS | Língua Majoritária | Duas Línguas Majoritárias | Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento | Bilinguismo e Biletramento |

Legenda: L1: primeira língua ou língua materna; L2: segunda língua

(*Baker, 2001 apud Miascovsky, 2008 com adaptações)

Quadro 6: Tipos de Educação Bilíngue

Nestes programas, a segunda língua é utilizada como objeto e como instrumento de ensino-aprendizagem desta e das outras áreas de conteúdo abordadas pela escola. Os programas utilizam ou a língua materna ou a segunda

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

língua como base para as atividades didáticas e a quantidade de uso de cada uma delas varia dentro de cada programa.

De maneira geral, ao se falar em educação bilíngue no Brasil, pensa-se em escolas que utilizam duas línguas: o português e o inglês. No entanto, nem sempre estas são as segundas línguas utilizadas pelas escolas bilíngues nacionais; as escolas específicas para os surdos e comunidades indígenas também fazem parte dos modelos oficiais de escolas bilíngues do país.

Em 1988, foi reconhecido o direito do ensino da língua indígena como língua materna, pela Constituição Federal de 1998, Art. 210, uma vez que os índios deixaram de ser considerados um grupo social em extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos. A partir desta data, a Constituição passou a garantir uma educação diferenciada aos índios visando a manutenção de seus costumes, línguas, crenças e tradições. Para melhor atender as necessidades das comunidades indígenas, o MEC elaborou o RCNEI – Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas, documento que reúne as concepções históricas, sociais, legais, antropológicas, político e pedagógicas que devem embasar a prática deste tipo de educação (Ministério da Educação do Brasil, 1998). Desta maneira, a Escola Bilíngue Indígena do Brasil se enquadra na perspectiva de educação bilíngue de manutenção apresentada por Baker (2001), brevemente discutida anteriormente.

A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais teve seu reconhecimento como língua oficial da pessoa surda em 2002. A conquista deste direito trouxe contribuições e modificações sociais, uma vez que as escolas tiveram que se adaptar para fornecer o acesso a educação também pela comunidade dos surdos. Com a Lei 5626, também conhecida como a Lei das Libras, que prevê o ensino da Língua de Sinais em cursos de graduação para professores, as instituições de ensino passam a organizar a educação bilíngue, viabilizando assim o acesso dos alunos surdos aos conteúdos curriculares. (GOTTI, 2006).

Ambos os modelos de educação bilíngue brevemente apresentados são voltados para comunidades minoritárias e apenas obtiveram reconhecimento e consolidação recentemente. Atualmente, nota-se um grande crescimento das escolas bilíngues português-inglês e das escolas internacionais devido ao importante papel da língua inglesa como língua internacional e global de comunicação entre os povos

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

(KUMARAVADIVELU, 2006 apud MIASCOVSKY, 2008). Estas escolas, no geral, também atendem a um público minoritário, mas por diferentes razões. As escolas que lidam com línguas consideradas de prestígio e que buscam inclusão discursiva global bem como pluralismo cultural, bilinguismo e biletamento têm um custo muito além do possível para a grande maioria da população brasileira. Estas escolas trazem o multiculturalismo como um diferencial no processo de ensino-aprendizagem; embora alguns autores como Maher (2007), pontuem que esta pluralidade cultural já estivesse presente na sociedade globalizada. Para a autora, “a pluralidade cultural sempre fez parte do mundo; o fato, em si, não é novidade. O que é novo é a atenção que ela vem recebendo (...)” (MAHER, 2007:258)

Para melhor ilustrar o panorama de modelos de educação bilíngue no Brasil, utilizo a tabela formulada por Wolffowitz-Sanchez (2008):

| Tipo de Programa | População – Alvo | Língua Falada na aula | Objetivo Educacional e Social | Objetivo na Produção Linguística |
|---|------------------|---|---|---|
| Bilíngue em Libras | Surda | Libras Língua Portuguesa Brasileira ou Línguas estrangeira na modalidade escrita | Inserção sócio-discursiva local e Enriquecimento pelo acesso à modalidade escrita em outras línguas | Bilinguismo e letramento (em línguas de sinais para LIBRAS e letramento para as outras línguas) |
| Bilíngue em Línguas Indígenas Brasileiras | Indígena | Língua Indígena Língua Portuguesa Brasileira | Manutenção Herança das Línguas Indígenas Brasileiras | Bilinguismo e biletamento |
| Bilíngue em Línguas Internacionais | Brasileira | Língua Internacional e Língua Portuguesa Brasileira | Enriquecimento e Inserção sócio-discursiva local e global | Bilinguismo e biletamento |
| De fronteira | Fronteiriça | Língua de Fronteira e Língua Portuguesa Brasileira | Enriquecimento e Inserção sócio-discursiva local e global | Bilinguismo e biletamento |

(*WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009)

Quadro 7: Modelos de Educação Bilíngue no Brasil

Ainda, o grupo de estudos sobre educação bilíngue, do núcleo de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (PUC-SP), fundado e organizado pela professora Dra. Fernanda Coelho Liberali, introduz o termo *Língua Internacional* para fazer referência a qualquer língua não nacional aprendida em contexto bilíngue no Brasil. Sob esta perspectiva, além de exercer papel de ampliador cultural na constituição

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

dos indivíduos, o uso desta língua como instrumento de interação e instrução (WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009) possibilita seu uso para fins acadêmicos e sócio-afetivos.

Visto que a língua internacional utilizada em contextos sócio-histórico-culturais educacionais como ferramenta-e-resultado, objeto e instrumento do ensino-aprendizagem, viabiliza a produção dos conceitos científicos e cotidianos, ela também amplia a visão e compreensão de mundo do aluno. Assim, a educação bilíngue possibilita outras maneiras do indivíduo ser e constituir-se.

Dentre as perspectivas apresentadas, a escola na qual esta pesquisa foi realizada melhor se encaixa na perspectiva de dualidade linguística. A grande maioria dos alunos são falantes nativos do português brasileiro e existe uma minoria variada entre norte-americanos, coreanos, japoneses e árabes. As línguas utilizadas como objeto-e-instrumento de ensino aprendizagem são o português e o inglês. Os objetivos da abordagem bilíngue (multicultural) são o bilinguismo, proficiência nas duas línguas, pluralismo e enriquecimento cultural.

Seguindo a perspectiva sócio-histórico-cultural na qual se insere este trabalho, entende-se que a abordagem bilíngue possibilita considerar as duas línguas como forma de interagir e de ser no mundo, compreender e construir valores, sentidos e significados, colaborando assim na constituição do indivíduo como sujeito.

Esta seção buscou definir a educação bilíngue, descrevendo seus principais modelos e abordagens além de situar o leitor na perspectiva de educação bilíngue na qual este estudo se insere. A seguir, apresento o tema central deste trabalho, a resolução de conflitos sob a perspectiva sócio-histórico-cultural.

1.4 Resolução de Conflitos na Teoria Sócio-Histórico-Cultural

Neste subcapítulo, apresento as principais características da teoria sócio-histórico-cultural, elucidando por que este trabalho está inserido nesta perspectiva. Disserto também sobre alguns conceitos que considero cruciais para a compreensão desta pesquisa, como os conceitos de instrumentos mediadores, internalização de ações sociais e a zona de desenvolvimento proximal. As experiências emocionais e suas influências para a formação da personalidade e da consciência dos sujeitos

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

também são ressaltadas. A discussão é feita ligando os conceitos teóricos à proposta desta pesquisa, explicando brevemente como o trabalho com resolução de conflitos é realizado em sala de aula com crianças de dois anos (idade dos participantes desta pesquisa).

A relação sociedade-história é brilhantemente explorada por Newman e Holzman (2002), ao elucidar que os sujeitos não podem ser entendidos separadamente de sua história/sociedade e a importância deste contexto na formação do ser humano:

“Como seres humanos, todos nós vivemos simultaneamente na história (a totalidade contínua, sem fim, da existência) e em sociedade (o nome dado a um específico arranjo espaço-temporal institucional “dentro” da história); todos vivemos em história/sociedade. Todas as sociedades necessariamente adaptam seus membros a essa localização dual, a essa identidade dual” (HOLZMAN & NEWMAN, 2002: 56)

Para melhor descrever a teoria sócio-histórico-cultural e sua importância para o desenvolvimento desta pesquisa, definirei cada termo que compõe este nome, ressaltando sua importância para a formação dos sujeitos.

- Sócio (Social). Este termo é definido pelo dicionário Michaelis (2011) como “pertencente ou relativo à sociedade”. A sociedade, por sua vez, é constituída por um grupo de indivíduos, de ambos os sexos e todas as idades que convivem em um espaço comum. Se o sujeito já nasce de outros indivíduos, ele já nasce em sociedade. Portanto, aprende a linguagem, costumes, práticas e mecanismos de interação destas pessoas no próprio processo de interação com elas. Ser social é condição essencial para ser sujeito.
- Histórico (História). Este termo, por sua vez, traz definições como: “Os fatos do passado da humanidade registrados cronologicamente” e “Tratado acerca da origem e desenvolvimento de uma nação, ciência, arte etc.” O indivíduo já nasce em um mundo que passou por guerras, desenvolvimentos científicos, políticos, linguísticos, tecnológicos, etc. Desta forma, o homem entra em contato com uma série de conhecimentos já acumulados historicamente e desenvolve-se a partir deles.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

- Cultural (Cultura). Este termo é definido como “Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracterizam uma determinada sociedade.” Ela surge a partir do momento que o homem interage com a natureza, com seu contexto de vida e com os outros homens e juntos, adquirem um repertório de práticas comuns àqueles que vivem na mesma situação.

A partir destes conceitos, pode-se dizer que o sujeito é um ser humano concreto, existente em um determinado tempo e espaço, envolto por um contexto sócio-cultural-político-histórico-econômico e que, consciente deste contexto, reflete e interage com ele, estabelecendo sua cultura e transformando mutuamente o mundo e a si mesmo.

Marx (1973) ainda alega que “a qualidade distintivamente humana de nossa espécie é sua capacidade de praticar atividade revolucionária” (NEWMAN & HOLZMAN, 1993/2002: 61). Para o autor, não existe atividade humana se esta não for prático-crítica e revolucionária, capaz de transformar a totalidade em que o sujeito vive. É importante ressaltar que, neste prisma, a palavra *revolucionária* não está ligada a ideia de revolução no sentido de lutas e guerras para a transformação de algum sistema econômico ou político, mas está ligada a revolução como um processo transformador de contextos em sentido amplo. Para Marx, na atividade humana (sócio/histórica) as pequenas ações ordinárias tornam-se capazes de mudar a totalidade das circunstâncias. Na transformação da totalidade, o homem, em sua atividade prático-crítica também se transforma. Ao alegar que a única forma de atividade especificamente humana é prático-crítica, Marx passa a considerá-la um fator sócio-histórico e não um fato psicológico.

A perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY 1933-35/34, LEONTIEV 1977/78, BAKHTIN 1981) carrega em si os fundamentos do materialismo histórico dialético de Marx (1973), método que considera a vida-que-se-vive como objeto de estudo da ciência em contraposição a meras especulações ou abstrações extrapoladas da vida. Neste método, o homem, a natureza, a sociedade e a história só podem ser entendidos em seus processos reais e ativos de vida e não podem ser isolados de suas condições reais de existência.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Dentro desta perspectiva, entende-se que o homem tem participação ativa na história. A relação entre os seres humanos é vista como fundamental para o desenvolvimento e transformação da natureza e do próprio homem. A constituição dos sujeitos se dá no ambiente em que estão inseridos e pelas relações que estabelecem com os demais sujeitos e objetos do mundo. Acreditando que a vida-que-se-vive (socialmente/historicamente/culturalmente) é o ambiente dialético e contínuo da existência humana, a atividade revolucionária prático-crítica é o palco do desenvolvimento humano, que nasce nesta/desta interação.

Conforme apontado, o sujeito já nasce em um uma sociedade desenvolvida e organizada a partir de conhecimentos adquiridos, construídos e acumulados historicamente durante séculos. Sua constituição individual é inseparável de sua sócio-história, uma vez que o sujeito internaliza os mecanismos de sua cultura como instrumentos mediadores de sua relação com o mundo.

“Para Vygotsky, a mente (...)é compreensível historicamente porque é histórica. Ela é literalmente criada e produzida através da participação em (e da interiorização de) formas de atividade socioculturais-históricas.” (HOLZMAN & NEWMAN, 2002:82)

Desta forma, a história, a sociedade e a cultura exercem papéis cruciais no desenvolvimento psicológico do homem, pois são elas que fornecem e possibilitam o desenvolvimento das funções mentais superiores, que se originam das relações reais entre as pessoas. (VYGOTSKY, 1978:57)

Posto que a criança esteja no centro da pré-história do desenvolvimento cultural uma vez que a infância é que o momento em que surgem o uso de instrumentos e o domínio da fala, é nela que podemos depositar a esperança de uma mudança sociocultural.

Para isto, me apoio no conceito de instrumentos mediadores, como a linguagem que apoiam o desenvolvimento psicológico infantil. Os instrumentos “permitem que a criança interiorize a linguagem e desenvolva aquelas funções mentais superiores para as quais a linguagem serve de base. Na verdade, instrumentos mediadores qualitativamente diferentes podem resultar em formas qualitativamente diferentes de funcionamento mental superior” (KNOX & STEVENS, 1993; 15 apud DANIELS, 1996: 9). O desenvolvimento das funções mentais

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

superiores está diretamente ligado às experiências vividas e internalizadas pela criança, ou seja, a criança que aprende desde seu primeiro contato social a refletir, problematizar e se expressar para solucionar seus problemas ou conflitos poderá ter um desenvolvimento mental diferente daquela criança que sempre tem um adulto resolvendo por ela.

Se desde os dois anos de idade a criança vivenciar um espaço de expressão e possibilidades de modificar o ambiente que a cerca, ela possivelmente continuará a desenvolver reflexões ao longo de toda sua trajetória, pois este será um recurso de resolução de problemas apropriado pelas suas funções mentais, sendo assim mais capaz de modificar a si mesma e ao ambiente. Se, "a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa" (COLE & SCRIBNER, 1984:7) cabe a cultura, o ambiente em que o ser humano está envolto proporcionar práticas que possibilitem o surgimento de cidadãos mais racionais e menos agressivos como os presentes na nossa sociedade.

Ainda complementando esta linha de raciocínio e valorizando o papel de linguagem na transformação social, Vygotsky (1930/1984) alega que a internalização dos signos mediadores da sociedade e da cultura desempenha um papel crucial no desenvolvimento psicológico:

"Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura". (COLE & SCRIBNER, 1984: XXVI)

Esta pesquisa se baseia na teoria da aprendizagem social, que alega que existam "importantes mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento que são inerentemente sociais" (MINICK, 1996:39), acreditando que o desenvolvimento psicológico dos indivíduos pode ser influenciado por meio da internalização de

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

instrumentos mediadores fornecidos sócio-culturalmente, como a argumentação, na resolução de conflitos.

Ao entrar na escola com dois anos, o indivíduo sabe pouco sobre as regras sociais daquele novo ambiente. Sentar-se a roda, compartilhar brinquedos, comunicar-se verbalmente, construir novos vínculos são conteúdos fundamentais que fazem parte do processo de escolarização desses sujeitos. Conforme a criança vivencia experiências escolares, ela aprende as diferentes maneiras de reagir perante cada uma delas. Uma primeira vez, por exemplo, a criança pode puxar um brinquedo da mão do colega caso deseje brincar com ele. A resposta do colega (que pode ser uma mordida, um empurrão ou um choro) ou a mediação da professora (que irá mostrar àquela criança outras maneiras de se obter um brinquedo que está sendo utilizado por outro colega) mostrará para a criança diferentes respostas para suas ações. A criança que puxa um brinquedo e leva uma mordida vai agregar esta experiência ao seu repertório da mesma maneira que a criança que seguir a sugestão da professora e pedir um brinquedo emprestado usando recursos linguísticos, mesmo que não consiga o objeto de seu desejo, agregará este outro tipo de experiência em sua memória. As experiências emocionais vivenciadas em ambas as tentativas de resolução de conflitos, acompanhadas de sentimentos de frustração, arrependimento, satisfação, etc., serão fatores essenciais no desenvolvimento da consciência destas crianças (VYGOTSKY, 1934). Se “pensar é lembrar” para crianças muito pequenas (VYGOTSKY, 1987) para conseguir solucionar um problema de forma adequada e sem a intervenção da professora, basta que a criança tenha certo número de experiências anteriores para fazer referência nos momentos de conflito.

As crianças desta faixa etária estão lidando com o primeiro contato social de suas vidas. Na escola, aprendem a conviver em sociedade, a falar, a pedir auxílio, reportar acontecimentos, compartilhar objetos e muitas outras coisas, desprotegidas das relações familiares que a cercam. É o meio social que trará grande influência em suas vidas, e, portanto, acredito que uma vez inseridas em um ambiente de colaboração, reflexão, argumentação e expressão pessoal, estas crianças poderão desenvolver os processos mentais inerentemente sociais, chamados por Vygotsky de funções psicológicas superiores. Desta forma, as práticas realizadas na escola podem

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

colaborar para a formação de mentes críticas e reflexivas, como parte de sua natureza, capazes de atuar sobre si e sobre o mundo, transformando-o.

No trabalho em sala de aula com a resolução de conflitos, às respostas às ações de cada criança trazem consequências para si mesmas (por exemplo, conseguir o objeto desejado, apanhar, chorar, descobrir que é possível brincar em conjunto, etc.). Conforme suas vivências, a criança passa a utilizar os mecanismos que a ajudam a obter o que deseja. Aos poucos, a ação da professora deixa de ser direta, no papel de fornecer à criança repertório para que consiga solucionar uma disputa verbalmente e passa a ser secundária, indagando a criança a respeito do que ela pode fazer em vez de dar a ela soluções para tal conflito. Desta forma, a criança se habitua a passar por um processo reflexivo diante de um problema, internaliza esta forma de ação e busca em sua memória/pensamento, recursos para resolvê-lo, em vez de reagir de forma impulsiva, conseguindo planejar e regular seu próprio comportamento, sem precisar de uma intervenção externa por parte do adulto:

“No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiar a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa e, quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças”. (VYGOTSKY, 1930/1984: 16)

Vygotsky ainda afirma que:

“Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática”. (VYGOTSKY, 1930/1984:19)

Portanto, esta pesquisa retratará que, uma vez tendo vivenciado conflitos interpessoais e suas resoluções, repetidamente, a criança não só adquire um repertório de ações para tentar resolvê-los, que primeiramente foi experienciado nas ações das educadoras, que utilizam a língua inglesa na forma argumentativa como

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

artefato mediador do conflito, como também passa a ter um repertório de mecanismos internos que funcionam para auxiliá-la a resolver tal conflito ou qualquer conflito que ela possa vir a enfrentar. Desta forma, estas experiências vividas colaborarão na constituição da personalidade da criança. “Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente.” (VYGOTSKY, 1930/1984: 17).

O papel da escola é servir de contexto sócio-histórico cultural, um ambiente de reflexão e diálogo que possibilite o desenvolvimento destes mecanismos no sistema psicológico da criança. Liberali (2009) em sua interpretação de Clough e Holden (2002) afirma que “a função da escola seria a de criar condições para que os aprendizes interiorizassem, incorporassem e transformassem a cultura, para assim, fazer parte dela”. (LIBERALI, 2009: 240).

O conceito de internalização de ações sociais dialogam com o conceito de zona de desenvolvimento proximal também postuladas pelo autor, abordada na seção 1.2 desta dissertação. A característica principal do conceito da zona de desenvolvimento proximal, conforme visto, é que em colaboração, o sujeito consegue ir além de suas possibilidades imediatas. Desta forma a interação/colaboração com o outro promove a internalização de ações e mecanismos, o que ressalta o papel condutor da interação e da aprendizagem no desenvolvimento. Assim, torna-se evidente a necessidade de se ampliar o universo de experiência dos sujeitos, para que possam acumular mais dados da realidade e promover combinações “diversas e inovadoras dessas experiências”. (LIBERALI, 2009).

Vygotsky (1934/1987) designa fundamental importância do desenvolvimento psicológico, às interações sociais e às formas pelas quais estas são mediadas:

“Vygotsky afirmava que as formas volitivas superiores do comportamento humano tinham raízes na interação social, na participação do indivíduo em comportamentos sociais que são mediados pela linguagem. É na interação social, no comportamento que é empreendido por mais de um indivíduo, que os signos primeiro funcionam como ferramentas psicológicas no comportamento. O indivíduo participa da atividade social mediada pela linguagem, pelas ferramentas psicológicas que outros usam para influenciar o comportamento dos outros. Subsequentemente, o indivíduo “começa a

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

aplicar a si mesmo as mesmas formas de comportamento que eram inicialmente aplicadas a ele pelos outros.” (MINICK, 1996: 37).

Uma vez que a escola assume o papel de ambiente para interação das crianças, em que a mediação destas relações interpessoais acontece por meio da(s) linguagem(ns) (de domínio das professoras mas ainda em processo de aprendizagem pelas crianças), as crianças aprenderão, por meio de cada mediação, as diferentes formas de refletir e expressar, dando início ao desenvolvimento de suas funções mentais superiores e o primeiro passo para a futura formação cidadã crítica-reflexiva.

Se a reflexão se torna parte da prática social das crianças, é comum que se adaptem a agir desta maneira, de forma que o não-refletir para resolver um conflito não fará parte de suas práticas sociais: “Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento” (REGO, 2009: 59)

Torna-se imprescindível para o desenvolvimento desta discussão pontuar a importância/influência das experiências emocionais na formação da personalidade dos indivíduos. Vygotsky considera que “os fatores essenciais que explicam a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças e no desenvolvimento da personalidade de suas consciências surgem de suas experiências emocionais [perezhivaniija]”¹⁸ (VYGOTSKY, 1934).

Wallon (1934/1995^a) define a emoção como exteriorização da afetividade, um recurso que une o orgânico ao social na formação do sujeito. Para o autor, a emoção é uma forma de participação mútua nas relações interpessoais, e ainda, um estímulo para o desenvolvimento cognitivo. Isto é facilmente observado em qualquer contexto educacional, já que as crianças aprendem muito mais quando estão envolvidas em atividades lúdicas, que lhes trazem prazer.

Seguindo os preceitos vygotksyanos de internalização e apropriação de formas sociais/culturais de pensamento e raciocínio, Kozulin (2003) complementa alegando que da mesma maneira que a integração de fala e percepção ajudam as crianças pequenas a organizar o ambiente externo de maneira significativa, a integração das

¹⁸ Tradução Livre. Texto Original: “the essential factors which explain the influence of environment on the psychological development of children and on the development of their conscious personalities are made up of their emotional experiences [perezhivaniija]” (VYGOTSKY, 1934, The Problem of Environment)

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

emoções e cognição ajuda as crianças a organizar e, posteriormente, dominar seus processos internos.

Vygotsky (1929) considera o processo de união da emoção e cognição como uma das maiores conquistas no desenvolvimento infantil. Em crianças pequenas, como às que participaram neste trabalho, as emoções surgem a partir das ações que realizam, dando a elas um feedback positivo ou negativo acerca experiência vivida. Por exemplo, imaginemos um conflito clássico entre duas crianças de dois anos. Uma puxa o brinquedo da outra, que chora. A criança que teve o brinquedo roubado morde a primeira, que também passa a chorar. Ambas as crianças deste exemplo não anteciparam o feedback de suas ações (a criança que puxou o brinquedo não pensou que pudesse ser mordida, do contrário, não teria puxado o brinquedo; já a criança que teve o brinquedo roubado, se soubesse desta possibilidade, teria se afastado da criança que lhe tomou o objeto).As pesquisas de Vygotsky mostraram que as crianças em idade pré-escolar conseguem antecipar o feedback, podendo assim planejar suas ações também na esfera cognitiva.

A capacidade presente em crianças de 6 anos observada pelo autor, pode também existir na criança de dois, uma vez que suas relações com o mundo e com os outros indivíduos seja mediada colaborativamente com este objetivo(Magalhães no prelo). Pode-se então dizer que a antecipação de feedbacks emocionais pode fazer parte da zona de desenvolvimento proximal da criança de dois anos que em colaboração com as educadoras, e posteriormente, sem necessitar desta intervenção, conseguirá antecipar o feedback de suas ações baseada em suas experiências anteriores. Utilizando ainda o mesmo exemplo, se a educadora chamar a atenção da criança para as emoções causadas nos participantes da ação (ficar sem brinquedo+ choro+mordida+choro = insatisfação das duas partes), a criança passa a ter consciência de si, de suas emoções, do outro e de suas emoções. Este tipo de prática desperta na criança a noção de colaboração e solidariedade, uma vez que ela consegue reconhecer no outro emoções que ela mesma já sentiu.

Sob esta perspectiva, os conflitos deixam de ser considerados empecilhos à aprendizagem e se tornam o foco do trabalho do professor, pois são considerados fundamentais para o desenvolvimento das crianças e possibilitam o uso da reflexão e argumentação na obtenção da autonomia. Conforme Rego, "O desenvolvimento está

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo". (REGO, 2009 :58).

Esta seção explicou como o trabalho com resolução de conflitos é realizado seguindo uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Os conceitos de instrumentos mediadores, zona de desenvolvimento proximal e internalização de ações sociais foram apresentados para apontar como o trabalho com resolução de conflitos pode colaborar na formação psicológica das crianças, auxiliando no planejamento de suas atividades e na geração de ações colaborativas, que será elucidado no Capítulo 3 desta dissertação, na seção de análise e interpretação dos dados.

1.5 Argumentação Oral Infantil na Resolução de Conflitos

Nesta seção, relato como a argumentação colabora na resolução de conflitos, e como este tipo de prática ainda não é comum entre os educadores que lidam com crianças de dois anos de idade. A teoria de Bakhtin (1981) é retomada, apontando como se dá a constituição do sujeito por meio da apreensão dos enunciados dos outros indivíduos participantes da vida social, em especial os educadores, no caso deste estudo, ressaltando a importância de se agir colaborativamente e argumentativamente em sala de aula.

Segundo Mosca (2004):

"Argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas. Equivale, portanto, a conferir-lhe status e a qualificá-lo para o exercício da discussão e do entendimento, através do diálogo". (MOSCA, 2004: 17).

Conforme discutido na introdução deste trabalho, é comum vermos em salas de educação infantil adultos apartando disputas e resolvendo pequenos desentendimentos entre as crianças, por considerarem esta a maneira mais adequada de auxiliá-los. Quanto mais jovens forem as crianças, mais comum é vê-las superprotegidas pelos adultos que as cercam, prontos para intervirem quando

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue

necessário. Não é comum, no entanto, ver os professores ou educadores de turmas bem jovens como maternal e mini-maternal darem a voz às suas crianças, por serem muito pequenas. Segundo Brookfield (1995), as conversas desprovidas de reflexão podem nos convencer da sabedoria de certas práticas que são opressoras aos alunos e contra nossos próprios interesses a longo prazo (BROOKFIELD,1995: 44), colaborando com o pressuposto desta pesquisa de que a reflexão conjunta é fundamental para a resolução de conflitos, pois confere valor e importância aos participantes. Esta pesquisa, cujo objetivo é compreender criticamente como um trabalho com resolução de conflitos com crianças em contextos de educação infantil bilíngue pode promover ações colaborativas, uma vez que o trabalho com conflitos e suas resoluções colaboram no desenvolvimento psicológico infantil, faz uso da argumentação para a resolução dos conflitos, pois acredita na reflexão como forma consciente ideal de solucionar conflitos e também considera as crianças co-responsáveis pela resolução da situação conflituosa em que se encontram.

Por mais incomum que seja conferir às crianças de em média dois anos de idade valor argumentativo é real acreditarmos em suas capacidades psíquicas de aquisição de linguagem, internalização da fala e regulação de comportamento, o que nos leva a perceber que, uma vez estimuladas e inseridas em ambientes argumentativos, a argumentação será apenas mais uma das tantas funções a serem internalizadas pela criança desta idade. Segundo Faria, 2007:

“Ora, desde a mais tenra idade, o bebê já está exposto à atividade linguística humana, aos encorajamentos, a avaliações sociais (...). Por isso, adquirindo a linguagem nesse processo de interação, de ajuda, é inconcebível que a criança crie para si uma linguagem fechada, monológica, pois esse traço não está presente na linguagem por ela adquirida.” (FARIA, 2007)

Portanto, o indivíduo que já nasce em um ambiente linguístico, aprenderá quaisquer características inerentes a este ambiente.

Partindo do pressuposto de que todo “enunciado é dialógico e, portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem...” (FIORIN, 2008: 24) utilizo da prática da argumentação para (tentar) solucionar, junto com os indivíduos

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

envolvidos, o conflito em questão. Por se tratarem de crianças muito pequenas (por volta dos dois anos de idade) que estão na fase de aprender a falar e vivenciando, na escola, seu primeiro convívio social com indivíduos da mesma faixa etária, não possuem ainda repertório internalizado para a resolução de conflitos, nem um modelo a seguir quando se encontrarem em situações conflituosas.

Seguindo a linha de pesquisa de Vygotsky (1934/1987), mencionada anteriormente, pode-se dizer que é o papel da escola, e no caso desta pesquisa, das educadoras, fornecerem esse sistema linguístico (no caso desta escola, duas línguas) que será internalizado pelas crianças de modo que possam, aos poucos, regular suas próprias atividades a partir do que lhes foi ensinado. Bruner (1966) ainda salienta que "O desenvolvimento do homem é um processo de interiorização dos modos de agir, imaginar, simbolizar, que *existem* na sua cultura, modos que amplificam os seus poderes. Portanto, ele desenvolve esses poderes de uma maneira que reflete os usos aos quais lhe destina a cultura que pertence". (BRUNER, OLVER e GREENFIELD, 1966).

Para dar suporte a ideia de que o discurso das crianças também se constituirá a partir do discurso no qual elas foram escolarizadas, me apoio no segundo conceito de dialogismo de Bakhtin, que postula que todo enunciado constitui-se de outro enunciado, como uma forma de incorporação da voz ou das vozes de outro enunciado.

Considerando a escola como ambiente sócio-histórico-cultural onde as crianças participantes desta pesquisa estão inseridas, no mínimo, 800 horas por ano, espera-se que seus discursos se constituam (também) a partir das vozes dos discursos de suas educadoras, voltados para a argumentação em função de ações colaborativas, para que haja respeito e solidariedade mútuos entre os participantes. Para Bakhtin (1981), o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem e o absorver do discurso alheio no próprio enunciado é o que torna visível esse funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação. (FIORIN, 2008). Nesta pesquisa, espera-se que os dados tornem visíveis a absorção do discurso das educadoras no enunciado das crianças.

Evangelina Brito de Faria, ainda coloca que:

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

“Olhando pelo foco da dialogia (...) a natureza da fala egocêntrica como também a da fala interna é dialógica, pois para Bakhtin (1995) o monólogo é decorrência do movimento dialógico, por um esquecimento inevitável das vozes/palavras dos outros no processo de reelaboração para torná-las *minhas*.” (FARIA, 2007).

Bakhtin ainda discute a construção da subjetividade, que se dá a partir das relações sociais das quais o sujeito participa. O autor acredita que o sujeito se constitui em relação ao outro e, portanto, suas ações são realizadas sempre em relação aos demais indivíduos. Desta forma, o princípio do dialogismo também pode ser entendido como a constituição do sujeito e de suas ações (FIORIN, 2008). As crianças se constituirão dentro das relações que participam, sejam elas na família ou na escola. Ao manter uma prática discursiva argumentativa e solidária, e em duas línguas, a escola garante que a criança ao menos conheça estas formas de enunciação e constituição enquanto sujeito, colaborando também na formação da personalidade do indivíduo.

Conforme apontado, o objetivo principal desta pesquisa é compreender criticamente o trabalho com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue e como ele pode promover ações colaborativas. Para isso, analisaremos também como os sujeitos participantes da pesquisa se constituem e agem a partir de suas relações com as educadoras e com os colegas, bem como a maneira na qual linguagem é utilizada na construção de suas consciências. Segundo Fiorin:

“A consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História. Por isso, os conteúdos que a formam e a manifestam são semióticos. Isso explica a importância que tem a linguagem no projeto bakhtiniano de construção de uma teoria das superestruturas. A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro (s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, aprendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas”. (FIORIN, 2008: 55)

A apreensão do mundo das crianças se dá, também na escola, ambiente em que passam grande parte de suas vidas. Desta forma, as vozes sociais deste ambiente (bem como as línguas utilizadas na mediação dos conflitos) possuem

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

grande importância e influência na constituição de suas consciências e em suas constituições enquanto sujeitos. Segundo Pontecorvo, "(...) a inter-relação mais geral entre as dimensões educativo- culturais explica-se na centralidade da relação entre social e individual, no sentido da indispensável mediação social para qualquer construção mental individual". (PONTECORVO, 2005: 17)

A absorção das vozes na construção da subjetividade (Bakhtin, 1981) e o auto planejamento da atividade da criança (Vygotsky 1930/1984), conforme anteriormente mencionados, são conceitos primordiais para a fundamentação desta pesquisa, ainda podem ser ligados aos conceitos de funções inter-mentais e intra-mentais, também postuladas por Vygotsky (1930/1984). Segundo o autor, qualquer função que surge no desenvolvimento cultural da criança aparece, primeiramente, em um nível inter-mental (na relação da criança com os outros indivíduos) e, posteriormente, em um nível intra-mental (dentro do próprio sistema psicológico da criança), atribuindo mais uma vez grande importância a cultura e ao ambiente na formação psicológica da criança.

A escolha da argumentação como artefato cultural para resolução de conflitos foi feita, primeiramente, em virtude do papel mediador exercido pelas línguas utilizadas neste contexto. Ao considerarem as crianças como co-responsáveis pela construção do conhecimento (no caso desta pesquisa, na resolução dos conflitos de forma colaborativa) e, fornecerem às crianças instrumentos para o seu agir em sociedade, as educadoras também colaboram no desenvolvimento e ampliação da autonomia destas crianças para a resolução de conflitos. Segundo Pontecorvo,

"Antes de tudo, trata-se de sistemas de signos e de sistemas simbólicos, dos quais o mais significativo é a linguagem oral, mas à qual, por meio da socialização escolar, se acrescenta o papel de "instrumentos" oferecidos pela cultura com as suas características e exigências particulares: por exemplo, aquelas ligadas ao uso da língua escrita, à aquisição dos sistemas simbólico-culturais, ao emprego de linguagens especializadas, às perspectivas sistemáticas oferecidas pelas disciplinas especializadas e pelos conceitos científicos". (PONTECORVO, 2005 :17)

Para Ribeiro, 2009

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

“o desenvolvimento de habilidades argumentativas inicia desde muito cedo, quando a criança se apropria da linguagem oral e dos usos que pode fazer dela. É na vida cotidiana, interagindo com a família, com os amigos e demais pessoas da comunidade que ela começa a construir seus primeiros argumentos, bem como identificar argumentos produzidos pelos outros”. (RIBEIRO, 2009:55).

É no ambiente escolar que as crianças de dois anos de idade têm seu primeiro contato social com indivíduos de mesma faixa etária sem a vigilância de seus pais ou parentes. Por isso, é o momento crucial para o desenvolvimento da fala, que se dá principalmente por esta interação social. Ao interagir, brincar e co-existir no mesmo espaço de outras crianças que compartilham dos mesmos desejos e necessidades, os conflitos são inevitáveis e, seus surgimentos são fundamentais para a aprendizagem. Na escola, os conflitos são as primeiras situações que permitem que as crianças entrem em contato com algumas formas de discurso, em especial, a argumentação, e, aprender a fazer uso dela, bem como realizá-la em duas línguas, é um avanço intelectual imensurável.

Segundo Van Eemeren & Gootendorst, 1992, citados em Leitão, 2004, a argumentação é caracterizada como uma discussão crítica na qual os diferentes pontos de vistas são “construídos, negociados e transformados” (LEITÃO, 2004: 350). Por isso, escolhi esta forma discursiva para trabalhar a resolução de conflitos, que, neste contexto de pesquisa, não são sempre resolvidos de forma impositiva, mas, levando em consideração o ponto de vista e os argumentos apresentados pelas crianças, quando apresentados. Ainda, para Dewey (1916):

“(...) a dimensão social desempenha uma dupla função na perspectiva deweyana; a primeira refere-se ao fato de o indivíduo se desenvolver em uma sociedade, participando de experiências compartilhadas como atividade e como meio, sendo a primeira delas a linguagem; a segunda diz respeito ao papel da educação em um “ambiente especial” (DEWEY, 1916, tradução italiana, p.24) como é a escola, onde os modos de realização estão na base dos objetivos que a sociedade persegue” (PONTECORVO, 2005:33)

A escola possui a possibilidade de objetivar as relações sociais para o resultado esperado. Por meio dos conflitos e suas resoluções no contexto bilíngue, a

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

colaboração pode ser internalizada pelos indivíduos como prática social geral; a argumentação como artefato cultural e forma de comunicação previamente estabelecida e, as línguas, como instrumentos constitutivos dos sujeitos. Tendo tais aspectos internalizados, as crianças têm grande possibilidade de crescerem como agentes transformadores do mundo, proliferando o status de sociabilidade na qual foram educados. Segundo Cousinet (1949),

“Ao professor não cabe mais a tarefa de estabelecer sua autoridade, de expor a lição, de interrogar, de visar resultados fixados por um programa *ne varietur*. Não se trata mais de ensinar, mas de preparar o ambiente para viver, da mesma maneira que um cientista prepara no laboratório a solução na qual um organismo poderá viver e crescer”. (COUSINET, 1949, tradução italiana, p.14 apud PONTECORVO, 2005 : 36)

Liberali (2008) acrescenta pontuando que a argumentação age como mediadora na produção de significados compartilhados. Assim, é considerada um artefato/instrumento que, colaborativamente, constitui e medeia as relações entre os sujeitos. A finalidade da argumentação sob esta perspectiva é ocasionar a reflexão bem como a transformação das ações dos indivíduos, por meio de uma negociação que pode ocorrer de forma menos ou mais impositiva, de acordo com cada situação. A argumentação é utilizada para permitir que os indivíduos exponham e conheçam os diferentes pontos de vista perante uma mesma situação, e, uma vez cientes da situação geral na qual se encontram, consigam transformar suas ações e possivelmente, regulá-las no futuro, pois se trata de “uma atividade discursiva que potencializa mudanças nas concepções dos indivíduos sobre os temas discutidos” (LEITÃO, 2004: 350).

Considerando que a argumentação age como mediadora na produção de significados compartilhados (LIBERALI, 2008), ela permite não só que os aspectos essenciais partilhados em determinados contextos se expandam para outros mas também se enriqueça constantemente de novos sentidos/significados.

Primordial ao tema central deste trabalho também é o conceito de colaboração. A resolução de conflitos realizada de forma argumentativa visa sempre a conquista de ações colaborativas bem como a internalização destas como práticas

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

comuns em sala de aula, para colaborar na formação de agentes críticos. A internalização das línguas como instrumentos constitutivos dos sujeitos e como instrumentos mediadores da situação social está diretamente ligada ao uso da forma argumentativa no processo de resolução de conflitos. Para isso, me apoio no conceito de colaboração citado por Liberali e Magalhães:

“Colaborar envolveria o fato de que as vozes sociais, sócio-histórica e culturalmente constituídas, presentes nas interações entre os participantes (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), seriam ouvidas, em uma participação intensa e aberta entre o eu e o outro, voltadas para o questionamento de si. Isso, como discutido por John-Steiner (2000), pode possibilitar a ultrapassagem de limitações, individualismo e alienação que, frequentemente, organizam os contextos escolares” (Liberali e Magalhães, 2009).

Na prática da sala de aula o ouvir o outro sempre faz parte da mediação dos conflitos e as soluções encontradas sempre tendem a favorecer todos os participantes do grupo de forma igualitária, visando a formação crítica dos indivíduos. Segundo Liberali (2006), o desenvolvimento da formação crítica se dá em situações argumentativas que caracterizam-se pela existência de um conflito ou controvérsia a partir da qual os participantes tentam encontrar um ponto de comum acordo para a produção de novos saberes.

Esta seção apresentou o conceito de argumentação postulado por diversos autores (MOSCA, 2004; FARIA, 2007; LEITÃO, 2004; BROOKFIELD, 1995 e RIBEIRO, 2009) e a sua importância para a co-construção do conhecimento e o desenvolvimento psicológico infantil (PONTECORVO, 2005). O conceito de internalização de ações/instrumentos sociais foi retomado (VYGOTSKY, 1934/1987), bem como a teoria de linguagem e de constituição dos sujeitos de Bakhtin (1981) para salientar a importância da abordagem argumentativa para a formação psicológica dos indivíduos. Discutiu-se brevemente o conceito de colaboração (LIBERALI e MAGALHÃES, 2009), visto que dialoga diretamente com o objetivo principal desta pesquisa. O conceito de colaboração será discutido e aprofundado no Capítulo 2, seção 2.1.2.

Capítulo 2: Ser sujeito: Colaborar e Transformar

Este capítulo visa a apresentar o referencial teórico-metodológico que embasa esta pesquisa. Para isso, primeiramente, retomo de maneira sucinta a teoria sócio-histórico-cultural (apresentada mais detalhadamente no Capítulo 1, seção 1.4), explicando sua relação com a temática desta dissertação. Baseada nos conceitos de educação de Freire (1960) e Mizukami (1986) inicio a discussão da linha teórica na qual se insere este trabalho.

Em seguida, cito os diferentes campos das ciências sociais (como educação, psicologia, linguística) que compõe este estudo e defino a Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2004 ; LIBERALI, 2006; CELANI, 2008 e MOITA LOPES,1996) como a linha de pesquisa deste trabalho. Após isso, aponto as características que diferenciam a Linguística Aplicada da Linguística Tradicional (RAJAGOPALAN, 2006) e associo este estudo ao paradigma crítico (PENNYCOOK, 2006), uma vez que está voltado para a transformação de seus participantes e do mundo.

Após apresentar as propostas da Linguística Aplicada, relacionando-as aos objetivos e questões deste trabalho, defino a linha de pesquisa teórico-metodológica que fundamenta este estudo. Para tanto, discuto e apresento o conceito de colaboração (BRAY, LEE, SMITH E YORKS 2000; STEINER, 2000; MAGALHÃES, 1996/2007) e de pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2007).

Finalmente, descrevo a escola onde a pesquisa foi realizada, seus participantes e os procedimentos de coleta e de seleção de dados.

2.1. Definição da Linha Metodológica

Este subcapítulo visa a apresentar brevemente a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2004 ; LIBERALI, 2006; CELANI, 2008 e MOITA LOPES,1996), linha de pesquisa na qual este estudo está inserido, bem como apresentar sua linha teórico-metodológica, a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES 2002, 2004, 2007, 2009).

2.1.1 Linguística Aplicada

Esta seção retoma brevemente as características da perspectiva sócio-histórico-cultural que embasa este trabalho, descrita mais especificamente no Capítulo 1, seção 1.4. Em seguida, apresenta a Linguística Aplicada, seus objetivos e pressupostos teóricos, relacionando-os ao objetivo central deste estudo.

*“O homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la.”
(MIZUKAMI, 1986: 94)*

Conforme apontado no Capítulo 1, seção 4.1, esta pesquisa está inserida na perspectiva sócio-histórico-cultural, uma vez que os sujeitos se constituem na atividade em relações com os demais, interagindo e agregando todo o conhecimento acumulado historicamente. Ao propor um trabalho com resolução de conflitos entre crianças de dois anos, espera-se, que a criança se constitua também nesta atividade, em interação com seus colegas, imbuindo-se do discurso argumentativo, constituindo-se das línguas deste meio e apropriando-se dos valores de colaboração presentes em seu contexto sociocultural (a escola).

Segundo Freire (1970) os homens são seres concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos em um contexto sócio, histórico, econômico, cultural e político, enfim, seres essencialmente sociais. A constituição do homem como sujeito só é possível quando, em interação com a sociedade e integração com seu contexto, reflete sobre eles e se compromete, conscientizando-se de sua historicidade.

Para o autor, assim como para Marx (1973) ,o homem é um ser da práxis, ou seja, da atividade revolucionária. Através da ação e reflexão sobre o mundo, o homem torna-se capaz de agir para transformá-lo.

Ao observarmos as temáticas recorrentes neste estudo pode-se dizer que ele pertence a área da educação, uma vez que se preocupa em formar cidadãos solidários e colaborativos, capazes de entender os outros membros de sua sociedade e de se preocuparem com o bem comum. Segundo Mizukami (1986) um dos

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

objetivos principais de toda educação deve ser provocar e criar condições para que os sujeitos possam desenvolver atitudes de reflexão crítica, comprometidas com suas ações. Com isso, evidenciam-se os objetivos educacionais presentes nesta pesquisa.

Por tratar de temas como internalização de símbolos mediadores e formas culturais de comportamento e raciocínio, pode-se dizer que esta pesquisa se insere no campo da psicologia desenvolvimental ou ainda, da psicologia social, posto que analisa como os processos interpsicológicos se tornam intrapsicológicos e como estes fatores colaboram na formação da consciência e da personalidade dos indivíduos.

Estando inserido em um contexto de educação bilíngue, em que duas línguas são utilizadas como instrumentos mediadores das relações conflituosas ao mesmo tempo que são instrumentos constitutivos dos sujeitos, pode-se ainda incluir este trabalho no campo da linguística.

Fundamentada por conhecimentos de diferentes campos de estudo, como a educação, a psicologia, e a linguística, este trabalho insere-se no campo da Linguística Aplicada, que utiliza conceitos provenientes destas e de outras áreas com o objetivo de transformar os sujeitos e o mundo.

Desvincilhando-se da Linguística Tradicional, ou Linguística Teórica (Rajagopalan, 2006), que acredita na teoria como pré-condição de qualquer tipo de prática e tende a ser mais descritiva, prescritiva e menos prática, a Linguística Aplicada parte do pressuposto que a linguagem permeia todas as esferas da vida humana (CELANI, 1998) e então busca compreendê-las para poder transformá-las.

Pennycook (2006) define ainda o caráter crítico da Linguística Aplicada, uma vez que um de seus objetivos principais é a transformação. O autor entende a Linguística Aplicada Crítica como uma abordagem dinâmica e interdisciplinar já que analisa as questões da linguagem em contextos múltiplos. Acrescenta ainda que a Linguística Aplicada atravessa/transgride os limites convencionais entre as demais disciplinas, abrindo seu arcabouço teórico para influência de outras áreas do conhecimento.

Ainda em termos de criticidade, Pennycook (2006), primeiramente cita o conceito de transgressão ao relacioná-lo com a Linguística Aplicada Crítica, de forma que a transgressão e a criticidade não podem ser analisados separadamente. Para o autor:

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

“Entendo a LAC como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisiplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador.” (PENNYCOOK, 2006:67)

Rajagopalan (2004:410) ainda discute

“a necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar” o que significa “atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna nenhuma” (ênfase no original). Isso, então, é um sentido da noção de transgressão.” (RAJAGOPALAN, 2004:410 apud PENNYCOOK 2006:73).

Este trabalho visa uma transformação sociocultural posto que aponta a importância de se trabalhar na formação social, moral e afetiva do aluno, especialmente na infância, para torná-lo capaz de crescer um cidadão crítico, reflexivo e capaz de atuar sobre sua própria vida e sobre o mundo. Moita Lopes (1996) considera a Linguística Aplicada como uma área de investigação no campo das ciências sociais e trata da linguagem em contextos sociais e educacionais, ou seja, “na vida social vivida” (MEANEY, 2009). Para o Moita Lopes, esta ciência se constitui como aplicada posto que lida com contextos reais, ligando teoria e prática e preocupando-se primordialmente com os sujeitos.

Sendo a Linguística Aplicada um ramo da Linguística que tem como finalidade estudar como a linguagem medeia ações humanas em diferentes contextos, uma de suas principais preocupações é instrumentalizar os sujeitos participantes de situações de desprivilegio (intelectual, linguístico, econômico), para que possam atuar em suas realidades, transformando-as. Liberali (2006) complementa:

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

“Dentro de uma perspectiva mais crítica, a LA enfoca as transformações das condições de injustiça dentro das quais os sujeitos circulam, Portanto, sua perspectiva aplicada, nada tem a ver com a aplicação de conhecimentos linguísticos, mas sim com a transformação aplicada das condições sociais a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que compõe as ações humanas” (LIBERALI, 2006)

Visto que o objetivo deste trabalho é compreender criticamente como um trabalho com resolução de conflitos na educação infantil bilíngue promove ações colaborativas (para assim transformar as situações de conflitos, modificando o modo de pensar e transformando os participantes da atividade) seu objetivo está intrinsecamente ligados ao da Linguística Aplicada, ramo no qual o estudo se insere.

Este subcapítulo apresentou e definiu a perspectiva e a linha de pesquisa que fundamenta esta dissertação, relacionando seus objetivos e conceitos a proposta desta pesquisa.

2.1.2 Pesquisa Crítica de Colaboração

Esta seção apresenta a linha teórico-metodológica que guiou o desenvolvimento deste estudo, relacionando-a com a linha de pesquisa e os objetivos deste trabalho. Para isso, primeiramente, discuto o conceito de criticidade e colaboração estipulado por alguns autores bem como seu sentido para este trabalho. Em seguida, defino e explico a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 1996/2007, 2009)

Dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural e acreditando que os sujeitos são capazes de analisar suas realidades sociais e culturais, posicionando-se frente a elas e, possivelmente, transformando-as, o conceito de criticidade presente neste trabalho não diz respeito a crítica da realidade. O panorama crítico envolve a análise, reflexão e a (busca de possíveis) transformação das realidades sócio-histórico-culturais nas quais os sujeitos se encontram.

O conceito de colaboração é discutido por diversos autores dentro da linguística aplicada, como Bray, Lee, Smith e Yorks (2000), Bredo, Feiberg (1982) , Magalhães (1990/94/96/99) e Magalhães e Fidalgo (2010) e sua compreensão é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Bray et all considera a pesquisa colaborativa uma ação em que todos os participantes exercem funções de maneira igualitária na busca de um resultado comum. Este conceito de colaboração aproxima-se ao conceito de cooperação de Florio e Walsh (1981), que alegam que na cooperação, as pessoas trabalham em conjunto mas não compartilham/negociam pontos de vista para alcançarem um consenso. (FLORIO & WALSH, 1981).

John-Steiner (2000) considera que na colaboração, o resultado comum é obtido por meio de uma divisão de tarefas, na qual cada participante é responsável por uma esfera da pesquisa. Esta visão nos traz a ideia de um processo somatório, em que cada parcela desenvolvida por um participante será adicionada ao resultado final.

Ampliando ainda mais o sentido estabelecido por John-Steiner (2000), Magalhães (1996/2007) agrega ao sentido de colaboração, a ideia de co-autoria e co-construção:

“colaboração é dada pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino-aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática bem como entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias”. (MAGALHÃES 1996/2007 : 70)

A autora alega que colaborar envolve enfocar as necessidades de contextos específicos de ação no processo de construção de conhecimento ou dos objetos da atividade em foco. Para ela, a colaboração lida com o estabelecimento de confiança entre os participantes, unindo-os para compartilhar significados e produzirem conhecimento ao trabalharem de maneiras complementares. (MAGALHÃES & FIDALGO, 2010).

O conceito de colaboração desta pesquisa baseia-se nas concepções de Magalhães e Fidalgo (2010) posto que considera colaboração como um processo de avaliação compartilhada e de reorganização de práticas mediadas pela linguagem em atividades que envolvem todos os participantes de uma discussão. Na colaboração, os participantes se arriscam durante as discussões, colocando seus pontos de vista, fazendo e aceitando, e assim, contribuem para a produção de significado. Ao compartilharem sentidos e significados, abre-se espaço para o raciocínio, para a

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

reavaliação e para o crescimento. Desta forma, pode-se dizer que a colaboração não se abstém de conflitos e contradições entre aqueles que participam da atividade, mas envolve compartilhamento e negociação de significados.

Segundo Magalhães e Fidalgo (2010): “a colaboração permite que todas as vozes sejam ouvidas, e ainda, permite que todos os participantes questionem os sentidos uns dos outros e compartilhem a produção de novo conhecimento (ou conhecimento inovador)¹⁹” (MAGALHAES & FIDALGO, 2010; artigo publicado).

Desta forma, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, o conceito de colaboração remete a um processo compartilhado, de mútua compreensão e análise crítica, permitindo aos participantes questionar e reavaliar os sentidos atribuídos por cada um.

Tendo estabelecido o conceito de colaboração no qual se baseia este estudo, apresento a seguir a Pesquisa Crítica de Colaboração, linha teórico-metodológica dentro da qual foi realizada esta pesquisa.

Entendo a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2009) como uma opção metodológica de intervenção em contextos escolares cujo objetivo é a criação de espaços de co-construção de conhecimento de forma crítica e colaborativa para a transformação e aprimoramento deste contexto.

A criticidade envolvida nesta metodologia diz respeito a um modo questionador de pensar agir, possibilitando que os indivíduos envolvidos na atividade tomem consciência de suas ações, compreendendo-as criticamente, assim tornando-se capazes de transformá-las. Nesta visão, o “criticar” não significa apontar os defeitos nem censurar ou banir, mas compreender e refletir para transformar.

Freire (1970) ainda salienta que a capacidade de transformação do homem está diretamente ligada ao seu grau de compressão e análise crítica do contexto sócio-histórico. Uma vez conscientes de suas ações bem como das ações dos demais participantes de uma atividade, torna-se possível observar e compreender os sentidos e significados presentes na ação e no discurso do outro. Desta forma, a pesquisa crítica envolve a compreensão e a transformação de valores.

¹⁹ Tradução Livre. Texto Original: “ Collaboration allows all voices to be heard, but more than that, it allows participants to question each others’ senses and share the production of new (or newly transformed) knowledge”.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

A pesquisa crítica de colaboração possibilita a criação de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1930/1934) ao mover os participantes do lugar de início para um novo lugar, construído colaborativamente e de forma a transformar os participantes desta construção.

Liberali (2008), sintetiza como os conceitos de colaboração e criticidade apresentados nesta seção são fundamentais no contexto escolar, considerado pela autora um local de construção do futuro:

“É essencialmente no espaço da escola que podemos construir possibilidades para uma situação melhor do que essa que vivemos, marcada por um individualismo exacerbado e pela ausência de colaboração. Nesse espaço de formação do futuro, é viável considerar a formação crítica como um meio para que as pessoas de alguma maneira se tornem mais colaborativas e possam pensar além do eu”. (LIBERALI, 2008:16)

Ao trabalhar com resolução de conflitos com crianças de em média dois anos de idade dentro do contexto escolar, cria-se a possibilidade que os indivíduos envolvidos desenvolvam um ambiente de negociação (colaboração), ampliando suas capacidades de compreensão crítica das ações realizadas, bem como das línguas utilizadas nestas relações.

A professora age colaborativamente com as crianças em busca da resolução do conflito, que é feita de forma argumentativa, priorizando o bem estar de todos os envolvidos. A intervenção da professora se dá de duas maneiras; primeiramente, ajudando às crianças se colocarem no lugar daquele que foi desprivilegiado pela situação de conflito, para que elas possam enxergar a também a frustração do outro, em vez de enxergarem só a si mesmos. Este processo crítico-reflexivo ocorre por meio de questões formuladas pela educadora e que levam às crianças a perceber o outro. Em um segundo momento, a professora questiona as crianças a respeito de possíveis saídas para a situação conflituosa que se encontram e, utilizando os sentidos compartilhados pelo grupo, colabora para a transformação da situação e dos participantes envolvidos.

Desta forma, as crianças se apropriam duplamente dos instrumentos mediadores utilizados pela educadora: a argumentação como forma de resolução de conflitos e as línguas utilizadas nesta mediação.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

O processo de considerar, sentimentos, desejos, emoções comuns e divergentes na resolução de conflitos, colaboram na produção de conhecimento, posto que: “envolve a voz do outro para avaliar criticamente” (MAGALHÃES, 2009) e é “nomeadamente uma organização argumentativa tipificada no processo reflexivo de ensino-aprendizagem” (MAGALHÃES e FIDALGO 2007).

A seção 2.1.2 teve o objetivo de apresentar os conceitos de colaboração e pesquisa crítica de colaboração, justificando porque este estudo foi guiado por esta linha teórico-metodológica. Na seção a seguir, descrevo o contexto onde ocorreu a pesquisa, seus participantes e os processos de coleta e seleção dos dados.

2.2 O Contexto da Pesquisa

Esta seção tem como objetivo descrever o contexto onde a pesquisa foi realizada, bem como seus participantes e os processos de coleta e seleção de dados.

2.2.1 A Escola

A escola na qual esta pesquisa será realizada, doravante SD, é uma escola de Ensino Infantil e Fundamental bilíngue (inglês/português) voltada para a classe média alta. A escola, de médio porte, fica localizada no centro da cidade de São Paulo e possui muitas árvores, flores e plantas por toda a sua extensão. Existente há 18 anos, a escola conta atualmente com cerca de 700 alunos e 200 funcionários e subdivide-se em três seguimentos:

- Educação Infantil : com as séries K2, K3, K4, K5²⁰;
- Ensino Fundamental 1: do primeiro ao quinto ano;
- Ensino Fundamental 2: do sexto ano nono ano.

²⁰ O Número da Série corresponde a uma média da idade das crianças da turma em questão. Por exemplo, o K2 abriga crianças de 1 ano e 8 meses a 2 anos e meio; o K3 contém crianças de 2 anos e meio a três anos e meio e assim por diante.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

O período de permanência dos alunos na escola aumenta gradativamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I até que se estabeleça o período cheio das 7h30 às 15h30 no Ensino Fundamental II.

Durante os dois primeiros anos escolares, o Kinder 2 e o Kinder 3, os conteúdos referentes a educação infantil são trabalhados com as crianças apenas em inglês. Nestas séries, as crianças saem da escola às 11h50 e ao 12h00, respectivamente. A partir do Kinder 4, as crianças passam também a ter aulas em português, devido ao processo de pré-alfabetização. Nesta série, as crianças têm um período de aulas em inglês das 8h00 ao 12h00 e outro período em português do 12h00 às 14h00, esquema este que se repete na série seguinte, o Kinder 5.

No Ensino Fundamental I, o período de permanência das crianças na escola é das 7h30 às 14h30. Dentro deste horário, as crianças possuem aulas em português que ocorrem geralmente na manhã, o almoço, e aulas em inglês no período da tarde. As aulas são ministradas por professoras (pedagogas) polivalentes.

O Ensino Fundamental na Stance Dual é composto de 5 séries (primeiro a quinto ano), com duas turmas de cada série contendo 20 alunos cada.

Os primeiros anos contam com uma professora e uma assistente fixa em cada sala. A partir do segundo ano, cada turma possui uma professora e a assistente passa a atender às outras turmas da mesma série. Portanto, do segundo ao quinto ano, existe apenas uma assistente por série.

O período de permanência na escola é das 7h30 às 14h30. Em cada turno (manhã ou tarde), estabelece-se uma determinada língua para o trabalho com as áreas de conteúdos, de modo que em seu período cheio (das 7h30 às 14h30), os alunos terão realizado atividades em ambas as línguas. No Ensino Fundamental, a divisão entre período de português e período de inglês é intercalada a cada ano. Por exemplo, no primeiro ano, as crianças têm o período de português na parte da manhã e o período do inglês na parte da tarde. No Segundo ano, as crianças têm o período de inglês de manhã e o período de português à tarde e assim, sucessivamente, sujeito a alterações. Além das aulas de língua portuguesa e de língua inglesa, as crianças têm aulas ciências/science, matemática/math, estudos sociais/ social studies nas duas línguas, cada aula em seu respectivo período.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

No Ensino Fundamental 2, o período de permanência na escola aumenta mais uma hora e as crianças passam a sair às 15h30. As aulas são ministradas por professores especialistas e então, as crianças não possuem mais um único professor responsável pela turma, mas diversos professores responsáveis por cada uma das disciplinas. Os conteúdos são vistos nas duas línguas, divididos por período: português na parte da manhã e inglês na parte da tarde. As disciplinas são estudadas de maneira complementar. Por exemplo, se em física as crianças estão aprendendo sobre energia, em physics, no período oposto, aprenderão sobre ondas eletromagnéticas. Desta forma, o conteúdo total de uma dada disciplina é estudado metade em uma língua e metade em outra.

2.2.2 A Educação Infantil

A Educação Infantil na Stance Dual recebe uma nomenclatura separada, Sunray. É subdividida em 4 turmas: Kinder 2, Kinder 3, Kinder 4 e Kinder 5. Cada Kinder possui duas turmas, exceto o K5 que possui três, uma composta apenas de alunos novos; desta forma, temos: K2 A e B, K3 A e B, K4 A e B e K5A, B e C.

Além do conteúdo regular de educação infantil, como natureza e sociedade, matemática, artes, linguagem, habilidades motoras e etc., a educação infantil conta com três aulas extras dentro do período escolar, ministradas por professores especialistas. São elas: música, educação física e natação.

Para fornecer um melhor panorama de como se organiza a educação infantil em termos de número de alunos por turma, número de educadores, carga horária e etc., desenvolvi os quadros 8 e 9 apresentados abaixo.

O Quadro 8 demonstra como estão organizadas as turmas de K2 e K3. Nestas turmas, o conteúdo da educação infantil é trabalhado apenas em língua inglesa.

| Série | Faixa Etária | Número de Alunos | Professores | Horário |
|--------------|---------------------|-------------------------|--------------------|----------------|
|--------------|---------------------|-------------------------|--------------------|----------------|

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | | |
|----|---|----|--|--------------|
| K2 | Crianças que completam 2 anos até Junho do ano letivo ou completaram 2 no segundo semestre do ano anterior. | 12 | 1 professora 1 assistente 1 auxiliar | 8h00 – 11h50 |
| K3 | Crianças que completam 3 anos até Junho do ano letivo ou completaram 3 no segundo semestre do ano anterior. | 20 | 1 professora 2 assistentes | 8h00 – 12h00 |

Quadro 8 - Séries nas quais as educadoras só falam inglês

O quadro 9 mostra como as turmas de K4 e K5 estão organizadas. Estas turmas possuem um período escolar estendido, e as áreas do conhecimento são trabalhadas em inglês no período da manhã e em português no período da tarde.

| Série | Faixa Etária | Número de Alunos | Professores | Horário |
|-------|---|------------------|--|----------------------------------|
| K4 | Crianças que completam 2 anos até Junho do ano letivo ou completaram 2 no segundo semestre do ano anterior. | 20 | INGLÊS: 1 professora 1 assistente | INGLÊS: 8h00 – 11h30 |
| | | | PORTUGUÊS 1 professora 1 assistente | PORTUGÊS 11h30 – 14h00 |
| K5 | Crianças que completam 2 anos até Junho do ano letivo ou completaram 2 no segundo semestre do ano anterior. | 20 | INGLÊS: 1 professora 1 assistente | INGLÊS: 8h00 – 12h30 |
| | | | PORTUGUÊS 1 professora 1 assistente | PORTUGÊS 12h30 – 14h00 |

Quadro 9 – Séries nas quais são utilizadas as línguas portuguesa e inglesa em períodos diferentes.

2.2.3 O Kinder 2

O Kinder 2 é o primeiro ano da educação infantil da escola SD. Esta série atende a crianças entre 1 ano e 8 meses a 2 anos e meio – idade com que podem ingressar nesta turma. O K2 conta com uma professora polivalente bilíngue, uma assistente bilíngue e uma auxiliar falante de português que se encarrega da limpeza da sala e das trocas de fraldas. A professora e a assistente são instruídas a falar apenas inglês com as crianças e a auxiliar fala em português nos momentos em que está auxiliando as crianças no banheiro.

Por se tratar do primeiro ano escolar das crianças, o K2 possui um período de “adaptação escolar” que ocorre nas duas primeiras semanas de aula. Durante este período, a permanência das crianças na escola aumenta gradativamente dia-a-dia, para elas se acostumem aos poucos com o novo ambiente e com as professoras. O período de adaptação segue da seguinte maneira:

Primeira Semana:

| Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| 8h15-9h15 | 8h15-9h30 | 8h15-10h00 | 8h15-10h30 | 8h15-11h00 |

Quadro 10: Horário de Adaptação do K2 durante a primeira semana de aula

Segunda Semana:

| Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|------------|------------|------------|------------|------------|
| 8h15-10h30 | 8h15-11h00 | 8h15-11h30 | 8h00-11h30 | 8h00-11h50 |

Quadro 11: Horário de adaptação do K2 durante a segunda semana de aula

Neste período, além da professora, assistente e auxiliar que permanecem fixas na turma o ano inteiro, o K2 conta com a ajuda da coordenadora de apoio e alguns outros profissionais que são convocados a colaborar no processo de adaptação como o professor de educação física, a professora de jardinagem e outros profissionais que podem vir a ajudar.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Na adaptação, as professoras são instruídas a se comunicarem nas duas línguas (português e inglês) para conseguirem chamar a atenção das crianças e transmitir confiança a elas. Passadas as duas semanas de adaptação, as professoras passam a falar apenas inglês durante o período escolar, ou seja, das 8h00 às 11h50. Neste contexto, as crianças costumam a falar mais a língua portuguesa nos primeiros meses de aula e, aos poucos, passam a utilizar as duas línguas (o português e inglês) de forma misturada para a comunicação, conforme será elucidado nos dados.

Esta pesquisa será realizada na turma Kinder 2B, do ano de 2010 composta por doze crianças entre um ano e oito meses e dois anos e meio (idade com que iniciaram o ano escolar). Uma melhor descrição dos participantes da pesquisa será dada no capítulo de Metodologia.

2.2.4 Os Participantes

Nesta seção, informo o nome (fictício) e data de nascimento de cada participante, bem como a idade que tinham quando a pesquisa foi iniciada. Os nomes verdadeiros dos participantes não são mencionados para preservar a identidade das crianças, conforme será explicado de forma mais aprofundada na seção Procedimento de Coleta de Dados. Portanto, os nomes utilizados na tabela abaixo bem como nas transcrições dos dados, são fictícios. É importante notar que os participantes mais jovens (que ainda não tinham dois anos completos ou alguns que tinham acabado de completar dois anos no início do ano letivo de 2010) falavam muito pouco ou quase não falavam a língua materna quando entraram na escola.

| Nome | Data de Nascimento | Idade do início da pesquisa |
|---------|--------------------|-----------------------------|
| Aline | 05/09/2007 | 2 anos e 5 meses |
| Antônio | 25/08/2007 | 2 anos e 6 meses |
| Camila | 13/03/2008 | 1 ano e 11 meses |
| Carla | 09/02/2008 | 1 ano e 11 meses |
| Enrico | 01/10/2007 | 2 anos e 4 meses |
| Olivia | 31/03/2008 | 1 ano e 11 meses |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | |
|---------|------------|----------------------|
| Júlio | 29/01/2008 | 2 anos e alguns dias |
| Mia | 03/05/2008 | 1 ano e 9 meses |
| Mariana | 19/07/2007 | 2 anos e 6 meses |
| Paulo | 26/08/2007 | 2 anos e 5 meses |
| Bruno | 11/09/2007 | 2 anos e 4 meses |
| Rogério | 02/07/2007 | 2 anos e 6 meses |

Quadro 12: Nomes (fictícios) e datas de nascimento dos participantes da pesquisa

A professora-pesquisadora bem como a professora assistente também são consideradas participantes da pesquisa, uma vez que suas intervenções estão diretamente ligadas ao objetivo central deste estudo.

A seguir, apresento os procedimentos de produção e coleta de dados.

2.3 Procedimentos de Produção e Coleta de Dados

Anterior ao processo de produção e coleta de dados, alguns procedimentos foram realizados, seguindo as normas do Comitê de Ética da PUC SP para pesquisas envolvendo seres humanos. Primeiramente, foi realizada uma reunião com a diretora da escola, quando lhe foram explicados os objetivos e propósitos da pesquisa. Após aprovar a realização do estudo e assinar os documentos necessários, a diretora pediu que a pesquisa não utilizasse vídeos com imagens das crianças nos dados da dissertação, embora tenha permitido que a pesquisadora coletasse os vídeos para si, para colaborar na descrição dos dados não verbais que só a imagem pode fornecer. Nesta reunião, foi revisado o termo de consentimento livre e esclarecido de participação na pesquisa, que posteriormente foi enviado aos pais dos participantes. Após receber os termos de consentimento revisado e assinado pelos pais, garantindo a permissão de participação de seus filhos na pesquisa, foi iniciada a produção e coleta de dados.

Conforme decisão tomada na reunião junto com a diretora da escola, esta pesquisa contará com dados em forma de transcrições das falas das crianças retiradas das filmagens realizadas pela professora-pesquisadora. As filmagens foram armazenadas pela pesquisadora e não serão divulgadas como dados para não expor

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

a identidade dos participantes. Ainda zelando pelo anonimato dos participantes, conforme mencionado anteriormente, os nomes utilizados nesta dissertação são fictícios.

A produção e coleta de dados se deu durante o ano letivo de 2010. Foi realizada por meio de filmagens dos momentos escolares da turma Kinder 2B. Devido ao fato de os conflitos serem fenômenos imprevisíveis, a câmera ficava ligada durante toda a manhã para poder captar os momentos nos quais os conflitos aconteciam.

Este método nem sempre foi eficaz, uma vez que outros fatores influenciavam e muitas vezes impediam a coleta de dados. Ficando ligada durante toda a manhã, muitas vezes a bateria da máquina acabava no meio de uma coleta, sem que a professora/pesquisadora se desse conta. Outra falha na coleta se deu ao fato de as crianças participantes falarem predominantemente em voz baixa, e por nem sempre estarem perto da câmera, o som não está bem audível em muitas das gravações. Devido a este fator, sempre que se encontrava perante um conflito, a professora/pesquisadora tentava mover a câmera de lugar colocando-a próxima da criança, para poder captar da melhor maneira possível a argumentação envolvida da resolução dos conflitos. Muitas vezes, a professora/pesquisadora precisava largar a câmera rapidamente para apartar uma disputa física ou antecipar uma agressão entre os participantes, resultando em filmagens parciais das crianças, ou gravações em que nenhuma criança aparece, apenas ouve-se o som.

A ideia inicial era que a produção e coleta de dados fosse realizada em todos os momentos da rotina das crianças: oficina, parque, lanche, roda, atividade e etc. Mas, devido a dificuldade de colocar a câmera em um lugar seguro (que as crianças não pudessem esbarrar, por exemplo), fez com que a coleta fosse realizada dentro da sala na maioria das vezes.

2.4 Procedimentos de Seleção dos Dados

Após o acúmulo considerado suficiente de dados, iniciou-se a seleção dos dados. Dentre os dados que exibiam conflitos entre as crianças, foram selecionados dois tipos de dados: dados em que os conflitos são resolvidos de forma colaborativa

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

com participação intensa das educadoras e dados nos quais os conflitos são resolvidos de forma colaborativa com participação superficial das educadoras, evidenciando a autonomia alcançada por parte das crianças. Conforme previsto, estes tipos de dados correspondem, respectivamente, aos dados coletados no início e no fim do ano.

A escolha dos dados foi realizada de modo a abordar diferentes momentos da rotina escolar da turma em questão. Destes momentos, a maior recorrência de conflitos durante as filmagens foram os de oficinas, parque e lanche. Ainda assim, eram muitos os tipos diferentes tipos conflitos, embora elucidassem os mesmos processos de desenvolvimento nas crianças. Desta forma, optei por discutir dois tipos específicos de conflitos, envolvendo disputas por objetos e disputas por espaço. Esta escolha se deu pelo fato de que estes foram os tipos de conflitos mais frequentes ocorridos durante o ano letivo de 2010. Além disso, devido às dificuldades de produção de dados explicadas na seção 2.3, este tipo de conflito apareceu nas filmagens com sonoridade mais clara, colaborando no processo de transcrição de falas, análise e interpretação. Ainda, para um melhor entendimento do leitor e para ressaltar o desenvolvimento das crianças durante o ano letivo, os dados serão apresentados, transcritos e analisados cronologicamente, possibilitando comparar as ações iniciais e finais das crianças no ano de 2010.

É importante ressaltar que por se tratarem de crianças de em média dois anos de idade, muitos dos dados coletados são não linguísticos; ou seja, são compostos de gestos, ações, olhares, entre outros. Embora não sejam materializados linguisticamente, estes dados são cruciais para o entendimento do contexto e do próprio conflito em análise e, portanto, serão transcritos em fonte *itálica* na transcrição dos dados.

2.5 Procedimentos de Análise e Interpretação

Nesta seção, apresento as categorias que guiarão o processo de análise e interpretação dos dados.

A fim de compreender criticamente como o trabalho com resolução de conflitos pode promover ações colaborativas, nas quais o olhar do eu seja levado em

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

conta tanto quanto o olhar do outro é preciso que se considere e se analise também a posição hierárquica que se é construída na escola.

Por mais que as educadoras envolvidas nesta pesquisa se esforcem para mediar as situações conflituosas levando em conta o ponto de vista das crianças e conferindo-lhes papel de co-responsáveis pela resolução de conflitos, é muito comum que as crianças desta faixa etária tentem, em suas ações, conseguir a aprovação do adulto; seja esta feita por um olhar, um sorriso ou um elogio. O discurso das educadoras não costuma ser um discurso de autoridade, impositivo e resistente a se impregnar de outras vozes, mas é importante pontuar que a posição de autoridade ocupada pelas educadoras causa grande impacto nas atitudes das crianças. Este impacto pode ser um fator favorável para a educação das crianças e a colaboração na formação de agentes críticos pois, mesmo inconscientemente, os indivíduos procurarão obter a aprovação de suas educadoras, e esta aprovação acontecerá diante de ações colaborativas.

Ainda assim, considero importante salientar que a intenção do trabalho com resolução de conflitos não é simplesmente criar um repertório de possíveis soluções apaziguadoras de situações conflituosas, mas sim conscientizar as crianças dos sentimentos/desejos/necessidades/vontades dos outros sujeitos que as cercam, dando espaço para o surgimento da solidariedade e da colaboração.

Devido a esta organização hierárquica da relação adulto-criança e professor-aluno, organização esta, que embora hierárquica preza a participação dos participantes na co-construção de conhecimento e na partilha de sentidos e significados, elenquei as categorias de análise apresentadas a seguir, seguindo o modelo de Oliveira (2006). Estas categorias vão ao encontro da prática argumentativa realizada pelas educadoras na sala de aula, que sempre agem de modo a questionar as crianças e levá-las a perceber o papel do outro na interação e agir colaborativamente.

O modelo denominado Tensão Colaborativa, criado por Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (2006) será utilizado como base para a análise dos dados deste trabalho. A autora alega que, "pela linguagem, seja possível não apenas acompanhar os caminhos pelos quais a reflexão e a ação são entrelaçadas, como também promover e/ou intensificar esse entrelaçamento." (OLIVEIRA, 2006: 233). Para este

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

trabalho, as categorias foram adaptadas para corresponder às necessidades desta pesquisa.

Desta forma, as categorias para analisar organização discursiva elencadas são:

| |
|-----------------------------|
| Enunciado Gerador de Tensão |
| Tensão Colaborativa |
| Ação Transformadora |

Quadro 13: Categorias de Análise

Abaixo, descrevo e explico as categorias.

2.5.1. Enunciado Gerador De Tensão:

Trata-se de um enunciado gerador de debate colaborativo, produzido pela professora-pesquisadora. Ele é caracterizado pelo uso de perguntas que problematizam os conflitos e suas possíveis resoluções, tais como: "And now?", "What can we do?", "We have a problem".

2.5.2 Tensão Colaborativa:

Com base nos enunciados geradores de tensão, instaura-se a tensão colaborativa. Nesses momentos, explicitam-se, no discurso, as concepções divergentes no grupo. A tensão colaborativa é caracterizada por enunciados de recuperação da fala do outro, de conciliação e/ou confronto e de justificativa.

2.5.3 Ação Transformadora

É nessa instância que ocorrem as ações concretas de mudança, sejam estas propostas pelos alunos ou sugeridas pela professora-pesquisadora, caso os alunos não consigam fazer uma sugestão (muito comum nesta faixa etária). Os enunciados

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

aqui se caracterizam pelo uso de elementos descritivos da ação concreta, por exemplo: "Olha teacher, ele me emprestou", ou "eu vou emprestar para ele".

Para melhor relacionar estas categorias de análise ao referencial teórico apresentado no Capítulo 1 desta dissertação, elaborei o quadro abaixo (Quadro1). O quadro retoma as perguntas de pesquisa (apresentadas na Introdução, seção 4), as categorias de análise (apresentadas no Capítulo 2, seção anterior) e apresenta as categorias de interpretação selecionadas para a investigação dos dados inspiradas em Pontecorvo (2005), Vygotsky (1930/1984), Liberali e Magalhães (2009) e Orsolini (2005):

| Perguntas de Pesquisa | Categorias de Análise | Categorias de Interpretação |
|---|--|---|
| 1. Trabalhar com resolução de conflitos na educação infantil bilíngue pode promover ações colaborativas? Como? | 1. Enunciado Gerador de Tensão 2. Tensão Colaborativa | 1. Internalização das Ações 2. Colaboração 3. Conhecimento Social Compartilhado |
| 2. De que forma as ações dos alunos na resolução de conflitos refletem a relação com o trabalho feito com a professora? | 3. Ação Transformadora | 4. Processo de Negociação e Reflexão 5. Expressão de Afetividade 6. Constituição Como Sujeito |

Quadro 14: Perguntas de Pesquisa e Categorias de Análise e Interpretação

As categorias de interpretação descritas no quadro acima visam a observar:

1. Internalização das ações (Vygotsky, 1930/1984): as ações assumidas pelas crianças provém de uma ação social internalizada?
2. Colaboração (Liberali e Magalhães, 2009): houve ação colaborativa?

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

3. Conhecimento social compartilhado (Pontecorvo,2005): as sugestões de possíveis soluções para um conflito existem/ partem de um conhecimento que já é de domínio do grupo?
4. Processo de Negociação e Reflexão (Orsolini, 2005): há imposição durante a resolução do conflito ou existe um processo de negociação e reflexão dos participantes?
5. Expressão de afetividade (Vygotsky, 1934)as ações realizadas pelos participantes da pesquisa expressam afetividade?
6. Constituição como sujeito (Bakhtin, 1981 e Vygotsky, 1934) é possível notar que as crianças estão se constituindo do discurso do outro (das educadoras) no decorrer de sua educação escolar ao se apropriarem da linguagem e dos valores deste ambiente?

Estas perguntas, que explicam o que será observado pelas categorias de interpretação, foram criadas para guiar o processo de interpretação dos dados. Os aspectos apresentados acima serão retomados na análise e interpretação dos excertos, colaborando também para responder as perguntas de pesquisa.

Para colaborar na compreensão da análise e interpretação dos dados, os turnos serão marcados pelas cores **rosa**, **azul** e **amarela** conforme o quadro das categorias de análise apresentadas acima, representando, respectivamente o **enunciado gerador de tensão**, a **tensão colaborativa** e a **ação transformadora**. Na interpretação dos dados, as categorias de interpretação serão salientadas pelo uso da fonte **negrito**.

Tendo apresentado as categorias de interpretação e a análise que serviram de guia para a discussão dos excertos selecionados, apresento no capítulo a seguir a análise e interpretação dos dados.

2.6 Questões de Credibilidade

Conforme apontado por Amarante (2010), apoiada em autores como Fuga (2009) e Fabrício (2006),o desenvolvimento de um trabalho científico envolve o comprometimento do pesquisador quanto a veracidade das informações

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

apresentadas, especialmente quando os dados são compostos de práticas discursivas que, postas em constante movimento, fazem com que a neutralidade se torne ainda mais complexa. A autora ainda aponta que o engajamento prolongado do pesquisador dentro do contexto de pesquisa é um fator que intensifica a possibilidade de um ponto de vista parcial, surgindo a necessidade de que outras ações ligadas ao estudo sejam realizadas para conferir confiabilidade a pesquisa.

Por esta razão, visando garantir a credibilidade deste estudo e embora ciente da inevitável não parcialidade da educadora-pesquisadora em suas análises e interpretações dos dados selecionados, várias ações foram realizadas durante o desenvolvimento desta dissertação, também colaborando na ampliação do arcabouço teórico estudado na sua confecção.

Para sustentar as questões relacionadas à ética e à confiabilidade desta pesquisa, descrevo abaixo algumas das atividades acadêmicas realizadas entre os anos de 2009 e 2011, nas quais diferentes etapas desta pesquisa foram apresentadas e discutidas, sendo assim expostas a outros olhares e pontos de vista além do da professora-pesquisadora. As discussões realizadas nos seminários de orientação, apresentação em simpósios e em disciplinas da pós-graduação contribuíram para e enriqueceram as reflexões realizadas ao longo da pesquisa além de ampliar e aprofundar aspectos teóricos diretamente ligados aos dados que serão analisados no capítulo seguinte.

Cabe ressaltar que nem todas as atividades acadêmicas estão descritas no quadro abaixo, uma vez que muitas disciplinas, mini-cursos, palestras e etc. são realizadas/assistidas no decorrer do mestrado. Sendo assim, apenas as atividades que se mostraram mais relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa estão listadas.

| Atividade Acadêmica | Local e Data |
|--|-----------------------------|
| <u>Discussões em Seminários de Orientação:</u> Discutir minha pesquisa nos seminários foi fundamental para o desenvolvimento adequado e mais objetivo deste trabalho. Junto aos colegas do grupo, as questões de pesquisa e o título | LAEL – PUCSP 2009 e 2010 |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | |
|--|-----------------------------|
| da dissertação foram alterados diversas vezes, com o intuito de centrar o tema e colaborar no entendimento do leitor. | |
| <u>Apresentação em Disciplina de Mestrado</u> Disciplina: Sala de Aula, Linguagem, Emoção e Atividade. Esta disciplina foi crucial para o desenvolvimento de minha pesquisa. Neste curso, conheci os principais autores cujas teorias embasam meu trabalho (e minha prática), principalmente Vygotsky, e foi na elaboração do trabalho final que surgiu, pela primeira vez, o tema desta dissertação. | LAEL – PUCSP 2009 |
| <u>Apresentação Em Disciplina De Mestrado</u> Disciplina: Linguística Aplicada Ii: Material Didático Para Contextos Presencial e Digital Apesar de esta disciplina não estar diretamente ligada ao tema deste trabalho, cursá-la colaborou no aprimoramento de meu olhar crítico e analítico para textos e materiais existentes. Além disso, a elaboração do trabalho final colaborou grandemente para a prática da escrita acadêmica. | LAEL – PUCSP 2009 |
| <u>Apresentação Em Disciplina De Mestrado</u> Disciplina: Linguística Aplicada II: Um Desafio Na La Contemporânea: A Construção De “Saberes Locais” Cursar esta disciplina permitiu meu primeiro contato com o real significado de Linguística Aplicada bem como conhecer a Linguística Aplicada Crítica – linha escolhida para o desenvolvimento deste trabalho. | LAEL – PUCSP 2009 |
| <u>Apresentação em Simpósio Interno</u> Apresentar meu projeto de pesquisa na instituição onde trabalho (e onde a pesquisa foi realizada) foi um momento muito importante para a minha vida acadêmica. Ao apresentar alguns dados e discutir sobre eles diante de toda a equipe da escola tornou a ideia da pesquisa mais real e possível, além de trazer uma enorme carga de responsabilidade ao trabalho que | Stance Dual School, 2009 |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | |
|---|-----------------------------|
| <p>estava sendo desenvolvido. Também significou uma apresentação dos dados aos pares do contexto em que a pesquisa foi realizada e permitiu uma reflexão minha como professora e da equipe com a qual trabalho.</p> | |
| <p><u>Apresentações em Congresso (Comunicações)</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Atividade Social no Mini-Maternal2. Going to School3. Resolução de Conflitos na Educação Infantil <p>Por se tratarem de apresentações baseadas em minha prática como professora de educação bilíngue, as apresentações colaboraram para uma reflexão e reavaliação de minha prática, não somente no decorrer das comunicações, mas também no processo de preparar os slides e os pôsteres que seriam expostos. O processo de apresentar e ser questionada pelos ouvintes foi crucial para ampliar meu próprio entendimento da teoria utilizada, impulsionando ainda mais o desenvolvimento da pesquisa.</p> | <p>SIAC 2009, SIAC 2010</p> |
| <p><u>Palestra a Convite</u></p> <p>“Educação Bilíngue”</p> <p>Fazer parte do grupo de estudos sobre educação bilíngue na Universidade de Sorocaba foi uma experiência muito gratificante. Nesta palestra, pude discorrer acerca do meu trabalho como professora (polivalente) de educação infantil bilíngue e realizei performances de aulas com os participantes, para que pudessem entender de fato como funciona a abordagem que utiliza a língua inglesa como ferramenta-e-resultado. Muitos dos estudantes presentes na palestra não falavam inglês, o que tornou a performance ainda mais real e possibilitou também ampliar a compreensão de educação bilíngue deste grupo. Compartilhar minha experiência e meu conhecimento com o grupo intensificou meu desejo de realizar</p> | <p>UNISO, 2010</p> |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | |
|---|--|
| a pesquisa além de lembrar a real importância do meu trabalho. | |
| <p><u>Apresentação de Workshop</u></p> <p>“Abordagem Bilingue: Inglês como ferramenta e objeto”</p> <p>Apresentar este workshop para outras professoras que trabalham com educação bilíngue constituiu um momento ímpar da minha formação, posto que pela primeira vez eu estava no papel de formadora de outras professoras, preparada para compartilhar o conhecimento acumulado a partir de minha pesquisa e minha experiência de 8 anos na área. Neste papel, compreendi ainda mais a fundo o papel da argumentação no compartilhamento de sentidos e significados e posso dizer que todas as professoras que estiveram envolvidas neste workshop (inclusive a apresentadora) saíram, mesmo que em pequena escala, transformadas.</p> | Espaço Familiarte, 2010 |
| <p><u>Apresentação de Workshop</u></p> <p>“Resolução de conflitos na Educação Infantil”</p> <p>Nesta apresentação, os objetivos, as questões de pesquisa e o referencial teórico que embasam esta dissertação foram apresentados pela primeira vez de forma oficial. A pesquisa já estava em andamento e pude compartilhar dados reais com o grupo, que se encantou em ver crianças tão pequenas resolvendo conflitos do cotidiano com autonomia. Por não se tratar de uma instituição de educação bilíngue, mostrar o trabalho feito em inglês e seus resultados ressaltou para mim a inovação e contribuição que esta pesquisa poderia resultar.</p> | Escola Veleiro Azul, Santo André, 2010 |
| <p><u>Participação em Projeto de Pesquisa – Projeto Ação Cidadã</u></p> <p>Este projeto, no qual minha participação consistiu em ministrar aulas de inglês voluntariamente para crianças de 3 e 4 anos na Creche Aconchego, foi de fundamental importância para meu entendimento do papel da linguística aplicada como ciência que analisa as relações humanas e o papel que a linguagem assume</p> | Creche Aconchego, 2010 |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | |
|--|------------------------------|
| <p>para mediar estas relações, visando a transformação de situações de injustiça. Por meio de aulas semanais de apenas meia hora de duração, pude realizar atividades em inglês com as crianças, obtendo resultados foram maravilhosos. Apesar da carga horária extremamente reduzida, as crianças conseguiram, ao final de um semestre, produzir palavras e sentenças contextualizadas, além de terem tido contato com outras possibilidades de ser/agir no mundo.</p> | |
| <p><u>Apresentação Em Disciplina De Mestrado</u></p> <p>Disciplina: Teorias Da Linguagem II: Argumentação Em Contexto Escolar</p> <p>Posso dizer com grande segurança que essa foi uma das disciplinas que mais enriqueceram o meu trabalho. Nela, aprendi a analisar e a interpretar excertos, bem como criar ou encontrar categorias de interpretação e análise para o estudo aprofundado dos dados.</p> | <p>LAEL – PUCSP 2010</p> |
| <p><u>Apresentação Em Disciplina De Mestrado</u></p> <p>Disciplina: Linguística Aplicada I - Panorama Histórico Da Linguística Aplicada: Questões Teóricas E Metodológicas</p> <p>Esta disciplina apresentou a Linguística Aplicada desde seu surgimento até suas classificações atuais, possibilitando aprofundar os conhecimentos compartilhados na disciplina realizada no ano anterior.</p> | <p>LAEL – PUCSP 2010</p> |
| <p><u>Mini-Qualificação</u></p> <p>A mini-qualificação (realizada no seminário de pesquisa do LACE) questionou muitos aspectos da dissertação, dentre eles o tema principal: os conflitos. O tema foi questionado pois o grupo compartilhava de diferentes significados de “conflitos” e muitos outros temas foram sugeridos e analisados. Além disso, as interpretações e análises foram discutidas, chegando-se a conclusão que a interpretação precisava ser mais aprofundada</p> | <p>LAEL – PUCSP 2011</p> |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | |
|---|----------------------|
| e relacionada ao referencial teórico do trabalho. | |
| <u>Exame de Qualificação</u> A qualificação foi uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento desta qualificação. As colegas da banca questionaram acerca de vários conceitos como o de “conflito” e da constituição bilíngüe dos sujeitos, que até este momento não estavam bem explorados na dissertação. A idéia de se fazer diagramas explicando o conflito e o CONFLITO surgiu nesta etapa da pesquisa e possibilitou aprofundar meu conhecimento deste tema. | LAEL – PUCSP 2011 |

Quadro 15: Atividades Acadêmicas para a Credibilidade da Pesquisa

Garantida a credibilidade e confiabilidade desta pesquisa que, em diversas oportunidades, pode ser avaliada e discutida por pesquisadores da Linguística Aplicada bem como por professores do curso de pós-graduação da PUCSP, apresento, no capítulo seguinte, a análise e interpretação dos dados.

Capítulo 3: Argumentando, Colaborando e Transformando para resolver conflitos

Neste capítulo, apresento e discuto cada excerto selecionado para a elaboração desta dissertação, baseada nas categorias apresentadas no Capítulo 2, seção 2.5.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com indivíduos de em média 2 anos de idade, ao analisar a argumentação nos excertos selecionados, são analisados também os dados não linguísticos, ou seja, dados verbo-visuais, uma vez que estes compõe com grande peso a linguagem infantil.

Os dados não linguísticos serão transcritos em fonte *itálica* na transcrição dos dados, diferenciando-os dos dados linguísticos, que serão transcritos em fonte normal.

Os excertos serão analisados cronologicamente, para ressaltar o desenvolvimento das crianças ao longo do ano e a obtenção de autonomia para a resolução de conflitos e também por tipo de conflito. Os conflitos escolhidos foram disputa por objeto (massinha, brinquedo, livro, caneca) e disputa por espaço, por estes serem os mais recorrentes entre crianças desta faixa etária no contexto escolar, conforme explicado na seção 2.4 desta dissertação.

A transcrição dos excertos 1 a 7 possuem marcas, conforme as categorias de análise apresentadas na seção 2.5 do Capítulo 2 desta dissertação:

| |
|-----------------------------|
| Enunciado Gerador de Tensão |
| Tensão Colaborativa |
| Ação Transformadora |

Quadro 13: Categorias de Análise

Os excertos serão apresentados sob duas categorias, a categoria 3.1, referente a disputa por brinquedos e a categoria 3.2, referente a disputa por espaço.

3.1 Conflitos: Disputa por Objetos

Esta seção apresentará 5 excertos organizados em ordem cronológica referentes a disputa por objetos. A interpretação e análise dos excertos serão apresentados logo após a transcrição de cada excerto.

3.1.1 Excerto 1

O excerto 1 foi retirado de uma filmagem realizada em 15 de Março de 2010, em uma segunda feira, no momento da Oficina. As oficinas são feitas de 2 “cantos” de brincadeiras, isto é, a sala de aula é dividida em dois espaços, cada um contendo brinquedos e objetos para caracterizar uma brincadeira, por exemplo médico, cabeleireiro, comidinha e etc. As oficinas correm todos os dias às 8h, horário de entrada das crianças na escola e termina por volta das 8h45. Faz parte desse momento pegar a agenda da mochila e entregá-la as professoras, bem como pendurar a mochila e a lancheira em uma espécie de cabide personalizado que fica preso do lado de fora da sala (no parque). Assim, as crianças ficam constantemente entrando e saindo da sala, sob orientação das educadoras. Aquelas que já realizaram estas tarefas escolhem um canto para brincar. Neste excerto, as crianças estão brincando de massinha, sentadas à mesa.

Por volta do minuto 1’19 da filmagem, Mariana encontra-se com grande quantidade de massinha em suas mãos, enquanto as demais crianças possuem uma quantidade pequena deste material e outras nem têm. A aluna mantém a massinha bem perto de seu corpo, mostrando que não quer que ninguém brinque com aquela quantidade pois ela está utilizando. Bruno, por sua vez, não têm nenhum pedaço de massa de modelar a seu alcance e então, pega para si uma quantidade da porção que está sendo utilizada por Mariana. Mariana imediatamente começa a chorar, alegando que o colega tomou a massinha dela. A professora medeia a situação em dois momentos. Primeiramente, a professora acalma a aluna Mariana que está chorando muito. Em seguida, a auxilia a verbalizar o que está sentindo/ o que está

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

acontecendo e a conversar com Bruno em vez de apenas chorar e gritar. Feito isso, a professora conversa com Bruno a respeito de sua atitude, pois ele pegou o brinquedo que estava sendo utilizado por outra criança sem pedir, chateando uma colega. Bruno então encontra uma quantia de massinha que não está sendo utilizada por nenhum outro colega sobre a mesa e a pega para si. Após esta conversa, a professora pede a Mariana que compartilhe a massinha com os demais colegas, apontando que ela possui uma quantidade muito grande da massa de modelar, deixando seus amigos com muito pouco ou sem nada. Para evitar o compartilhamento, a aluna levanta argumentos, como alega que os demais alunos já estão brincando, ou que eles não querem a massa de modelar. Com o objetivo de estabelecer o compartilhamento de brinquedos, objetos e alimentos, visando o bem estar comum como prática social recorrente no ambiente escolar (ação social que a educadora/pesquisadora deseja que seja internalizada por seus alunos, conforme discutido no Capítulo 1 desta dissertação), a educadora amplia o conflito, alegando que ela mesma deseja brincar e não tem massinha. Mariana compartilha, entregando-lhe uma quantidade extremamente pequena da massa de modelar.

Ao interagir com Mariana, a educadora também mostra uma possibilidade de interação (linguística e atitudinal) para as demais crianças que presenciam esta cena. Assim, ao vivenciar momentos iguais ou similares na rotina escolar, os alunos poderão recorrer a esta vivência para (tentar) solucionar as disputas que surgirem.

Abaixo, apresento a transcrição do excerto 1.

| Min | Turno | Participante | Fala/ Descrição do Acontecimento |
|------------|--------------|---------------------|---|
| 1'19 | 1 | Bruno | <i>Bruno pega um pouco de massa de modelar que estava na mesa, à frente de Mariana. Para conseguir alcançar a massinha, ele passa seu braço por entre os braços dela.</i> |
| | 2 | Mariana | <i>Não, não pega massinha chora e fala algo que não dá para entender</i> |
| | 3 | Professora | <i>Calm down. Calm down. Oh. Bruno, Bruno. A professora se levanta e se dirige a Bruno. Can we get toys from our friends, Bruno?</i> |
| | 4 | Mariana | <i>Mariana, chorando, tenta pegar a massinha de volta mas não consegue. É meu!</i> |
| | 5 | Professora | <i>Come here, Bruno. Don't cry, Mariana. Say: "Bruno, I</i> |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|------|----|------------|--|
| | | | was holding”. |
| | 6 | Mariana | Eu tava segurando. Ele não quer dá. |
| | 7 | Professora | Say: “Bruno, I was holding” |
| | 8 | Mariana | I was holding. |
| | 9 | Professora | Bruno, this is Mariana’s playdough. She was holding it. You cannot get it from your friend. That’s not nice. |
| 2’01 | 10 | Professora | Mariana, look all the playdough you have. Let’s split a little bit? Oh, Mia has just a little bit, Rogério doesn’t have any playdough. |
| | 11 | Mariana | Ele, ele não quer. |
| | 12 | Professora | But I want. Can you give me some? |
| | 13 | Mariana | <i>Acena com a cabeça e dá um pedaço pequeno de massinha para a professora.</i> |
| | 14 | Professora | A little bit more, please. |
| | 15 | Mariana | Mais? |
| | 16 | Professora | Yes. |
| | 17 | Mariana | <i>Mariana dá mais um pedaço pequeno de massinha à professora</i> |
| | 18 | Professora | A little bit more please. |
| | 19 | Mariana | Mais? |
| | 20 | Professora | A little bit more, please. |
| | 21 | Bruno | <i>Bruno entrega um pedaço de massinha à professora</i> |
| | 22 | Professora | Thank you, Bruno. |
| | 23 | Professora | <i>Pede a Mariana: A little bit more, please.</i> |
| | 24 | Mia | <i>Mia entrega um pouco de massinha para a professora, que não vê. Rogério, que estava ao lado da professora, aceita a oferta de Mia e sorri para a amiga. Mia também sorri.</i> |
| 2’30 | 25 | Mariana | <i>Mariana aponta para a massinha que a professora tem, indicando que ela já lhe entregou o suficiente. Um, dois.</i> |
| | 26 | Professora | I know. But you have A LOT. I want some more! Do you want some, Rogério? |
| | 27 | Rogério | <i>Balança a cabeça dizendo que sim.</i> |
| | 28 | Professora | Do you? |
| | 29 | Rogério | <i>Balança a cabeça dizendo que sim.</i> |
| | 30 | Professora | <i>Dá a Rogério um pouco de massinha.</i> |
| | 31 | Professora | Bruno doesn’t have it now. Give some to Bruno. |
| | 32 | Bruno | <i>Bruno estende a mão, pedindo a massinha gestualmente.</i> |
| | 33 | Mariana | <i>Dá um pedaço de massinha a Bruno.</i> |
| | 34 | Mariana | Caiu. |
| | 35 | Professora | A little bit more. |
| 3’ | 36 | Mariana | <i>Entregando mais um pedaço a Bruno: Toma.</i> |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|--|------|------------|--|
| | 37 | Professora | Thank you, Mariana. |
| | **** | **** | <i>A professora sugere que eles façam uma pizza de massinha e todos começam a brincar.</i> |

Quadro 16: Transcrição do Excerto 1

O conflito no excerto 1 inicia-se por um confronto (disputa por massinha), que gera a **tensão colaborativa**: Bruno pega um pouco da massinha que estava sendo utilizada por uma de suas colegas, Mariana (turno 1) que, por sua vez, chora e diz para o amigo não pegar dela (turno 2).

A educadora medeia a situação, realizando uma série de **enunciados geradores de tensão**, iniciando no turno 3 com a intenção de fazer com que Bruno e as demais crianças reflitam sobre determinado tipo de atitude (pegar o brinquedo dos amigos).

No turno 6, já podemos notar que Mariana passa para a esfera da **ação transformadora**, uma vez que abandona a atitude anterior do choro e do gemido e passa a utilizar as palavras, conforme sugerido pela educadora no turno 5. Esta ação nos remete a teoria de Vygotsky (1934/1987) que afirma que o domínio da linguagem é essencial para o desenvolvimento do intelectual da criança. Ao vivenciar uma experiência sociocultural em que as línguas são utilizadas como mediadoras do conflito, estabelece-se um meio social do pensamento. Neste turno, entende-se que Mariana está internalizando a forma de ação e de pensamento vividas na experiência social e emocional, por isso transforma sua ação inicial.

Tendo proposto uma reflexão para Bruno no turno 3 e não obtendo resposta, a professora informa Bruno que sua atitude não é considerada adequada (turno 9). Ainda produzindo **enunciados geradores de tensão**, a professora aponta para o fato de Mariana possuir grande quantidade de massinha em suas mãos enquanto outros colegas possuem uma quantidade muito menor e outros nem possuem (turno 10). A intenção deste enunciado é gerar a **colaboração** entre os colegas, especialmente Mariana, que detém a maior quantidade de massinha. Uma vez que esta colaboração não é despertada entre os participantes da atividade, a professora entra na esfera da **tensão colaborativa** e passa a negociar um pouco de massinha para si mesma.

Os turnos 11 a 20 mostram o **processo de negociação e reflexão** que a professora ajuda a desencadear em Mariana, que entrega pedaços bem pequenos à

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

professora a cada vez que ela lhe pede um pouco. Embora o compartilhamento de brinquedos ainda não seja realizado de forma ideal, a aluna compartilha, de forma gradual (turnos 15, 17, 19).

No turno 21, Bruno, que estava assistindo a cena de Mariana entregar pedaços pequenos à professora, que insistia em lhe pedir mais um pouco de massinha, entra **na ação transformadora**, entregando um pouco da sua massinha para a professora. Esta ação nos mostra que a **colaboração** foi de fato despertada neste aluno que conseguiu se mobilizar com o desejo do outro (da professora) e **refletiu** sobre possibilidades de ações para ajudar a transformar aquela situação, decidindo por emprestar um pouco de sua massinha à educadora, já que ela possuía uma quantidade muito pequena. Este trecho elucidava novamente a teoria vygotskyana de que da mesma forma em que a criança internaliza as línguas de seu ambiente e as utiliza como elementos de planejamento de sua atividade mental, a prática reflexivo-argumentativa realizada pela professora pôde ser internalizada como forma de pensamento das crianças. Bruno, após vivenciar a prática reflexivo-argumentativa entre a professora e Mariana, apropriou-se do processo reflexivo, que tornou-se parte de seu pensamento e resultou na ação colaborativa.

Outra aluna que estava presente durante esta atividade, Mia, ao ver a atitude de Bruno, bem como sua valorização realizada por parte da professora (turno 22), repete **a ação transformadora** do amigo, entregando um pouco de massinha de forma espontânea à professora (turno 24). Neste turno, fica evidente a **internalização das ações**, visto que Mia repete uma ação realizada anteriormente em sua experiência sócio-histórico-cultural.

Posto que o grau de consciência e de formação mental do indivíduo está diretamente ligado à orientação social que lhe é fornecida (Bakhtin, 1981), as ações de Mia e Bruno mostram que estão apreendendo não somente os itens da experiência cultural, mas também os hábitos e formas de comportamento cultural a qual foram expostos (Vygotsky, 1929). Esta teoria se materializa ao notarmos que assim como Bruno, Mia passa a ter em seu repertório de ações a ação **colaborativa**, constituindo-se também a partir deste valor.

No momento de argumentação, a professora não vê a **ação transformadora** realizada por Mia no turno 24. Rogério, que estava ao lado da professora, aceita a

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

oferta da massinha feita por Mia (embora esta oferta fosse inicialmente feita à professora), que também aceita a aceitação de seu colega (já que ele não era o destinatário inicial) e os dois sorriem um para o outro. Esta série de ações não-verbais elucidam a **colaboração** e a **afetividade**, valores que a professora visava a transmitir por meio da **tensão colaborativa** que realizava com Mariana.

A aluna Mariana continua **refletindo e negociando** a quantidade com a professora (turno 25) e conta a quantidade de massinha que já entregou à professora. Visando a ampliação da problemática, a professora retoma que outros colegas também podem desejar brincar com a massinha, e pergunta a outro colega, Rogério, se ele quer um pouco de massinha. Rogério diz que sim (turno 27 e 29) e, sem hesitar, a professora entrega toda a massinha que tem em suas mãos para Rogério, na tentativa de exemplificar a solidariedade e a colaboração para seu grupo.

Em seguida, turno 31 a professora aponta para o fato de que Bruno está novamente, sem massinha e pede para que Mariana compartilhe um pouco com o amigo. Bruno, novamente executa uma **ação transformadora**, uma vez que, diferentemente do início do excerto (turno 1), em que pega o brinquedo que o amigo está utilizando sem pedir permissão, estende sua mão na direção de Mariana, pedindo um pouco de massinha à amiga (apenas gestualmente, turno 32). Mariana, por sua vez, também realiza uma **ação transformadora**, **colaborando** e entregando a massinha ao amigo, sob supervisão da professora. Estes turnos evidenciam a teoria vygotskyana de que o conhecimento é internalizado por meio de ações dialéticas com os sujeitos e objetos do mundo. Ao vivenciar a disputa por massinha, Bruno e Mariana entraram em contato com novas formas culturais de comportamento, possibilitadas pela intervenção realizada pela professora. Embora Bruno não materialize linguisticamente seu pedido de massinha à colega, seu pedido é feito gestualmente, mostrando um desenvolvimento maior em relação ao início do excerto. O conceito de zona de desenvolvimento proximal também é claramente exemplificado nesta ação transformadora, uma vez que Mariana e Bruno, em colaboração com a educadora e um com o outro conseguem ir além de suas capacidades imediatas, mostrando a apreensão dos significados compartilhados na vivência social.

3.1.2 Excerto 2

O excerto a ser analisado foi retirado de filmagem realizada na sala de aula em 18 de Abril de 2010, em uma quinta-feira, às 9h00 da manhã, horário que deveriam estar na aula de educação física. O professor desta disciplina teve um imprevisto e a professora-pesquisadora precisou reorganizar o horário de suas atividades. É uma manhã quente e as crianças acabaram de voltar do parque e então, a professora-pesquisadora faz uma roda para servir água às crianças.

A roda é feita próximo à pia da sala de aula, onde está localizada a câmera. A câmera só consegue filmar metade da roda, mas os indivíduos envolvidos na argumentação apresentada no excerto aparecem na filmagem.

A professora possui em seu colo uma garrafa de água de 2 litros e uma caixa com 12 canecas coloridas, suficientes para que cada criança beba água em uma caneca individual, dentre as quais só existe uma caneca rosa e uma caneca azul. A educadora aproveita este momento da rotina escolar para trabalhar com a estrutura: "I want + color". Desta forma, antes de servir a água, a professora pergunta a todas as crianças qual cor de caneca desejam receber para que elas respondam utilizando a estrutura proposta.

Antevendo as disputas que podem surgir, a professora elucida que só tem uma caneca azul e pergunta para as crianças se isso será um problema. Como apenas uma criança demonstra interesse por utilizar a caneca azul, o problema é descartado e ela retoma a distribuição de canecas.

Logo no início desta atividade, surge um dilema, pois três crianças pedem pela caneca rosa, e a professora só possui uma caneca desta cor. Então, a professora problematiza e espera que as crianças colaborem com sugestões para este dilema. Isso não acontece, pois cada criança está preocupada em expressar seu próprio desejo em utilizar a caneca rosa. A assistente da professora, então, faz uma sugestão que é aceita pela professora. Neste momento, a intenção da professora e da assistente, além de apresentar uma sugestão para o dilema, é mostrar para as crianças a discussão colaborativa, na qual a sugestão do "outro" é ouvida pelo "eu".

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

A assistente sugeriu que as três crianças utilizassem, de fato, a caneca rosa, mas uma de cada vez. Dando continuidade a esta ideia, a professora canta uma canção e seleciona quem será a primeira criança a utilizar a caneca. Inicialmente, uma das crianças, Mariana, desaprova esta solução feita pela professora e chora, dizendo que ela quer utilizar aquela caneca. Para ajudá-la a entender, a professora pede para que ela se acalme e a escute, e então explica que ela também utilizará aquela caneca, mas terá que esperar um pouco. Esta discussão se repete duas vezes. Após isso, a professora serve a água na caneca rosa para a primeira criança que foi selecionada pela brincadeira, Mia, e retorna a perguntar aos demais colegas que cor de caneca eles desejam enquanto Mia bebe água na caneca rosa.

A atividade vai acontecendo e, sem precisar de novos incentivos, ao acabar de beber sua parte da água, Mia serve água na caneca rosa à sua colega, Mariana, que estava esperando. Quando isso acontece, Mia é elogiada pela sua atitude colaborativa e, imediatamente, uma colega, Olivia, tem a mesma atitude, buscando também a aprovação da professora.

Abaixo, apresento a transcrição do excerto 2.

| Min | Turno | Participante | Fala / Acontecimento |
|------|-------|--------------|--|
| 2'54 | 1 | Julio | Eu quero Pink. |
| | 2 | Alguém | Eu quero Brown |
| | 3 | Professora | You want Brown? Say: "I want Brown!" |
| | 4 | Alguém | I want brown. |
| | 5 | Professora | And you, Paulo? What color do you want? |
| | 6 | Paulo | Verde. |
| | 7 | Professora | Say: "I want green" |
| | 8 | Julio | Eu quero Pink. Eu quero Pink. Eu quero Pink. |
| | 9 | Professora | You want Pink, Júlio? Yes? |
| | 10 | Mariana | Eu quero Pink. |
| | 11 | Professora | Ah now we have a problem. You want pink? |
| | 12 | Mariana | <i>Diz que sim com a cabeça.</i> |
| | 13 | Professora | And you, Júlio? Do you want Pink too? |
| | 14 | Julio | <i>Faz que sim com a cabeça.</i> |
| | 15 | Professora | But we only have one pink mug, Mariana. |
| | 16 | Mia | Eu quero esse. |
| | 17 | Professora | And Mia also wants... |
| 3'25 | **** | **** | <i>Assistente interrompe para fazer uma pergunta sobre o horário da aula de educação física e há uma breve conversa sobre isso, irrelevante para essa discussão.</i> |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|------|----|-----------------------|--|
| 3'37 | 18 | Professora | Mia, you also want pink? |
| | 19 | Mia | <i>Diz que sim com a cabeça.</i> |
| | 20 | Mariana | Não, eu, eu quero Pink. |
| | 21 | Professora | So, everybody wants pink? What can we do? |
| | 22 | Todos | <i>As crianças apenas olham para a professora e se entreolham, mas ninguém responde.</i> |
| | 23 | Mariana | Eu, eu quero pink. |
| | 24 | Aline | <i>Aline se levanta, vai para o meio da roda e começa a cantar</i> |
| | 25 | Professora | Aline... |
| | 26 | Mia | <i>Tenta pegar a caneca cor de rosa da mão da professora</i> |
| | 27 | Enrico | <i>Bate palmas e canta uma canção aleatória.</i> |
| | 28 | Professora | Kinder 2, listen up.. We have a problem. Enrico... |
| | 29 | Professora | Mariana, Júlio and Mia want to use the pink.... |
| | 30 | Enrico | <i>Continua a bater palmas e a cantar uma canção aleatória.</i> |
| | 31 | Professora | Enrico, listen. |
| | 32 | Professora | They want to use the Pink mug. But I only have one. What can we do? |
| | 33 | Todos | <i>Novamente as crianças olham para a professora mas não conseguem chegar a uma solução.</i> |
| | 34 | Mia | <i>Tenta pegar a caneca cor de rosa da mão da professora.</i> |
| | 35 | Professora | Look, Mia also wants, Mariana. |
| 4'06 | 36 | Mariana | <i>Começa a chorar.</i> Eu quero Pink, eu quero. |
| | 37 | Professora | <i>A professora tenta tirar as mãos de Mia da caneca.</i> Wait, Mia. We are discussing, ok? |
| | 38 | Mia | <i>Faz que sim com a cabeça.</i> |
| | 39 | Professora | Cause Maria Claria also wants it. I have an idea, Teacher Professora Assistente. |
| | 40 | Professora Assistente | Hum. Tell me what's your idea. |
| | 41 | Professora | I'm going to choose someone. |
| | 42 | Professora Assistente | Teacher Dani, we can share the moment, like one drinking first and then waits for the other on to drink and then she drinks after the other... or not? |
| | 43 | Professora | We can. Yeah. |
| | 44 | Aline | <i>Aline pula no colo de Professora Assistente.</i> |
| | 45 | Professora Assistente | But Aline, sweetie, you have to be over there. |
| | 46 | Professora | Ok. I am going to choose someone. Mia, Mariana, Júlio and Mia. <i>Professora canta uma canção para escolher o primeiro a utilizar a caneca</i> |
| | 47 | Professora | So, Mia, will drink first in the pink mug. And then she will give it to Mariana and then to Júlio. Ok? Ok? Ok! |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|------|----|------------|---|
| | | | <i>A professora coloca a água na caneca rosa e a entrega a Mia. The first is going to be Mia. Ok?</i> |
| | 48 | Mariana | <i>Começa a chorar. Eu quero Pink.</i> |
| | 49 | Olivia | <i>Olivia, que está sentada ao lado de Mariana, cai para trás, elevando sua perna e chutando Mariana sem querer. Mariana não se importa com isso.</i> |
| | 50 | Professora | <i>Olivia, be careful. You are kicking Mariana.</i> |
| | 51 | Mariana | <i>Chorando: Eu que quero.</i> |
| | 52 | Professora | <i>I know. But we made a poll and Mia won.</i> |
| | 53 | Maria C | <i>Chorando: Euuuuuuuuuuuuuuuuuu. Eu quero!</i> |
| | 54 | Professora | <i>Mariana, Mia is going to drink....</i> |
| | 55 | Mariana | <i>Chora e faz que não com a cabeça: Eu queroooooooooooooo!</i> |
| | 56 | Professora | <i>Listen to me.</i> |
| | 57 | Mariana | <i>Chora e faz que não com a cabeça.</i> |
| | 58 | Professora | <i>Listen.</i> |
| | 59 | Mariana | <i>Chora e faz que não com a cabeça.</i> |
| | 60 | Professora | <i>Mariana, listen to me. Mia Will drink FIRST. And THEN, Mariana Will drink. Ok?</i> |
| | 61 | Mariana | <i>Pára de chorar e encara a professora.</i> |
| | 62 | Joao Paulo | <i>Olha a Olivia. Olivia está deitada batendo os pés no chão</i> |
| | 63 | Professora | <i>Entrega a caneca à Mia. Olivia, bottom on the floor.</i> |
| | 64 | Júlio | <i>B... on the floor!</i> |
| | 65 | Enrico | <i>Começa a bater os pés no chão também.</i> |
| | 66 | Mia | <i>Pega a caneca e bebe a água, olhando para Mariana.</i> |
| | 67 | Professora | <i>What color do you want, Camila?</i> |
| | 68 | Mia | <i>Vira para Olivia, que está deitada no chão. Bottom on the floor!</i> |
| | 69 | Mariana | <i>Fala alguma coisa para Mia.</i> |
| | 70 | Camila | <i>Não responde. Aponta a caneca que deseja.</i> |
| | 71 | Professora | <i>You want Green? Say: "I want Green".</i> |
| | 72 | Camila | <i>Não responde, apenas sorri.</i> |
| | 73 | Mia | <i>Olha para Mariana e diz. É meu. Mamãe tomou.</i> |
| | 74 | Professora | <i>And you Olivia, What color do you want?</i> |
| | 75 | Olivia | <i>Olivia, que estava deitada no chão batendo os pés começa a se levantar.</i> |
| | 76 | Professora | <i>And you, Enrico. What color do you want?</i> |
| | 77 | Mia | <i>I finished.</i> |
| | 78 | Olivia | <i>Começa a engatinhar no centro da roda, em direção à professora.</i> |
| | 79 | Professora | <i>Do you want more, Mia?</i> |
| | 80 | Mia | <i>Mia não responde.</i> |
| | 81 | Professora | <i>Come choose a color, Enrico.</i> |
| 6'08 | 82 | Enrico | <i>Engatinha em direção à professora.</i> |
| | 83 | Olivia | <i>Chega bem perto da professora, engatinhando.</i> |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|------|-----|-----------------------|---|
| | 84 | Professora | And you Olivia, what color do you want? |
| | 85 | Olivia | <i>Não responde, apenas aponta para a caneca marrom.</i> |
| | 86 | Professora | Brown? <i>Enche a caneca de água e entrega a Olivia.</i> |
| | 87 | ***** | <i>Enquanto isso, a professora assistente arruma as crianças na roda, e conversa com algumas delas.</i> |
| | 88 | Enrico | <i>Bem baixinho:</i> Eu quero blue. |
| | 89 | Professora | You want blue? |
| | 90 | Enrico | <i>Diz que sim com a cabeça</i> |
| | 91 | Enrico e Olivia | <i>Enrico e Olivia retornam à roda</i> |
| | 92 | Joao Paulo | Eu quero blue, eu quero blue, eu quero blue. |
| | 93 | Professora Assistente | Say: I want blue, Júlio. |
| | 94 | Julio | I want blue. |
| | 95 | Professora | You want blue? Look, now Enrico is using blue now You can use later. |
| 6'32 | 96 | Mia | <i>Mia, que estava sentada a roda, e ainda bebendo água na caneca rosa, se aproxima de Mariana, e serve-lhe água com a caneca rosa.</i> |
| | 97 | Professora | Wow... Look, Mariana, now Mia is giving you the mug. Great Mia!!! |
| | 98 | Professora Assistente | How nice, Mia. You are sharing the mug. |
| | 99 | Professora | That's great Mia. That's great. |
| | 100 | Professora Assistente | Very good |
| | 101 | Mia | <i>Serve um pouco de água à amiga e depois retorna a beber.</i> |
| | 102 | Professora Assistente | See? You are sharing the mug. You are drinking together. |
| | 103 | Maria C | <i>Olha sorrindo para a professor assistente.</i> |
| | 104 | Olivia | <i>Serve água à Mariana, com a caneca marrom que estava utilizando, olhando também para a professora assistente.</i> |
| 7'10 | 105 | Mia | <i>Mariana e Mia bebem juntas, revezando os goles de água.</i> |

Quadro 17: Transcrição do Excerto 2

A discussão realizada neste excerto parte da concepção de que os conflitos não são considerados empecilhos à aprendizagem, mas são foco de trabalho do professor, uma vez que são considerados possibilitadores dos processos de reflexão e argumentação. Conforme será debatido, a educadora instaura problemas na discussão, visando ampliar o repertório de experiências distintas vividas por seus alunos e mediadas pelas línguas. Os turnos 1 – 10 mostram uma **tensão**

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

colaborativa. Está havendo uma discussão acerca das cores das canecas e que cor cada criança deseja utilizar. Nesta, por meio do contexto de opiniões cada criança escolhe a cor de sua caneca e é incentivada pela professora a utilizar a estrutura de língua inglesa que está sendo trabalhada. (I want + color). A **tentativa de negociação** é feita, ainda de maneira primária por Júlio, que repete três vezes a cor que quer. Sua maneira de tentar persuadir a professora é falando várias vezes o que deseja para ser atendido.

Apesar de Júlio e Mariana terem pedido para a professora a caneca cor de rosa, as crianças ainda não haviam se dado conta de que isso seria um **dilema**. Seguindo os conteúdos previstos nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998), documento que alega ser função do professor de educação infantil promover e ampliar condições para o exercício da cidadania entre as crianças, levando em conta suas características emocionais, sociais e cognitivas, a professora realiza um **enunciado gerador de tensão** (turno 11) ao dizer que existe um problema ("We have a problem") para que as crianças se conscientizem da situação, a intenção deste enunciado é promover experiências que possibilitem o desenvolvimento da comunicação, expressão pessoal e interação, conforme previsto nos RCNEI (1998). As crianças encaram a professora, esperando uma ação por parte dela. Então, a professora volta a criar uma **tensão colaborativa**, perguntando para ambos Júlio e Mariana, se eles querem utilizar a caneca de cor rosa, e os dois afirmam com a cabeça. A professora-pesquisadora então, introduz mais um **enunciado gerador de tensão** (turno 15), indicando uma contradição, utilizando a conjunção "but" para dizer que apesar de as duas crianças desejarem utilizar a caneca de cor rosa, só existe uma. Ao fazer esta explicação para as crianças, uma terceira criança, Mia, diz querer utilizar aquela caneca, intensificando ainda mais o dilema.

A professora, então, inclui o desejo de Mia à discussão que está acontecendo. Ao perceber que a competição aumentou, Mariana tenta persuadir a professora a lhe entregar a caneca, dizendo repetidamente que ela é quem quer a caneca cor de rosa. (turno 20). Desta forma, a professora problematiza a questão e projeta nos alunos uma expectativa de resolução, produzindo mais um **enunciado gerador de tensão**(turno 21). As crianças não conseguem chegar a um acordo sem a mediação

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

da professora. Mia tenta resolver a situação, tentando pegar a caneca da mão da professora, produzindo **uma ação transformadora**, (turno 26) embora não seja a ação a ideal.

A professora tenta dar continuidade a discussão, mas as crianças parecem não conseguir ter ações diferentes; conforme previsto em indivíduos desta faixa etária apenas tendem a repetir seus desejos para a professora e não colaboram na resolução deste problema. Desta forma, a professora-pesquisadora convida sua assistente a participar do **processo de reflexão e negociação**, compartilhando com ela a ideia que teve (turnos 39 a 41). Na tentativa de mostrar para as crianças o processo de pensar junto, refletir e encontrar soluções, a assistente desenvolve a ideia da professora, que aceita sua sugestão (turnos 42 a 44). Então, a professora canta uma canção para escolher quem será a primeira criança a beber água na caneca rosa (sugestão iniciada pela professora e desenvolvida pela assistente -turno 46). No final da canção, a professora diz às crianças que a primeira a utilizar a Caneca será a Mia. Neste momento, existe um conflito de opiniões, e Mariana expressa que não gostou desta solução através do choro (turno 49).

Nos turnos 50 a 60, Mariana expressa seus desejos e tenta persuadir a professora por meio do choro e falando insistentemente que é ela quem quer utilizar a caneca rosa. Utiliza o pronome de primeira pessoa "Eu" várias vezes para enfatizar seu desejo individual. A professora retoma com ela a ideia de que houve um processo de seleção e que ela irá, de fato, utilizar a caneca rosa que deseja, mas isso ocorrerá apenas depois que a outra colega, Mia a utilizar. Mariana parece entender, pára de chorar e encara a professora aguardando sua vez de utilizar a caneca.

Os turnos 61 a 95 não são relevantes para a análise da resolução do conflito da caneca entre Mariana e Mia. Desta forma, a análise continua a partir do turno 96, em que Mia deliberadamente serve água à Mariana na caneca cor de rosa, realizando assim a **ação transformadora** esperada. Esta ação evidencia os preceitos vygotskyanos de que todas as funções no desenvolvimento infantil aparecem duas vezes, primeiro no nível social (entre pessoas) e, depois, no nível individual (no campo psicológico) (Vygotsky, 1930/1984). Mia vivenciou a ideia de revezamento da caneca primeiramente na discussão realizada em roda com a professora (campo

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

social) e, em seguida, conseguiu planejar a sua atividade e materializar o conceito de revezamento internalizado.

Após a **ação transformadora** (colaborativa) de Mia, ela é elogiada por ambas professora-pesquisadora e assistente. Este elogio pode ser interpretado por uma **expressão de afetividade**, levando em conta a entonação de voz e a expressão facial das professoras, que mostram estarem satisfeitas com a atitude de Mia. De forma inesperada, uma outra criança que estava sentada à roda bebendo água, Olivia, também deliberadamente serve água à Mariana e olha para as professoras enquanto realiza essa ação (turno 104), mostrando-nos, por um lado sua busca pela aprovação das professoras e por outro, uma possível internalização das ações práticas de sala de aula. Neste trecho, fica evidente o desenvolvimento de um modo de comportamento para guiar as ações das próprias crianças. Este modo, inicialmente utilizado pela educadora, passa a ser internalizado como uma forma social de comportamento, resultando em uma atitude social (Vygotsky, 1930/1984). A produção de conhecimento foi realizada em colaboração com a educadora e os demais alunos, ampliando suas capacidades iniciais de resolução de conflitos, uma vez que apreenderam dialogicamente novos métodos culturais de raciocínio. (Vygotsky, 1929).

3.1.3 Excerto 3

Este excerto foi retirado de uma filmagem realizada em Maio de 2010, as 8h15, no momento da Oficina. A sala de aula está dividida em dois espaços. Nas mesas, estão dispostos brinquedos como panelinhas, potinhos, sucata e massinha e no chão, há um edredom esticado com fantoches em cima. No momento do início da filmagem, todas as crianças presentes (total de oito crianças) estão concentradas nas mesas, brincando com a massinha. Por se tratar do momento inicial da rotina do K2, algumas crianças ainda estão chegando à escola.

O grupo está disposto em volta das mesas. Todas as crianças presentes possuem uma quantidade de massinha em suas mãos e brinquedos por perto para brincar. Aline entra na sala e não encontra massinha disponível na mesa para

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

brincar, e fica observando seus colegas, timidamente. A professora aponta para as crianças o fato de que Aline não tem massinha, e espera para ver se algum amigo irá compartilhar com ela. Rogério, imediatamente, se disponibiliza a dar um pouco de massinha a Aline, mas Camila tenta pegar aquela quantia para si. Novamente, a professora interfere e mostra para Camila que ela já têm três pedaços de massinha para brincar, enquanto sua colega, Aline, não tem nenhum. Ao perceber isso, Camila imediatamente seleciona um de seus pedaços e o entrega à amiga que não tem nenhum.

As crianças prosseguem brincando, Aline e Olivia estão dispostas lado a lado, Olivia está sentada em uma cadeira e Aline está brincando de pé, com os dois cotovelos apoiados sobre a mesa. Em um dado momento, Aline pega um pouco da massinha de Olivia que, incomodada, tenta recuperá-la. A professora interfere, questionando as crianças sobre o que elas podem fazer quando querem o brinquedo, e não obtém respostas. Desta forma, a professora explica que as crianças devem pedir o brinquedo emprestado ao amigo em vez de puxá-lo de sua mão, e exemplifica pedindo um brinquedo emprestado para uma colega.

Um outro pequeno conflito ocorre em seguida, quando dois colegas que estavam brincando lado a lado, Rogério e Antônio, disputam por um pedaço de massinha. Antônio pega a massinha que Rogério estava utilizando da mesa, e Rogério reporta o acontecimento para a professora. Ao questionar as crianças envolvidas, Antônio rapidamente se retifica, pedindo a massinha emprestada (em vez de tomando-a), conseguindo o que queria.

Mais adiante na filmagem, Aline empurra Olivia pois deseja se sentar. A professora intervém no conflito e pergunta ao grupo onde podem encontrar uma cadeira para a colega sentar, pois ela está de pé. As crianças se entreolham e procuram, até que Mia leva uma cadeira à Aline.

Adiante, Olivia explica à professora que não vai deixar Aline tomar a massinha de si, pois isso a deixa triste, mas lhe emprestará um pouco, caso a colega lhe peça.

Abaixo, apresento a transcrição do excerto 3.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| Min | Turno | Participante | Fala/ Descrição do Acontecimento |
|------|-------|--------------|---|
| 0'05 | 1 | Aline | <i>Aline entra na sala e fica bem próxima a Olivia, enconstando nesta colega, como se quisesse brincar com ela. Que é isso?</i> |
| | 2 | Olivia | Uma minhoca. |
| | 3 | Professora | Aline, would you like some playdough? |
| | 4 | Aline | <i>Não responde, coloca o cabelo atrás da orelha olhando para baixo.</i> |
| | 5 | Professora | K2, Aline doesn't have any playdough. Who can give her some playdough? |
| | 6 | Rogério | <i>Aqui. Rogério separa um pouco da massinha que está utilizando e empurra sobre a mesa, em direção da Aline.</i> |
| | 7 | Professora | Thank you, Rogério. That's very nice. |
| | 8 | Rogério | <i>Rogério empurra dois pedaços de massinha. Um, em direção da Aline e outro, na direção da Camila.</i> |
| | 9 | Camila | É meu. |
| | 10 | Rogério | <i>Rogério empurra os dois pedaços de massinha em direção de Camila.</i> |
| | 11 | Professora | Camila, but Aline doesn't have any playdough. |
| | 12 | Camila | Esse é meu. <i>Pegando os pedaços de massinha para si.</i> |
| | 13 | Professora | <i>Abaixa-se, coloca a câmera sobre a mesa. But Carol, you have, oh, one, two, three pieces of playdough.</i> |
| | 14 | Carol | <i>Ele é esse. Entrega um dos pedaços a Aline.</i> |
| 0'45 | 15 | Professora | You are going to give this one to Aline? Ah, ok. Come and sit here, Aline, to play. |
| | *** | *** | <i>As crianças continuam brincando de massinha. As falas deste intervalo não foram transcritas pois não são relevantes para esta discussão.</i> |
| 2'38 | 17 | Olivia | Não! |
| | 18 | Professora | What's the problem? |
| | 19 | Olivia | Ela pegou... <i>Tentando pegar a massinha (de volta) da mão de Aline. Ela pegou a minha massinha sem pedir.</i> |
| | 20 | Professora | And now, Olivia? What can we do? |
| | 21 | Olivia | <i>Tenta pegar a massinha da mão de Aline.</i> |
| | 22 | Professora | Can you pull from her hand like that, Olivia? |
| | 23 | Olivia | <i>Continua tentando pegar a massinha da mão de Aline, mas não consegue. Ela pegou de mim.</i> |
| | 24 | Aline | <i>Tira sua mão que está segurando a massinha do alcance de Olivia.</i> |
| | 25 | Professora | Aline, can we get from our friend's hand without asking, Aline? |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|----|----|-------------|---|
| | 26 | Aline | <i>Não responde. Olha para baixo.</i> |
| | 27 | Olivia | <i>Tenta pegar a massinha de volta da mão da Aline.</i> |
| | 28 | Professora | <i>Olivia, can we do that? Coloca a mão sobre a mão de Olivia para que ela pare de puxar de Aline. What do we do, Aline? What do we do, Olivia, when we want something from our friend?</i> |
| | 29 | Olivia | <i>Ela pegou de mim sem pedir. Tenta pegar a massinha da mão de Aline.</i> |
| | 30 | Professora | <i>So talk to her, Olivia.</i> |
| | 31 | Olivia | <i>Me dá. Não pode pegar. Desiste de tentar pegar a massinha da mão de Aline.</i> |
| | 32 | Professora | <i>Aline, if you want some playdough, you don't go and get from Olivia's hand. You say: "Olivia, give me a piece, please?" And then, she gives. Oh, Olivia, can I have a piece playdough, please?</i> |
| | 33 | Olivia | <i>Sim. Dá um pedaço de massinha a professora.</i> |
| | 34 | Professora | <i>Oh, Look. Can I have a piece of playdough?</i> |
| 4' | 35 | Olivia | <i>Sim. Sorri e se direciona a Aline para lhe dar a massinha.</i> |
| | 36 | Professora | <i>Here, Olivia, it is for me now, not for Aline.</i> |
| | 37 | Professora. | <i>Thank you. See, Aline, if we ask, she gives. If we ask, she gives. Why don't you ask her? Say: "Olivia, give me a piece?".Ask her.</i> |
| | 38 | Aline | <i>Olivia, give me a piece?</i> |
| | 39 | Olivia | <i>Olivia separa um pedaço e entrega a Aline.</i> |
| | 40 | Professora | <i>See? Very nice. Thank you, Olivia. Say, "Thank you Olivia". We don't need to get from our friends, right? We can ask.</i> |

Quadro 18: Transcrição do Excerto 3

Para facilitar o processo de interpretação e análise deste excerto, ele será subdividido em 2 conflitos. O primeiro conflito vai do turno 1 ao 15, o segundo; do 17 ao 40.

O primeiro conflito inicia quando a aluna Aline entra na sala e fica apenas observando seus amigos enquanto brincam, em vez de começar a interagir com eles. A professora, vendo esta situação, emite um **enunciado gerador de tensão** para chamar a atenção das crianças para o fato de que Aline está sem brinquedos (turno 5). Neste mesmo enunciado, a professora propõe que alguém lhe empreste, mas não nomeia alguém para executar esta ação pois quer despertar a **colaboração** em seus alunos. Este trecho ressalta a importância do papel institucional na formação da criança, conforme apontada por Bronfenbrenner (1996). Neste espaço, a educadora

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

colabora na promoção de situações sociais que permitem e encorajam as crianças a participar da resolução de um problema, ampliando suas capacidades crítico-reflexivas de avaliar uma dada situação e refletir sobre ela, transformando-a. Em seguida, Rogério realiza uma **ação transformadora**, se voluntariando a compartilhar de sua massinha com a amiga (turno 6). Camila, que está sentada ao lado de Aline, entende que a massinha que Rogério está entregando é para si. Rogério, preocupado agora com a outra colega que quer a massinha (Camila) lhe entrega o pedaço de massinha que iria entregar para Aline. A professora realiza mais uma intervenção visando chamar a atenção das crianças para o fato de que a aluna Aline não tem com o que brincar (turno 11) e realiza outro **enunciado gerador de tensão**. Em nenhum momento a professora diz à Camila o que ela deve fazer. Segundo Liberali (2008), agir como educador crítico implica dar voz ativa aos estudantes e suas experiências de aprendizagem anteriores, utilizando linguagem crítica condizente para tratar dos problemas cotidianos. Por esta razão, em seus enunciados, a professora aponta para os fatos, esperando que as crianças tomem suas próprias decisões, baseadas no **conhecimento social compartilhado** pelo grupo.

No turno 11, a professora pontua para Camila que Aline não tem massinha. Camila, olha apenas para seu próprio desejo e diz: "É meu." (turno 12). Para colaborar no entendimento de Camila a respeito da situação, a professora aponta e mostra para Camila a quantidade de massinha que ela possui, e conta junto com a aluna (turno 13). Camila, percebe que tem três pedaços em suas mãos e opta por entregar um à sua amiga Aline, agindo colaborativamente (turno 14) ao realizar uma **ação transformadora**. A aluna muda de uma postura detentora dos brinquedos para si para uma postura colaborativa de compartilhamento, que foi possibilitada com a ajuda da intervenção da professora. Esses turnos exemplificam a tomada de consciência por parte de Camila, que ao perceber realidade, escolheu transformá-la, transformando também a si mesma. Conforme apontado pela teoria vygotskyana (1924), na interação com o outro, não há garantias do que ele será construído por ele, apenas possibilidades de futuras e variadas escolhas. Não se trata de uma simples reprodução ou um ato de obediência à professora, mas de uma ação

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

“criativa e polifônica” (Liberali, 2008) tomada a partir da capacidade de ouvir a voz do outro, despertada pela intervenção da professora.

O segundo conflito inicia quando Aline toma a massinha da mão de Olivia, que realiza várias tentativas de recuperar a massinha para si (turnos 17, 19, 21 e 23). Olivia tenta pegar a massinha que Aline tomou de si puxando-a de sua mão e a professora insiste em fazer que Olivia abandone esta ação e utilize recursos linguísticos para resolver o problema. A educadora emite uma série de **enunciados geradores de tensão** (turnos 20, 22, 25, 28) para questionar as crianças se elas devem puxar um brinquedo quando está na mão de outra criança, em vez de simplesmente dizer que elas não devem fazer isso, gerando a **tensão colaborativa** entre os participantes. Olivia (turno 29) alega estar tentando pegar a massinha da mão da amiga pois ela pegou de Olivia sem pedir. A educadora então, pede a Olivia que converse com a amiga, em vez de tomar o brinquedo de sua mão. Esta tensão colaborativa instaurada pela professora elucida o papel do educador como co-construtor do conhecimento, uma vez que não lhe cabe mais a tarefa de impor a autoridade, mas de preparar o ambiente para o viver em sociedade (Pontecorvo, 2005). A forma de intervenção da educadora também está embasada pelo conceito de colaboração arraigado nesta pesquisa, uma vez que ela questiona e tenta guiar a discussão para a produção de novos significados, ao mesmo tempo que dá voz a seus alunos para que compartilhem nesta produção de conhecimento. No turno 31, Olivia realiza uma **ação transformadora** e abandona a tentativa de tomar o brinquedo da amiga e passa a utilizar recursos linguísticos para obtê-la de volta, dizendo: “Me dá. Não pode pegar.” Esta fala de Olivia mostra a **internalização** de ações sociais realizadas no meio escolar também que ela está **se constituindo** a partir também do discurso das educadoras, que vêm e agem colaborativamente.

A aluna Aline não diz nada, apenas observa a conversa entre Olivia e a professora. Desta forma, a educadora resolve mostrar a Aline outras formas de obter o objeto desejado, e exemplifica pedindo um brinquedo a Olivia (turno 34), utilizando as estruturas linguísticas que gostaria que os alunos também utilizassem e obtendo sucesso em sua tentativa. Em seguida, a educadora sugere que Aline faça o mesmo (turno 37).

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

No turno 38, Aline executa uma **ação transformadora**, mudando sua ação de puxar o brinquedo da mão de Olivia e passa a pedir, utilizando os instrumentos linguísticos colocados à sua disposição. Este turno exemplifica claramente como se dá a constituição bilíngue dos sujeitos. O processo argumentativo é realizado nas duas línguas; inglês, por parte da professora e português por parte de Olivia que, ao argumentar com a professora utilizando a língua materna demonstra ter pleno entendimento da segunda língua utilizada na discussão. A ação transformadora de Aline mostra que a aluna apropriou-se não somente da linguagem utilizada pela professora mas também da regra social necessária ao ambiente escolar. Assim, Aline pôde conhecer duas formas de ser no mundo, constituindo-se bilinguamente. Olivia (turno 38) corresponde **colaborativamente** à solicitação da Aline, encerrando o conflito.

3.1.4 Excerto 4

O excerto 6 foi retirado de uma filmagem realizada dia 13 de Maio de 2010, às 8h15 da manhã, dentro da sala de aula, no momento da oficina. A sala está dividida em duas estações de brincadeira. No chão, estão dispostos carrinhos e pistas e, nas mesas, massinha e panelinhas de brinquedo. A maioria das crianças concentra-se na estação da massinha. Por se tratar do primeiro momento da rotina escolar do K2, as crianças ainda estão chegando à escola, por isso, o número de crianças presentes na filmagem vai aumentando conforme o passar do tempo. Por esta mesma razão, escuta-se dois núcleos de conversação pela filmagem. O núcleo central é da onde se originaram os dados, pois envolve a educadora e as crianças que estão brincando. O núcleo periférico é a professora assistente que conversa com algumas crianças, recepcionando-as ao entrar na sala e pedindo que realizem algumas tarefas como o de costume: pegar a agenda, guardar a mochila e etc. Apesar de estas duas conversas simultâneas serem audíveis na filmagem, a audição do diálogo central que será analisado neste excerto não é prejudicada.

Logo no início da gravação, a aluna Mariana nota que a professora não está com massinha na mão e lhe pergunta se ela deseja um pouco. Após a resposta afirmativa da professora, Mariana pega uma quantia da massa de modelar que está

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

brincando e compartilha com a professora. Em seguida, chega outra criança na sala, Enrico, e ele se direciona a professora alegando que não tem massinha para brincar. A professora alega também não ter quantidade suficiente para compartilhar e sugere que este aluno peça à Mariana, que possui uma quantidade grande em suas mãos. Ao pedir a colega, Mariana não compartilha de sua massinha com Enrico, mas, localiza rapidamente na mesa uma porção de massa de modelar que não está sendo utilizada por nenhuma outra criança e a entrega a seu colega, que fica satisfeito com esta solução.

Os turnos ocorridos entre os minutos 1' e 10'30 não são transcritos pois não se mostraram relevantes para esta discussão.

Por volta do minuto 10, a professora se junta às crianças para brincar de massinha. Com a intenção de expor uma ação colaborativa aos participantes daquela atividade, a professora pede para uma aluna lhe emprestar a massinha e utiliza os recursos linguísticos e atitudinais que deseja ver em seus alunos. Imediatamente após isso, outra aluna, Mariana, repete a ação da professora, pedindo a massinha emprestada e aguardando até que a colega lhe empreste.

Abaixo, apresento a transcrição do excerto 4.

| Min | Turno | Participante | Fala/ Acontecimento |
|------|-------|--------------|---|
| 0'22 | 1 | Mariana | Você não tem massinha? |
| | 2 | Professora | No, I don't. <i>Mostra as duas mãos vazias para Mariana.</i> |
| | 3 | Mariana | <i>Mariana pega uma quantidade da massinha que estava brincando e entrega à professora.</i> |
| | 4 | Professora | Thank you, Mariana. |
| | 5 | Mia | <i>Mia, que está segurando um pouco de massinha, levanta e mostra para a professora, como se fosse lhe dar um pouco também.</i> |
| | 6 | Professora | Thank you, Mia! Ah? |
| | 7 | Mia | <i>Mia cochicha algo para a professora.</i> |
| | 8 | Professora | You want me to make you a Ball? |
| | 9 | Mia | <i>Mia responde que sim com a cabeça.</i> |
| | 10 | Professora | Say: "Make a ball". <i>Começa a fazer uma bola de massinha para Mia.</i> |
| | 11 | Enrico | Eu quero massinha! |
| | 12 | Professora | You want playdough? |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|-------|-----|------------|--|
| | 13 | Enrico | <i>Responde que sim com a cabeça.</i> |
| | 14 | Professora | But I have just a little. Why don't you ask Mariana for some playdough. Say: "Mariana, can I have some playdough?" |
| | 15 | Enrico | <i>Enrico fala em voz bem baixa, enquanto se dirige à Mariana. Can I have some playdough?</i> |
| | 16 | Mariana | Mas, mas tem uma aqui que ninguém tava brincando. Ò, ninguém tava. <i>Pega uma quantia de massinha que estava sobre a mesa e a entrega a Enrico. Você pode pegar, tá?</i> |
| | 17 | Teacher | Ok. <i>Gesticula concordando com a atitude de Mariana.</i> |
| 1' | 18 | Mariana | Ninguém tava.... Porque tava aqui. |
| *** | *** | *** | <i>O intervalo entre o minuto 1' e o 10'30 não foram transcritos por não serem considerados relevantes para esta discussão.</i> |
| 10'30 | 19 | Professora | <i>As crianças estão brincando de massinha. A professora se junta a eles e pede para uma aluna se ela brincar junto com ela. Can I play, Carol? Can I play? Estica a mão esperando que Camila lhe entregue a massinha.</i> |
| | 20 | Camila | <i>Camila entrega a massinha a professora.</i> |
| | 21 | Professora | Thank you, Carol. |
| | 22 | Mariana | <i>Estende o braço em direção a Camila. Can I play, Carol?</i> |
| | 23 | Camila | <i>Não responde.</i> |
| | 24 | Mariana | Can I play, Carol? |
| | 25 | Camila | <i>Não responde.</i> |
| | 26 | Mariana | Can I play? |
| | 27 | Camila | <i>Não responde.</i> |
| | 28 | Professora | Are you listening to Mariana, Carol? She wants to play too. |
| | 29 | Camila | <i>Separa um pouco de massinha e joga para Mariana.</i> |
| 11' | 30 | Mariana | Thank you. <i>Pega a massinha e volta para sua cadeira.</i> |

Quadro 19: Transcrição do Excerto 4

O excerto inicia com uma **tensão colaborativa** ocasionada pela aluna Mariana, que em seguida muda para a esfera da **ação transformadora**, no turno 3, em que observa que um dos participantes da brincadeira está sem massinha, **reflete** e age de modo a transformar aquela situação. Ao decidir com autonomia que queria entregar massinha à professora (que estava sem), Mariana demonstra ter **internalizado** valores que foram trabalhados no ambiente escolar (como

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

colaboração e solidariedade) bem como ações também realizadas neste contexto (compartilhamento, argumentação para resolução de problemas).

Após ter vivido esta experiência em colaboração com Mariana, Mia expande seu raio de possibilidades imediatas (que, neste caso, seria deter a massinha apenas para si sem se preocupar com o bem estar e satisfação dos demais componentes do grupo), indo além delas e agindo **colaborativamente**, repetindo a ação da amiga.

No turno 11, Enrico alega estar sem massinha, mas não mostra **negociação** nem **reflexão** na tentativa de resolver esta questão. A professora, então, produz um enunciado **gerador de tensão** sugerindo que ele peça à Mariana, já que ela tem uma quantidade maior de massinha (turno 12), com a intenção de promover ações **colaborativas** entre as crianças.

No turno 15, Enrico demonstra ter **internalizado** os instrumentos linguísticos envolvidos na **negociação** por um objeto, como forma de prevenir surgimento de conflitos. Ao reproduzir a sentença indicada pela professora, Enrico apropria-se não somente da língua utilizada ("Can I have some playdough?") mas também de um outro modo social de comportamento e de abordar o colega, ao mudar do "Eu quero" (turno 11) para "Can I have some playdough?" (turno 15). Em vez de simplesmente expressar seu desejo, desconsiderando as interações sociais que o rodeiam, Enrico apreende formas linguísticas e atitudinais para interagir com este contexto e transformar a situação de insatisfação que se encontrava, causada pela ausência da massinha. Assim como a linguagem existente no mundo passa a ser captada pelo bebê, que em interação com os demais sujeitos e objetos do mundo apropria-se desta linguagem (Vygotsky, 1934/1987), a escola – que constitui um dos ambientes sócio-histórico-culturais em que as crianças estão inseridas - fornece uma linguagem específica bem como formas de comportamento sociais que são apropriadas e internalizadas pelas crianças, o que fica evidente no turno 15. Ter vivenciado esta nova forma de ação social, mediada e organizada pela linguagem, é fundamental para o desenvolvimento de sua forma de pensamento verbal, e com o tempo, Enrico conseguirá planejar sua atividade, pois terá internalizado esta forma linguística como forma de pensamento e de raciocínio (Vygotsky, 1930/1984).

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Em seguida, Mariana, no turno 16, executa outra **ação transformadora**, posto que, com autonomia, pega um pouco de massinha que estava sobre a mesa e a entrega a Enrico, para que ele não fique sem.

No turno 19, a professora passa a fazer parte da brincadeira, agindo **colaborativamente** e pedindo a uma das crianças que lhe empreste um pouco de massinha. A ação da professora, bem como a forma linguística utilizada, são observadas pelas demais crianças e repetidas, imediatamente, por Mariana (turno 22). Ao apropriar-se da estrutura linguística "Can I play?" (turnos 24 e 26) utilizada primeiramente pela professora no contexto da brincadeira de massinha, com o intuito de receber uma quantidade deste objeto, fica evidente que a voz da educadora está presente no enunciado de Mariana. A aluna demonstra estar carregando consigo as vozes dos demais sujeitos que participam de sua constituição (Bakhtin 1981) e a pode-se perceber influência das relações sociais, linguísticas e afetivas, na formação de sua personalidade. Devido aos diferentes tipos de vínculos em cada relação, Camila entregou massinha imediatamente quando requisitada pela professora (turno 20), mas não faz o mesmo quando requisitada por uma colega, que refaz o pedido duas vezes (turnos 24 e 26). Então, a professora interfere, **gerando tensão** ao perguntar para a aluna se ela está ouvindo o que a outra aluna está pedindo. Após a mediação da professora, Camila compartilha a massinha com Mariana, **transformando sua ação** inicial de recusa.

3.1.5 Excerto 5

O excerto 3 foi retirado de uma filmagem realizada durante o momento da oficina, em uma sexta-feira, dia 19 de Novembro de 2010. As crianças estão na sala de aula, que está dividida em dois espaços. No chão, estão dispostos fantoches e ursos de pelúcias, configurando um canto da oficina e, nas mesas, estão dispostos brinquedos de ímãs e lousas magnéticas, para que as crianças possam montar imagens. Mariana, Rogério e Olivia estão brincando com os ímãs em uma das mesas, brincando pacificamente. Um outro colega, Bruno, chega para participar da brincadeira. Vendo que não há brinquedos disponíveis, puxa o brinquedo da mão de

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

uma colega, que reclama para a professora e, ao mesmo tempo, puxa o brinquedo de volta. Então, a professora passa a fazer diversas perguntas para as crianças para ver quem pode ajudar o colega a obter um brinquedo de forma mais pacífica. As crianças dão algumas sugestões em português e outras em inglês e ambas são bem aceitas pela professora, que está focando neste momento na colaboração. Os colegas incentivam Bruno a expressar verbalmente seu desejo por obter um brinquedo, mas Bruno, primeiramente, prefere observar. Ao final do excerto transcrito, Bruno pede para brincar com seus colegas (em vez de pegar os brinquedos de suas mãos) utilizando uma estrutura em inglês que foi trabalhada em outro momento da rotina.

Abaixo, apresento a transcrição do excerto 5.

| Min | Turno | Participante | Fala / Acontecimento |
|------|-------|----------------|---|
| 0'5 | 1 | Professora | Mariana, can Rogério Play with you? |
| | 2 | Mariana | Sim. |
| | 3 | Professora | Ah, OK. |
| | 4 | Mariana | Você pode brincar. <i>Diz olhando para seu colega Rogério.</i> |
| | 5 | Bruno | <i>Bruno chega pelo outro lado e pega um brinquedo da mão de Mariana.</i> |
| | 6 | Mariana | <i>Aaa ele pegou sem pedir de mim! Mariana, enquanto fala, puxa e pega o brinquedo de volta para si. Em seguida, direciona-se para o outro lado da mesa, afastando-se de Bruno</i> |
| | 7 | Professora | Talk to him. Tell him. What does he have to do, Mariana? |
| | 8 | Rogério | Que tal fazer...? |
| | 9 | Professora | Rogério, Bruno wants some toys... |
| | 10 | Olivia | Não pega da Maria Cala, tá bom? |
| | 11 | Mariana | Não pode! |
| 0'29 | 12 | Professora | But Olivia, He wants some toys...what can he do? |
| | 13 | Bruno e Olivia | <i>Bruno tenta pegar outros brinquedos que estão disponíveis na mesa ao mesmo tempo que Olivia tenta pegá-los. Por estar brincando há mais tempo, Olivia considera que os brinquedos que estão perto dela são seus e os recupera da mão de Bruno no mesmo momento que ele os toma para si. Por consequência, Bruno acaba pegando o brinquedo após estar na mão de Olivia.</i> |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|------|----|------------|--|
| | 14 | Professora | Who knows? Who can help Bruno? |
| | 15 | Olivia | Nãaaaaaaao. |
| | 16 | Professora | Bruno, don't get the ones your friends are using. |
| | 17 | Professora | Mariana, Bruno wants more toys but he doesn't know how...what to do. What can he do? |
| | 18 | Olivia | <i>Olivia demonstra estar procurando uma solução para o problema. Olha para a professora e respira fundo, como se estivesse prestes a dizer alguma coisa.</i> |
| | 19 | Professora | What can he do? |
| | 20 | Olivia | Ask! |
| | 21 | Professora | He has to ask? |
| 0'58 | 22 | Olivia | É! |
| | 23 | Professora | How? |
| 1'03 | 24 | Olivia | Assim ó: me dá por favor? |
| | 25 | Professora | Very Nice, Olivia! Did you hear Bruno? If you want, you can say: "me dá, por favor?" |
| | 26 | Olivia | É. |
| | 27 | Professora | Or... how else can we ask? |
| 1'13 | 28 | Mariana | Assim ó: por favor, não pega de mim... |
| | 29 | Professora | Yes, that's a good solution too. And how can we say that in English? |
| 1'26 | 30 | Mariana | Can I have one desses toys? Aí o amigo dá. |
| | 31 | Mariana | <i>Para exemplificar, Mariana se vira para o colega, Rogério, e estende a mão pedindo o brinquedo que ele está segurando. Posso pegar esse?</i> |
| | 32 | Rogério | <i>Rogério acena com a cabeça, concordando que a amiga pegue o brinquedo.</i> |
| | 33 | Mariana | Ele deixou! |
| | 34 | Professora | Very nice! |
| | 35 | Professora | Are you listening, Bruno? Mariana and Olivia have great ideas about how to ask. |
| | 36 | ***** | <i>Enquanto ocorria esta discussão entre a professora, Mariana, Olivia e Rogério, Bruno se manteve à mesa, brincando com alguns brinquedos que estavam disponíveis e escutando a conversa.</i> |
| 1'48 | 37 | Mariana | <i>Enquanto brinca com Rogério. Eu to fazendo um palhacinho.</i> |
| | 38 | Olivia | <i>Referindo-se a Bruno. Ele não tá falando!</i> |
| | 39 | Professora | He's not speaking right? But he's not getting the toys either! |
| 1'54 | 40 | Bruno | <i>Bruno olha para sua colega Olivia e estende a mão, pedindo um brinquedo. Can I play?</i> |
| | 41 | Olivia | <i>Olivia imediatamente seleciona um brinquedo e coloca na mão de Bruno.</i> |
| 1'57 | 42 | Professora | Very nice, Bruno |

Quadro 20: Transcrição do Excerto 5

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Por se tratar de uma filmagem realizada no fim do ano de 2010, fica evidente a mudança na forma de mediação da professora. Ela emite diversos **enunciados geradores de tensão**, conforme podemos ver nos turnos 7, 12, 14, 17, 19, 27. A professora não dá respostas prontas ou sugestões plausíveis para a resolução do conflito em questão. Pelo contrário, pede sugestões às crianças, pedindo que ajudem Bruno, considerando seus alunos como participantes ativos na construção do conhecimento e fazendo com que eles busquem em suas consciências **ações internalizadas** de **colaboração** e **negociação** com as quais eles tiveram em contato durante todo o ano letivo de 2010. A autonomia já atingida pelas crianças na utilização das línguas que as constituem colaborativamente refletem a união das curvas de desenvolvimento da fala e do pensamento da criança, conforme apontadas por Vygotsky (1934/1987). A internalização de formas sociais de pensamento foi possibilitada através de experiências repetidas nas quais as crianças aprenderam a planejar suas ações mentalmente, requisitando a assistência de outra pessoa apenas conforme as exigências do problema proposto. Este excerto nos mostra então que a linguagem está agindo como planejadora da atividade infantil, possibilitando assim a resolução de problemas e a antecipação de consequências, uma vez que a capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática. (Vygotsky, 1930/1984).

Os turnos 8 a 35 retratam uma grande **tensão colaborativa**, visto que os participantes da discussão expressam suas opiniões e se confrontam. Estes turnos mostram que as crianças já **internalizaram** uma série de processos e ações sociais comuns ao meio escolar e que já criaram um **conhecimento social compartilhado** pois utilizam os instrumentos fornecidos pelo meio. Ao materializar seu pensamento para pedir que Bruno não tome o brinquedo de Mariana (turno 10), Olivia mostra ter **internalizado** a argumentação como artefato mediador, que agora faz parte de seu método cultural de raciocínio, e elucida o desenvolvimento de suas funções mentais superiores. (Vygotsky, 1930/1984) tendo em mente que a reação desta aluna (bem como de qualquer outra criança desta faixa etária) sem o trabalho com conflitos realizado no ano de 2010 seria os recursos instintivos como tapa, empurrão, mordida, conforme explicado na introdução deste trabalho, na seção 2.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Ainda, as crianças apresentam conhecer vários instrumentos linguísticos mediadores para o problema da ausência de brinquedos. Olivia sugere que o amigo peça, dizendo: "Me dá por favor?" (turno 25) e Mariana complementa dizendo: "Por favor, não pega de mim." (turno 28). Ainda, ao serem requisitadas por uma solução em inglês, Mariana sugere "Can I have one desses toys?" (turno 30) e "Posso pegar?" (turno 32), além de exemplificar para Bruno como este processo pode ocorrer de forma pacífica (turno 32). Neste trecho, é possível observar que Olivia e Mariana se apropriaram, ao longo do ano, não só das línguas mas também dos valores compartilhados no ambiente social escola, constituindo-se bilinguamente. A inserção no ambiente argumentativo e o contínuo estímulo para este tipo de prática fez com que a argumentação fosse também internalizada como uma de tantas outras funções mentais superiores (Faria, 2007).

Os turnos 18 a 33 ainda elucidam como a prática **colaborativa** de compartilhamento de objetos (brinquedos) e o uso de instrumentos linguísticos para a interação e realização deste compartilhamento já passou a fazer parte da **constituição** das crianças envolvidas e isso fica ainda mais claro ao notarmos como Mariana, Olivia, Rogério brincam e compartilham os objetos de forma colaborativa mesmo sem a intervenção da professora.

O turno 40 apresenta a **ação transformadora**, realizada por Bruno, que desde o início do excerto estava tendo dificuldades em obter brinquedos devido a sua abordagem (interpretada por seus colegas como) ofensiva. O aluno, que participou do processo argumentativo em busca de soluções linguísticas melhor aceitas socialmente para se obter um brinquedo que está sendo utilizado por outro colega, opta por não utilizar as sugestões propostas por seus amigos, mas, reflete e busca em sua consciência uma forma que também lhe foi apresentada e internalizada através de sua interação com o meio escolar, dizendo: "Can I play?" (turno 40). Esta abordagem é melhor aceita por seus colegas e faz com que Bruno consiga imediatamente o objeto de seu desejo (turno 40). Este turno elucida um salto no desenvolvimento de Bruno que, em interação e colaboração com seus colegas de classe, conseguiu refletir e buscar em seu repertório de experiências anteriores um artefato mediador que lhe possibilitasse atingir seu objetivo. Além disso, sua escolha em utilizar a língua inglesa mostra a influência do ambiente escolar na constituição

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

de seus valores, pois o aluno se apropriou tanto da linguagem como da forma social de comportamento vividas neste ambiente, ressaltando que sua constituição está ocorrendo na linguagem e pela linguagem (Bakhtin, 1981), conforme ele consolida sua personalidade e internaliza as práticas sociais como formas de seu pensamento.

3.1.6 Algumas Considerações Parciais

A partir da análise e interpretação dos excertos 3.1.1 a 3.1.5, referentes a disputas por objetos, pode-se chegar a algumas conclusões que não só dialogam com o referencial teórico que embasa este trabalho mas também colaboram para responder as perguntas de pesquisa propostas na introdução desta dissertação.

Em sua teoria, Vygotsky (1930/1984) alega que a capacidade especificamente humana para a linguagem permite que as crianças providenciem instrumentos auxiliares para a resolução de problemas, superando suas ações impulsivas e, então, passam a planejar suas atividades de modo a encontrar uma solução para uma tarefa difícil antes mesmo de sua execução – o que a ajuda a controlar seu próprio comportamento. Segundo o autor, os signos e as palavras são elementos constitutivos das crianças e o principal meio de contato social com o mundo. Desta forma, Vygotsky pontua que as funções comunicativas e cognitivas da linguagem, aos poucos, se tornam uma forma superior de atividade na criança, colaborando no desenvolvimento de seu pensamento.

Os excertos 3.1.1 a 3.1.5, mostraram, cronologicamente, este mesmo processo descrito por Vygotsky: o abandono das ações impulsivas por parte dos alunos (conforme pode ser observados nos turnos 01 e 04, do excerto 3.1.1; turnos 26, 34, 48,51,55, do excerto 3.1.2; turnos 19, 21, 23, 25, do excerto 3.1.3 e turno 13 do excerto 3.1.5) e a conquista de uma forma superior de comportamento, possibilitada a partir da utilização da linguagem como planejadora da atividade infantil (conforme visto nos turnos 32 e 36 do excerto 3.1.1; turnos 31, 35, 38, 39, do excerto 3.1.3; turnos 15 e 22, do excerto 3.1.4 e nos turnos 10, 11, 15, 20, 24, 25, 28, 30 e 40, do excerto 3.1.5.)

O desenvolvimento desta nova forma (superior) de comportamento (planejamento da atividade), possibilitada pela internalização da linguagem e de

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

formas socioculturais de comportamento está diretamente ligada às intervenções realizadas pela educadora no processo de solução do conflito. As crianças demonstram ter se apropriado da língua utilizada na mediação do conflito (conforme pode ser observado no turno 8 do excerto 3.1.1; nos turnos 4,8,10, 77, 88 e 94 do excerto 3.1.2; no turno 38 do excerto 3.1.3; nos turnos 22,24 e 26 do excerto 3.1.4 e nos turnos 20, 30, 40 do excerto 3.1.5), da argumentação como artefato mediador (forma de comportamento social) (conforme pode ser observado nos turnos marcados com fundo azul, referentes a categoria da **tensão colaborativa**) e, ainda, dos valores compartilhados no meio escolar como a colaboração (conforme pode ser notado nos turnos marcados com fundo amarelo, referentes a categoria de **ação transformadora**.) Ainda, estes excertos ressaltam que a forma de intervenção da educadora não retrata o autoritarismo, mas o compartilhamento de sentidos e significados para a construção conjunta do conhecimento. Desta forma, as vozes sociais construídas sócio-culturalmente de cada sujeito presentes no momento de interação entre os participantes são ouvidas e partilhadas, instaurando-se assim a colaboração. (Liberali e Magalhães, 2009)

3.2 Conflitos: Disputas por Assentos

Esta seção apresentará 2 excertos referentes a disputa por assentos, que serão introduzidos de ordem cronológica.

3.2.1 Excerto 6

Este excerto foi retirado de uma filmagem realizada em Junho de 2010, as 11h00, no momento do parque. As crianças estão brincando livremente no parque da escola, há algumas crianças no escorregador, outras andando de triciclo pelo parque, outras brincando de areia e três crianças (inicialmente) brincando em gangorra em forma de jacaré. Como é um momento de brincadeira livre, há grande rotatividade de crianças nos brinquedos do parque. A cena escolhida foi a das crianças brincando na gangorra em forma de jacaré, pois há uma discussão e uma disputa por um dos assentos da gangorra. Trata-se de uma gangorra de plástico verde, em forma de

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

jacaré, com capacidade de suportar 5 crianças. Os assentos mais disputados são os das extremidades, pois neles as crianças podem alcançar alturas mais elevadas ao balançarem-se neste brinquedo.

Logo no início da gravação, Paulo está incomodado porque Mariana está sentada no assento da ponta do jacaré, local onde ele deseja se sentar. Vendo esta situação, a professora conversa com Mariana que concorda em brincar um pouco e depois ceder o lugar na gangorra para Paulo. Para marcar o intervalo que cada criança brinca na gangorra, a professora sugere que as crianças cantem uma canção e no término desta, as crianças sentadas na ponta devem ceder seus assentos àqueles que estão esperando.

No meio da canção, ou seja, antes do término do primeiro intervalo, chegam outras duas crianças e ocupam os assentos vazios localizados no centro da gangorra, diminuindo a velocidade deste brinquedo em virtude da adição de peso. Mariana reclama e chora, dizendo que não conseguiu balançar na altura que desejava, mas a professora retoma o foco da conversa que é a colaboração e a troca de assentos e então Paulo assume a posição que aguardava. Diante da insatisfação de Mariana, a educadora sugere que ela tome outra posição na gangorra agora, para que possa continuar brincando, mas a aluna nega, pois quer retornar ao assento original (localizado na ponta). Sem maior necessidade de intervenção da professora, a aluna se acalma e diz que Paulo irá trocar de assento com ela novamente, da mesma forma que a disputa foi apaziguada com a ajuda da professora há alguns segundos.

Assim, a professora retoma a canção que delimita o intervalo de tempo que cada criança pode ficar na gangorra, com a intenção de garantir que a troca seja realizada novamente. Ao término da canção, Paulo se levanta e cede o lugar novamente à Mariana.

Abaixo, apresento a transcrição do excerto 6.

| Min | Turno | Participante | Fala/ Descrição do Acontecimento |
|------|-------|--------------|---|
| 0'25 | 1 | Paulo | Ela não quer sair. Não! |
| | 2 | Professora | Paulo, oh. Mariana, after you play for a while, can you let Paulo play? |
| | 3 | Mariana | Mas eu... ele vai brincar com outros brinquedos! |
| | 4 | Professora | No, you play a little there, and then you let Paulo go, |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|------|----|-----------------|---|
| | | | Ok? |
| | 5 | Mariana | Olha... <i>mostra um assento disponível na gangorra, que não é o assento desejado por Paulo.</i> |
| | 6 | Professora | Cause we have to share the toys, ok? |
| | 7 | Aline | <i>Chega e senta no assento disponível.</i> |
| | 8 | Mariana | Olha, Aline... <i>começa a se balançar na gangorra, sorrindo para Aline.</i> |
| | 9 | Professora | Mariana, are you listening to me? Mariana, oh, we have a problem because Paulo wants to sit there, where you are. |
| | 10 | Mariana | <i>Olha para baixo e brinca com o local de segurar na gangorra.</i> |
| | 11 | Professora | What are you going to do? |
| | 12 | Mariana | Eu vou dar o lugar pra ele. <i>Continua sentada onde está.</i> |
| 1'05 | 13 | Professora | You're gonna let him play a little? Ok then. Ok, Paulo? You are gonna wait. She plays a little, then you go and play a little. All right? |
| | 14 | Mariana e Aline | <i>Risos.</i> |
| | 15 | Professora | Let's count, Paulo? Or... lets sing a song? Let's sing a song? |
| | 16 | Aline | <i>Desiste de brincar na gangorra e vai para o escorregador.</i> |
| | 17 | Professora | Row, row, row your boat, gently down the stream...Merely, merely, merely, merely, life is but a dream. Row, row, row your boat, gently down the stream... |
| | 18 | Olivia | <i>Vendo o um dos assentos centrais da gangorra disponíveis, aproxima-se e senta-se em um deles. Agora eu.</i> |
| | 19 | Mariana | Não, não quero. <i>Tenta tirar as mãos da Olivia da gangorra.</i> |
| | 20 | Professora | If you see a crocodile.... |
| 1'47 | 21 | Mariana | Não consigo balançar bem alto! <i>Cruza os braços e faz bico.</i> |
| | 22 | Professora | Oh, but we have room for other kids, right, Mariana? The toy is not only Mariana's . It belongs to everybody. |
| | 23 | Carla | <i>Encontra outro assento vazio na gangorra e se senta.</i> |
| | 24 | Mariana | Ah, eu não consigo balançar... <i>se joga no chão sem tirar as mãos da gangorra, protegendo o assento onde estava sentada.</i> |
| | 25 | Professora | We are finishing the song because it's going to be Paulo's turn. |
| | 26 | Mariana | <i>Levanta-se rapidamente e recupera seu assento, resmungando.</i> |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|------|----|------------------------|---|
| | 27 | Professora | If you see a crocodile, do'nt forget to scream. Ahhhhhh! |
| | 28 | Mariana | <i>Deita-se sobre seu assento, chorando.</i> |
| | 29 | Professora | Eeee, now it's Paulo's turn. |
| | 30 | Mariana | <i>Levanta-se chorando e resmungando de seu assento, cedendo-o a Paulo.</i> |
| | 31 | Paulo | <i>Paulo, que estava este tempo todo ao lado da gangorra aguardando sua vez de ocupar o assento da ponta, senta-se no lugar desejado.</i> |
| 2'17 | 32 | Mariana | <i>Chorando. Mas eu não consegui balançar muito.</i> |
| | 33 | Professora | Yeah? But look. You didn't do a lot, but you did a little. And, in order to your friends to play, it has to go a little bit lower, Mariana, that's the way it is. Oh, you can take another position in the see-saw, if you want. Do you wanna take another position? |
| | 34 | Mariana | Não. |
| | 35 | Professora | Ok. So, Let's sing a song? |
| | 36 | Mariana | Mas eu... so que... O Paulo ...brincá um pouquinho ai depois ele me empresta. |
| | 37 | Professora | Yes, that's right. |
| | 38 | Mariana | Ta bom? |
| | 39 | Professora | Ok. I'm gonna sing a song for Mariana's turn. Row, row, row, your boat gently don't the stream. Merely, merely, merely, merely, life is but a dream. Row, row, row, your boat gently down the stream. If you see a crocodile, don't forget to scream.Ahhhhhh. |
| | 40 | Paulo, Camila e Olivia | <i>Balançam-se alegremente na gangorra enquanto a professora canta.</i> |
| | 41 | Carla | <i>Chega e senta-se em um dos assentos disponíveis da gangorra.</i> |
| | 42 | Professora | Ok. Not it's Mariana's turn. |
| 3'24 | 43 | Paulo | <i>Levanta-se imediatamente, cedendo o lugar para a amiga.</i> |
| | 44 | Mariana | <i>Mariana, que estava esperando para ter sua vez novamente ao lado da gangorra retoma seu lugar.</i> |
| | 45 | Professora | Good. |
| | 46 | Mariana | Mas eu não consigo balançar bem alto. |
| | 47 | Professora | But, Mariana, in order to your other friends to play, it has to go a little lower and that's ok, because look, this toy is for one, two, three, four, five kids. |
| | 48 | Mariana | <i>Desiste de reclamar e se acomoda em seu assento.</i> |

Quadro 21: Transcrição do Excerto 6

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

O conflito inicia quando Paulo (turno 1) instaura a **tensão colaborativa** ao procurar a ajuda da professora para dizer que quer se sentar na gangorra no lugar em que está Mariana e a amiga não quer lhe ceder o lugar.

A professora então, realiza **um enunciado gerador de tensão** para perguntar a Mariana se ela pode deixar o Paulo utilizar seu assento após usá-lo por um período (turno 2), propondo que haja um revezamento entre as crianças. Neste momento, a educadora pretende possibilitar a vivência de um novo modelo/nova maneira de resolução de conflito, que envolve o revezamento, acreditando que aos poucos, as formas de interação com o grupo social e com os objetos da cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento das crianças (Rego, 2009) e que, portanto, este artefato também poderia ser internalizado pelas crianças envolvidas na situação. Nos turnos 3 a 8, a educadora e Mariana argumentam, e a aluna, que não quer sair de seu lugar, tenta dar outras opções como: "Ele vai brincar com outros brinquedos" (turno 3). Neste trecho, fica claro que Mariana está desenvolvendo suas habilidades argumentativas e construindo seus primeiros argumentos na interação com seus colegas e professoras, embora tenha apenas 2 anos de idade. Conforme apontado por Ribeiro (2009) o desenvolvimento destas habilidades inicia muito cedo, conforme a criança se apropria da linguagem oral e das possibilidades de seu uso. Este turno mostra que Mariana já possui algumas maneiras de resolver conflitos (ações sociais) **internalizadas** em sua psique, uma vez que em vez de se voltar aos recursos comuns utilizados pelas crianças desta faixa etária (chorar diante da frustração, empurrar ou bater na criança que quer tomar o seu lugar), sugere uma opção possível e pacífica ao seu colega, quer seria brincar com outro brinquedo. No entanto, a educadora que pretende estabelecer a **colaboração** em forma de compartilhamento de brinquedos e igualdade de direitos, insiste para que Mariana ceda o lugar para Paulo. Assim, a professora realiza um **enunciado gerador de tensão** (turno 9) enfatizando que existe um problema no parque. Paulo quer se sentar no lugar que Mariana está ocupando na gangorra. Mariana, inicialmente não responde e olha para baixo, mostrando sua insatisfação e seu desejo de permanecer brincando onde está (turno 10). A educadora insiste, colocando a responsabilidade de resolução do conflito em Mariana, ao lhe perguntar: "What are you going to do?" (turno 11). Este enunciado parece sustentar o que

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

sugere Leitão (2004) sobre a finalidade da argumentação ser ocasionar a reflexão e mudança nas ações realizadas pelo indivíduo. O enunciado da professora foi emitido com a intenção de fazer com que Mariana reflita sobre o fato de que seu amigo também quer brincar e transforme esta situação. A aluna, que já vivenciou experiências parecidas no cotidiano escolar, que envolvem o revezamento e compartilhamento de brinquedos, passa por um processo de **reflexão** e executa uma ação transformadora, optando por deixar o amigo brincar em seu lugar um pouco: “ **Eu vou dar o lugar pra ele**” (turno 12).

Em seguida, a educadora emite novamente um **enunciado gerador de tensão**, ao confirmar que haverá um revezamento do brinquedo, uma vez que tanto Mariana quanto Paulo querem sentar neste assento específico (turno 13). Ao apresentar às crianças a ideia de revezamento do assento, a educadora pretende oferecer, por meio da socialização escolar, o contato das crianças com este tipo de instrumento cultural (Pontecorvo, 2005), para que lhes possa servir de referência no futuro. Antecipando possíveis conflitos relativos ao tempo de permanência de cada criança neste assento, a educadora sugere que as crianças estabeleçam um padrão para controlar o tempo, que pode ser em forma de contagem ou cantando uma canção, participando então da **tensão colaborativa** junto com os alunos. A professora e as crianças, então, cantam uma canção para que, no final dela, haja novamente a troca de assentos.

Olivia, que estava brincando pelo parque, vê um assento disponível na gangorra (que não é o assento da ponta – objeto de disputa entre Paulo e Mariana) e se senta para brincar (turno 18). Dando continuidade a **tensão colaborativa**, Mariana expressa seu descontentamento com a presença de Olivia na gangorra (turnos 19 e 21) alegando que por conta da amiga, não consegue balançar tão alto, fazendo bico e cruzando os braços.

A educadora, então, **gera tensão** ao pontuar para Mariana que aquela gangorra possui assentos para várias crianças, e que o brinquedo é de uso coletivo (turno 22). Ao ouvir esta frase, outra aluna, Carla, observa a existência de mais um assento disponível e senta-se junto aos demais colegas na gangorra (neste momento 4 dos 5 assentos da gangorra estão sendo utilizados). Mariana expressa mais uma vez sua insatisfação, chorando e dizendo que assim não consegue balançar bem alto.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Esta fala da aluna mostra sua **reflexão e tentativa de negociação**, pois acredita que por meio do choro e o resmungo irá conseguir o que quer. Não conseguindo satisfazer seu desejo (que os amigos saíssem para que ela consiga balançar na altura desejada), a aluna se joga no chão, mas coloca as mãos em seu assento, protegendo-o (turno 24). Aqui, Mariana está exteriorizando sua afetividade, considerada por Wallon (1934/1995^a) como um recurso que une o orgânico ao social na formação do sujeito. Desta forma, a ação de Mariana, neste momento, é sua forma de participar em sua relação com o colega. O fator emocional envolvido, mesmo que não faça com que a aluna consiga realizar seu desejo imediato de não ceder seu lugar a Paulo, funciona também como um estímulo para seu desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento de sua consciência proporcionando a oportunidade de que a aluna aja diferente no futuro. A educadora então, dando continuidade ao seu próprio enunciado anterior, alega que ao término da música, será a vez de Paulo brincar novamente. Ao término da canção, embora reclame e chore, Mariana realiza ação transformadora e cede seu lugar a Paulo, sem precisar de maiores intervenções da educadora (turno 30). Acreditando que o desenvolvimento do pensamento e das formas de raciocínio são dirigidos pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança (Vygotsky, 1934) a participação da aluna no processo argumentativo possibilitou que ela desenvolvesse suas formas de pensamento. Esta ação, embora mostre o descontentamento da aluna em ter que ceder o lugar, elucida o processo de **internalização das ações sociais** (compartilhamento e revezamento de brinquedos) e **da colaboração** (satisfazer a todos, mesmo que em algum momento signifique não satisfazer meus próprios desejos imediatamente) realizadas no ambiente escolar.

No turno 31, Paulo toma o assento novamente para brincar. É fundamental ressaltar que Paulo, diferentemente de Mariana, esperou sua vez sem chorar ou reclamar, certo de que a colega iria ceder-lhe o lugar para que ele brincasse também. Isto nos mostra que Paulo já está se apropriando da colaboração como um valor e **internalizou algumas das ações sociais** que conheceu no ambiente escolar.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

O turno 36 é um exemplo claro da **ZPD** bem como a participação dos alunos envolvidos na emancipação de seus conhecimentos. Logo no início do conflito, a ideia de revezamento do assento parte da professora (turno 13), visando a satisfação de todos os alunos envolvidos e a possibilidade de um outro tipo de experiência relativa à resolução de conflitos. Os turnos 15 a 29 mostram intervenção intensa da educadora para se certificar que o revezamento ocorra conforme planejado. No turno 36, Mariana, reproduz o enunciado da professora, incorporado agora de suas palavras e sua subjetividade, mostrando que, a resolução deste conflito, primeiramente solucionado com a colaboração da professora, já pode ser realizada pela própria aluna (turno 36), expandindo seu raio de possibilidades imediatas. A partir de sua vivência, Mariana passou a utilizar os mecanismos internalizados pela sua interação com o ambiente escolar para ajudá-la a obter o que deseja. Este turno, além de ser uma **ação transformadora** e de indicar o processo de **internalização** da ação do revezamento, que foi proporcionada pelo próprio surgimento do conflito, elucida a teoria de Leitão (2004) na qual a argumentação é vista como uma atividade discursiva que potencializa mudanças nas concepções dos indivíduos sobre os temas discutidos. Mariana, que no início do excerto não queria compartilhar o assento com nenhum colega mudou completamente sua ação, passando não somente a compartilhar o assento mas também a revezar seu uso; transformação que foi possibilitada pela sua participação nesta atividade discursiva.

3.2.2 Excerto 7

Este excerto foi retirado de uma filmagem realizada em Setembro de 2010, as 10h30. As crianças estão brincando no parque da escola. O parque é composto por um tanque de areia e três brinquedões que contém trepa-trepa e escorregador. Existe também uma vaca gigante de plástico, brinquedo que as crianças costumam subir em cima ou passar por baixo, utilizando-a como túnel. A vaca possui quatro grandes assentos em suas costas, dividido por cores. Apesar de serem apenas quatro assentos, cabem duas crianças em cada, sendo sua capacidade total de oito crianças. Existe uma disputa pelo primeiro assento, localizado perto da cabeça da vaca, onde já tem uma criança sentada e os outros colegas tentam sentar. Olivia tenta puxar o

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

amigo que está sentado nesta posição, para que ela possa tomar seu lugar. Neste momento, a professora intervém, conversando com Olivia, pontuando que já existe alguém sentado naquela posição. A professora questiona a aluna, tentando ajudá-la a chegar a uma solução, mas Olivia prefere apenas observar. Outra criança, Antônio, vê que o segundo assento está disponível e sobe na vaca, diminuindo o número de assentos disponível e as possibilidades de escolha de Olivia. Antônio sugere que Olivia sente-se atrás dele. Aceitando a proposta, a professora ajuda Olivia a subir no brinquedão. Passados alguns segundos em que as crianças sobem e descem, Antônio diz à professora que quer sentar onde Paulo está sentado (no primeiro assento, perto da cabeça da vaca). A professora realiza uma mediação superficial, apenas sugerindo que Antônio proponha ao colega a troca de lugares. Antônio, então, desce da vaca e se dirige a Paulo, pedindo que realizem a troca. De maneira pacífica e colaborativa, Paulo desce e cede seu lugar a Antônio.

Abaixo, apresento a transcrição do excerto 7.

| Min | Turno | Participante | Fala / Acontecimento |
|-----|-------|----------------|---|
| 4' | 1 | Paulo e Olivia | <i>Paulo está sentado no primeiro assento da vaca. Olivia se aproxima, e tenta puxar Paulo do assento para que ela possa sentar.</i> |
| | 2 | Professora | Hey, what's going on, Olivia and Paulo? |
| | 3 | Paulo | Eu tô na frente! |
| | 4 | Professora | You're sitting there? Olivia, do you want to sit behind Paulo? |
| | 5 | Olivia | <i>Olivia não responde, apenas olha para a professora e continua tentando puxar Paulo para que ele saia de seu assento.</i> |
| | 6 | Professora | Oh, Paulo is sitting there! Do you want to sit here? A professora aponta com a mão um local vazio onde Olivia poderia se sentar. Neste intervalo de tempo, chega uma outra criança, Antônio, e diz que quer sentar naquele local. |
| | 7 | Olivia | <i>Não diz nada, apenas fica olhando.</i> |
| | 8 | Antônio | Eu quero sentar aqui! |
| | 9 | Professora | Ok. So, Antônio is gonna sit here. |
| | 10 | Olivia | <i>Olivia coloca a mão entre os assentos de Paulo e Antônio, indicando um possível lugar para ela sentar.</i> |
| | 11 | Professora | And Olivia? Where can Olivia sit now? |

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

| | | | |
|------|----|------------|--|
| | 12 | Antônio | Aqui! <i>Antônio aponta para um assento completamente vazio, onde Olivia poderia se sentar.</i> |
| | 13 | Professora | Oh, good choice. Do you want to sit there, Olivia? |
| | 14 | Olivia | <i>Olivia não responde. Apenas fica olhando.</i> |
| | 15 | Professora | Go, Olivia! Find you a sit! |
| | 16 | Olivia | <i>Olivia resolve então, subir na vaca e se sentar atrás do Antônio, dividindo o mesmo assento que ele.</i> |
| | 17 | Antônio | Nãaaaao! Ela vai atrás de mim! |
| | 18 | Professora | Yeah. Is there a problem? Oh, she can go. Oh, Olivia is going to sit here. <i>A professora ajuda Olivia a se sentar no local escolhido.</i> |
| | 19 | Antônio | Eu quero ir na frente. |
| | 20 | Professora | Ih... but... Who is there? |
| | 21 | Antônio | <i>Antônio, sem dizer nada, olha para o assento a sua frente e vê que ele já está sendo ocupado por um de seus colegas, o Paulo.</i> |
| | 22 | Professora | Look, Paulo is there. Do you want to sit where he is? |
| 4'58 | 23 | Antônio | <i>Antônio balança a cabeça dizendo que sim.</i> |
| | 24 | Professora | So ask him if he wants to change places. |
| | 25 | Antônio | <i>Oh Paulo... Outras crianças estão tendo uma discussão perto do local onde se encontra a câmera, então há um pouco de interferência de barulho. Antônio interrompe sua fala e busca a professora com o olhar antes de continuar a falar. Posso sentá aí?</i> |
| | 26 | Paulo | <i>Paulo escuta o que o colega disse, olha para a professora e continua sentado onde está. Brinca um pouco com os chifres da vaca, balançando-se.</i> |
| | 27 | ***** | <i>Neste momento, outra discussão ocorre entre outras crianças, mas não será transcrita aqui pois não é relevante para esta discussão.</i> |
| | 28 | Paulo | <i>Paulo continua brincando no seu assento. Eu to na frente!</i> |
| | 29 | Antônio | <i>Antônio desce do seu assento no brinquedo – que era atrás do Paulo- e se direciona a ele. O Paulo...O Paulo... O Paulo...anda e fica na frente de seu colega. Eu quero sentar aí!</i> |
| 5'50 | 30 | Paulo | Tá bom, tá bom, tá bom! Eu vou descer, tá? <i>Paulo desce e Antônio sobe no lugar onde Paulo estava sentado.</i> |

Quadro 22: Transcrição do Excerto 7

O conflito se inicia no turno 1, em que Olivia tenta puxar Paulo do brinquedo para poder sentar no seu lugar. Conforme mencionado na introdução deste trabalho,

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

este tipo de recurso não linguístico, entre outros como bater, empurrar, gritar, chorar, são os mais utilizados por crianças desta faixa etária.

A ação de Olivia (turno 1) abre espaço para o surgimento da **tensão colaborativa**, em que ela demonstra seu desejo de sentar-se na posição de Paulo e ele, por sua vez, diz à amiga que aquele é o seu lugar. Devido ao fato de nenhuma das crianças ceder ao desejo da outra e, acreditando que as interações com seu grupo social e com os objetos da cultura passam a governar as ações e o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos (Rego, 2009), a professora sugere outras opções para Olivia, possibilitando seu contato com instrumentos culturais de raciocínio, mas a aluna inicialmente recusa (turno 7).

A chegada de Antônio no brinquedo (turno 8) diminui ainda mais as opções de assento de Olivia que então resolve expressar seu desejo gestualmente, apontando para onde gostaria/poderia sentar (turno 10). Neste turno, Olivia realiza uma **ação transformadora**, uma vez que, diferentemente do início do excerto, utiliza recursos gestuais para expressar o seu desejo em vez de puxar o amigo e tentar pegar o seu lugar. Assim, a aluna está **internalizando** a argumentação (embora ela não utilize ainda recursos linguísticos, sua participação verbo-visual tem valor argumentativo), como artefato mediador na resolução de conflitos em seu ambiente escolar e forma que foi utilizada anteriormente à sua ação, nos turnos 2 a 9, entre a educadora e seus colegas. Este trecho explana que o desenvolvimento do sujeito está intimamente ligado ao seu contexto sócio-histórico-cultural (Rego, 2009) e a situação de desequilíbrio (o próprio conflito) experimentada por Olivia no início do excerto bem como a intervenção realizada pela educadora desempenhou papel fundamental para possibilitar a reorganização das ações de Olívia.

No turno 19, Antônio expressa seu desejo de sentar-se no lugar em que Paulo está sentado. A professora realiza um **enunciado gerador de tensão**, colocando a responsabilidade para a resolução deste conflito também nos alunos, e pedindo suas participações (turno 20). Em sua ação, Antônio demonstrou estar se constituindo também dos discursos de seu contexto sócio-histórico-cultural (Bakhtin, 1981), uma vez que opta pela prática argumentativa como artefato mediador de sua relação com Paulo, visando que o colega agisse colaborativamente. Antônio já tem o **processo de reflexão e negociação internalizados** como práticas sociais naturais em seu

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

meio e por isso utiliza recursos linguísticos para pedir a Paulo que lhe ceda o seu lugar. Paulo não aceita esta proposta inicial, pois ignora a sentença do amigo, continua brincando (turno 26) e depois alega que aquele é o seu assento (turno 27). Insistentemente, Antônio se levanta e se posiciona a frente de Paulo, repetindo sua solicitação (turno 29). Paulo reflete e opta por agir colaborativamente, deixando o amigo brincar um pouco no seu lugar, realizando uma **ação transformadora**. Este trecho ilustra os preceitos vygotskyanos de que as formas volitivas de comportamento originam-se nas interações sociais. As crianças participam da atividade social mediada pela linguagem, por meio de ferramentas psicológicas utilizadas pelos demais indivíduos para influenciar o comportamento dos outros. Antônio, que já havia vivenciado/presenciado uma experiência similar (excerto 6) utiliza os artefatos internalizados por esta experiência anterior para influenciar o comportamento de Paulo, e alcança seu objetivo.

3.2.3 Mais Algumas Considerações Parciais

A interpretação e análise dos excertos 3.2.1 e 3.2.2, apresentados cronologicamente, possibilitaram a realização de mais algumas reflexões baseadas no referencial teórico que embasa esta dissertação e que colaboram para a discussão das perguntas de pesquisa.

Acreditando que o papel da escola é servir de contexto sócio-histórico-cultural no desenvolvimento infantil e que este espaço consiste em um ambiente de reflexão e diálogo, as experiências vividas neste ambiente tem grande importância na constituição da personalidade da criança e em seu desenvolvimento psicológico (Vygotsky, 1930/1984). Entende-se assim que as vivências deste contexto e a interação com colegas e educadoras tem papel fundamental no desenvolvimento da consciência e da personalidade da criança. Ao observarmos as partes iniciais dos excertos 3.2.1 e 3.2.2, notamos que as crianças preocupam-se apenas em satisfazer seus desejos imediatos e não possuem instrumentos linguísticos suficientes para obtê-los sem agir na esfera física. Assim, se na ausência da intervenção da professora, a disputa por assento se transformaria em um atracamento físico ou em expressões de emoção como choro, grito e etc.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Estes mesmos excertos evidenciam que, após a intervenção da educadora, que utiliza da argumentação como artefato mediador da situação de conflito, as crianças aos poucos se apropriam de suas práticas e valores, reproduzindo-as em suas ações (conforme turnos marcados de **amarelo**, referentes a ações transformadoras).

A participação das crianças em um ambiente de práticas argumentativas (Ribeiro, 2009) demonstrou o desenvolvimento de suas habilidades argumentativas e a construção de seus primeiros argumentos, mesmo tratando-se de indivíduos de apenas 2 anos de idade. Conforme podemos ver nos excertos 3.2.1 e 3.2.2, as crianças deixam de utilizar recursos não linguísticos de tipo ações agressivas (como bater) ou sonoras (como chorar, gritar) (turnos 24, 26 e 28 do excerto 3.2.1 e nos turnos 1 e 5 do excerto 3.2.2) e passam a argumentar (turnos 36 e 38 do excerto 3.2.1 e turnos 10, 19, 25,28, 29, 30 do excerto 3.2.2) para obter o que desejam, abandonando ações como empurrar, chorar, puxar e bater, passando a agir em esfera linguística.

Em seus preceitos, Vygotsky (1930/1984) alega que internalização de instrumentos sociais e a possibilidade de utilizar a linguagem como planejadora do comportamento muda radicalmente o campo psicológico do indivíduo, resultando em seu desenvolvimento integral. A ausência da necessidade da intervenção intensa e constante da professora nos excertos 3.2.1 e 3.2.2(turnos 36 a 43 do excerto 3.2.1 e turnos 19 a 30 do excerto 3.2.2) mostra o grau de autonomia para a resolução de conflitos alcançado pelos participantes da pesquisa possibilitado pelas diversas experiências de conflitos e suas resoluções, resultantes na internalização da linguagem, de modos sociais de pensamento e raciocínio e da apropriação de valores.

Nesta discussão, entende-se que trabalhar com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue, além de promover ações colaborativas, faz com que os sujeitos inseridos neste contexto sócio-histórico-cultural se constituam de práticas, valores e instrumentos culturais, podendo agir colaborativamente sem necessidade constante da intervenção de um adulto.

Ainda, as ações das crianças não mediadas refletem a apropriação dos dados culturais fornecidos pela educadora e pelo ambiente, elucidando a formação (em

desenvolvimento) de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de observar seus contextos, refletir sobre eles e agir pra transformá-los.

3.3 Discussão dos Resultados

Nesta seção, discuto os resultados obtidos por meio da interpretação e análise dos dados, realizados neste capítulo, com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa propostas na Introdução desta dissertação. Para auxiliar na discussão que será realizada neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa:

1. Trabalhar com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue pode promover ações colaborativas? Como?

2. De que forma as ações dos alunos refletem a relação com o trabalho feito com a professora?

Com o intuito de responder ambas perguntas de pesquisa, relaciono alguns conceitos primordiais ao embasamento desta dissertação aos dados interpretados no Capítulo 3.

O primeiro conceito que gostaria de discutir é a concepção vygotskyana de que todas as funções no desenvolvimento infantil aparecem duas vezes, primeiramente no campo social e, em segundo lugar no nível individual (Vygotsky, 1930/1984). Os excertos 1 a 7 demonstram, que todas as resoluções de conflito foram realizadas primeiro em colaboração com a educadora (nível social), em seguida, os artefatos mediadores utilizados na resolução do conflito são internalizados pelos sujeitos, o que se torna visível quando eles os exteriorizam, agindo colaborativamente entre si sem necessitar da intensa intervenção da educadora. Ainda, as ações e estruturas linguísticas internalizadas pelas crianças mostram suas apreensões da voz da educadora, de forma que as crianças se apropriam triplamente dos signos do meio escolar: das línguas, dos valores e das formas sociais de comportamento que, após interiorizadas, passam a funcionar como formas de pensamento individual.

O segundo conceito que gostaria de discutir é a Zona de Desenvolvimento Proximal instalada e presente na resolução de todos os conflitos apresentados. Os

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

conflitos do início do ano de 2010 necessitaram de uma intervenção mais intensa da educadora que, muitas vezes, teve que sugerir modelos de resolução de conflitos para, futuramente serem ampliados e construídos coletivamente a partir desta e de outras experiências vivenciadas. Assim, os conflitos foram resolvidos em colaboração com a educadora, visando expandir as possibilidades imediatas das crianças. Nesta zona, foram compartilhados sentidos, significados, linguagens e valores de forma que cada participante pôde, aos poucos, se apropriar destes dados sociais e internalizá-los, passando para o nível da consciência. Ainda é interessante ressaltar que os conflitos ocorridos no final do ano de 2010, são resolvidos muito mais em colaboração com os próprios colegas do que com a educadora, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar muitos conflitos e suas resoluções ao longo do ano e já constituíram um repertório para ser recriado em interação com os demais membros do grupo.

A internalização de instrumentos mediadores como métodos culturais de raciocínio comportamento cultural e das línguas, que passam a agir como planejadoras da atividade da criança também é evidenciada na interpretação dos dados, uma vez que ao longo do ano as crianças passam a utilizar formas primeiramente sociais de resolução de conflitos para antecipá-los, preveni-los ou resolvê-los com autonomia.

A concepção de linguagem como instrumento constitutivo do homem ao mesmo tempo que é artefato mediador de suas relações também pode ser observada a medida que as crianças passaram, ao longo do ano, a utilizar as línguas para influenciar o comportamento dos outros, além de planejarem suas próprias ações. O uso das línguas contribuiu para a constituição bilíngue dos indivíduos, que através da exposição ao meio bilíngue e a vivências de conflitos e suas resoluções nas duas línguas, apropriaram-se simultaneamente das línguas e dos valores do ambiente escolar, internalizando estes signos culturais como forma social de comportamento. Assim, em colaboração com a educadora e os colegas, as crianças aprenderam e construíram o significado de ser no mundo.

Seguindo os preceitos de que assim como o homem se constitui na linguagem e pela linguagem (Bakhtin, 1981), os alunos envolvidos nos conflitos mostram terem internalizado alguns instrumentos básicos (linguísticos e atitudinais

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

como forma de pensamento) para resolverem algumas pequenas disputas do cotidiano escolar, instrumentos estes que participam de suas constituições como sujeitos agentes no mundo.

Para responder especificamente a primeira pergunta é necessário, primeiramente, entender a forma da intervenção escolhida pela professora-pesquisadora. A intervenção realizada na forma de **enunciados geradores de tensão** visa à sensibilização das crianças e a possibilidade de reflexão e ação sobre o problema proposto. A resposta não é dada pronta para as crianças, mas os conflitos são resolvidos de forma colaborativa por meio de resoluções co-construídas. Desta forma, espera-se que as crianças consigam repetir/reproduzir estas experiências anteriores, uma vez que as ações sociais e valores vivenciados estão, aos poucos, sendo internalizados, apropriados por elas e fazendo parte de suas constituições como sujeitos.

A categoria da **ação transformadora** retrata, de maneira geral, ações colaborativas. Ao observarmos os excertos apresentados, analisados e interpretados no Capítulo 3 desta dissertação, todos eles possuem, em algum momento, a ação transformadora, realizada por uma das crianças envolvidas no conflito, evidenciando, assim, a obtenção de ações colaborativas devido ao trabalho realizado com resolução de conflitos.

A categoria da ação transformadora ressalta os valores ou ações sociais que foram ou estão sendo internalizados pelo sujeito envolvido no conflito. Conforme mencionado, a intervenção da professora-pesquisadora não é realizada de forma autoritária mas de forma argumentativa e colaborativa. Considerando as crianças como coresponsáveis da resolução dos conflitos, promove-se o espaço para a reflexão e , uma vez conscientes e capazes de se colocarem no lugar do outro, a colaboração surge de forma espontânea e natural. Para responder, especificamente, à segunda pergunta de pesquisa faz-se necessário compreender a hierarquia escolar, uma vez que esta organização influencia a ações das crianças. Apesar da professora não se comportar de forma autoritária, as crianças de dois anos veem no adulto uma figura de referência, de modelo a ser seguido e/ou copiado. A obediência, embora em nenhum momento seja exigida aos alunos por parte da professora, é um dado implícito ao ambiente escolar, principalmente em

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

turmas de mini maternal, como a turma na qual esta pesquisa foi realizada. Assim sendo, existe um grande desejo das crianças de agradar a professora e de receber elogios desta figura. Este fator pode ser muito favorável ao que tange as ações colaborativas. Por exemplo, ao ver um colega ser elogiado por realizar uma determinada ação (colaborativa), este elogio torna-se objeto de desejo das demais crianças que, para obtê-lo, imitarão a ação daquele colega.

Nota-se também que muitas das ações realizadas pelas crianças sem a intervenção das educadoras refletem o trabalho mediado, uma vez que elas exteriorizam os valores, instrumentos linguísticos e ações sociais que internalizaram. É importante ressaltar que as experiências vividas no ambiente escolar são (foram) fundamentais para a internalização destes valores e para a formação de suas consciências. Segundo Vygotsky "para crianças muito pequenas, pensar é lembrar" (VYGOTSKY, 1934/1987), desta forma, se as crianças não tivessem experienciado os conflitos e suas resoluções com a mediação da professora, não conseguiriam encontrar soluções que não fossem instintivas, pois não teriam de que se lembrar. Assim, o ambiente escolar bem como as ações sociais nele realizadas se tornam constitutivos das crianças, de suas consciências e de suas personalidades.

O excerto 5 é um grande exemplo de como o trabalho com resolução de conflitos mediado pela professora é refletido também nas ações não mediadas por ela. Neste excerto, cujo conflito central se dá devido à disputa de brinquedo, a professora-pesquisadora se mantém distante apenas observando a interação entre as crianças. Mesmo sem a intervenção da professora, os alunos envolvidos se mostram capazes de utilizarem a argumentação como artefato mediador para tentar resolver a disputa e, no decorrer da argumentação, mostraram-se capazes de alternar turnos, conferir valor ao enunciado do outro, expressar desejos, demonstrar entendimento e apresentar justificativas para suas ações. Levando em conta que o primeiro recurso comumente utilizado por crianças desta faixa etária é a ação em si (pegar o objeto de desejo, ignorando os demais participantes da atividade, inclusive a pessoa que está segurando o objeto do desejo) ou o choro, a mordida ou outra ação instintiva, a autonomia alcançada por estas crianças para a resolução de conflitos comuns ao cotidiano escolar é grandiosa. Além disso, quando Bruno escolhe se manifestar em língua inglesa, dizendo "Can I play?", fica evidente que o aluno se

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

apropriou tanto da linguagem quando da ação social que apresenta deste contexto, elucidando sua constituição bilíngue.

Este mesmo excerto também evidencia o trabalho realizado pela educadora nas ações não mediadas por ela. A Zona de Desenvolvimento Proximal se torna clara ao passo que a aluna Mariana, em colaboração com seus colegas e utilizando as línguas como artefato mediador do conflito, auxilia três colegas na resolução de uma disputa. Além de colaborar na expansão das possibilidades imediatas de seus colegas, a aluna colabora na construção de instrumentos linguísticos para serem utilizados naquela situação, compartilhando seu conhecimento social internalizado com os demais colegas.

Ao compararmos o excerto 5, retirado de uma gravação realizada em novembro de 2010 ao excerto 1, retirado de uma gravação de março deste ano e que coincidentemente envolve os mesmos participantes, evidencia-se o grande desenvolvimento de Mariana e Bruno. No primeiro excerto, as crianças estão centradas em seus desejos e desconhecem instrumentos linguísticos que possam mediar a situação conflituosa, recorrendo a ações instintivas, impulsivas e a recursos como choro, gemido e grito. No quinto excerto, a argumentação se mostra presente como artefato mediador da disputa, além do diálogo ocorrer nas duas línguas, ressaltando também a constituição bilíngue dos indivíduos que conhecem não somente variadas maneiras de se expressar linguisticamente, mas diferentes maneiras de ser "eu". Além disso, o quinto excerto diferencia-se grandemente do primeiro no que diz respeito à intervenção da educadora, que passou de intensa (no excerto 1) para superficial (excerto 2), elucidando o grau de autonomia alcançado pelas crianças em resolver conflitos colaborativamente. A cena de fundo do excerto 5 em que Mariana, Olivia e Rogério brincam juntos compartilhando brinquedos ainda serve para exemplificar que as ações colaborativas foram apreendidas pelos sujeitos, e se tornaram constitutivas deles.

Conforme pôde ser observado na análise e interpretação dos dados e brevemente resumido neste capítulo, ao trabalhar colaborativamente com a resolução de conflitos com crianças de dois anos de idade, em fase de formação das funções mentais superiores (Vygotsky, 1930/1984), os conceitos de colaboração e solidariedade bem como as práticas argumentativas como forma de reflexão e

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue

negociação são internalizados e passam a ser características constitutivas destes sujeitos, fazendo parte de suas consciências. Desta maneira, este trabalho contribui para a formação de um agente crítico (transformador) e colaborativo.

Respondendo às perguntas de pesquisa propostas na Introdução desta dissertação, o trabalho com resolução de conflitos neste contexto de educação infantil bilíngue promoveu ações colaborativas ao mesmo tempo em que a argumentação como artefato mediador possibilitou que as crianças internalizassem simultaneamente as línguas e os valores do meio escolar, colaborando em suas constituições como sujeitos crítico-reflexivos.

Considerações Finais

Nesta seção, discorro sobre algumas reflexões realizadas durante o desenvolvimento de meu mestrado, pontuando os objetivos iniciais da pesquisa e ligando-os aos resultados obtidos.

Conforme brevemente mencionado na introdução deste trabalho, a ideia de se trabalhar com a resolução de conflitos surgiu enquanto eu ainda professora de língua inglesa de educação infantil, quando, no papel de observadora das professoras polivalentes, passei a refletir a forma como elas agiam em relação a seus alunos nos momentos em que os conflitos apareciam na sala de aula.

Insatisfeita com os frutos de minha observação e, um tanto impossibilitada de fazer diferente, já que passava pouco tempo com as crianças, procurei na educação infantil bilíngue um espaço para me recriar enquanto profissional e aplicar na prática os princípios de colaboração e solidariedade que gostaria de ver nas crianças.

Após ingressar na educação infantil bilíngue e assumir uma turma como professora titular na escola Stance Dual, local onde esta pesquisa foi realizada, passei a valorizar os pequenos conflitos do dia a dia e a propor soluções junto com as crianças, em vez de resolver suas questões por elas e privar-lhes de suas participações no processo de co-construção de conhecimento.

Em 2009, ano em que lecionei minha primeira turma de K2 como professora polivalente bilíngue nesta escola (já havia sido professora assistente de uma turma desta faixa etária anteriormente), iniciei um projeto piloto sobre resolução de conflitos. Por se tratar de uma primeira experiência, não colhi dados, apenas observei minha própria prática conforme utilizava a argumentação na resolução de conflitos, colaborativamente com as crianças envolvidas. No final deste ano, percebi que as crianças já haviam alcançado certo grau de autonomia para a resolução de seus conflitos cotidianos, de forma que minha intervenção quase não era mais necessária. As crianças, que utilizavam recursos linguísticos (tanto em português quanto em inglês) mostraram que já haviam internalizado algumas formas sociais de raciocínio e de comportamento, conseguindo resolver conflitos de forma colaborativa entre eles, refletindo o trabalho realizado por mim naquele ano letivo.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

Esta grandiosa experiência de 2009 foi fator primordial para o desenvolvimento deste presente estudo. No entanto, ela se baseou puramente na minha prática enquanto professora e não possuía embasamento teórico (ainda). No segundo semestre deste mesmo ano, entrei para o curso de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUCSP, o que possibilitou meu primeiro contato com as possíveis teorias que colaborariam no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

Inicialmente, identifiquei-me com a Linguística Aplicada Crítica, por ela ter como um de seus objetivos centrais a transformação das situações sociais injustas e a instrumentalização dos sujeitos para que possam agir em seus meios, transformando simultaneamente seus contextos e a si mesmos. Acreditando que a escola tem potencial para a transformação e que poderia ser considerado um lócus para a criação de novas possibilidades, assumi a responsabilidade de colaborar no desenvolvimento das crianças, para que elas pudessem se instrumentalizar bilinguamente de modo a agir em seus meios, transformando-os, a partir da análise crítica e reflexiva de suas realidades.

O trabalho com resolução de conflitos corresponde fielmente ao objetivo desta linha de pesquisa, uma vez que os indivíduos (crianças) foram incentivados a refletir sobre os conflitos no qual se inseriam e agir (colaborativamente) de forma a transformá-lo.

Ainda, conhecer os conceitos de internalização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1930/1984) zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1933-35/1984 e NEWMAN & HOLZMAN, 2002) garantiram e intensificaram a importância deste trabalho, principalmente por ter sido realizado com crianças de 2 anos de idade, que ao internalizar as ações sociais/valores/línguas de seus meios, passaram a se constituir (também) a partir deles, possibilitando o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo.

Profissionalmente, fiquei satisfeita em poder colaborar na constituição destes sujeitos, bem como possibilitar que eles conhecessem o agir colaborativo, a solidariedade e o respeito. Pessoalmente, enquanto acreditava estar mostrando às crianças a argumentação como artefato mediador da resolução de conflitos, estava, na verdade, me apropriando desta forma discursiva e aprendendo também a me

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

constituir desta maneira, o que resultou em uma transformação incomparável na minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Em 2011, tive a oportunidade de ser professora da mesma turma com a qual realizei o projeto piloto em 2009. Este grupo, que está agora no K4 (as mesmas crianças, agora com 4 anos de idade) ainda evidenciam o resultado do trabalho realizado há dois anos, pois, ao mesmo tempo que as crianças se envolvem menos em conflitos (do tipo disputa), demonstram ter conquistado grande autonomia para resolvê-los, quando eles surgem.

Este presente estudo, que contou com dados produzidos e selecionados no ano de 2010, ano posterior ao projeto piloto, demonstrou, por meio da análise e interpretação dos dados baseados nas teorias de Vygotsky²¹ (1930-33-35/1984, 1934/1987), Newman & Holzman (2002), Rego (2009), Pontecorvo (2005), Leitão (2006), Faria (2002, 2004), Bakhtin (1981) e Bakhtin/ Volochínov (1929/2010), que trabalhar com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue pode promover ações colaborativas, uma vez que as crianças se apropriam dos valores e da linguagem utilizados no ambiente escolar pelas educadoras e pelos colegas e não somente os reproduzem como também os recriam em suas ações e falas.

Da mesma maneira, as interações entre as crianças sem a intervenção da educadora refletem diretamente o trabalho realizado por ela, posto que as crianças externalizam seu repertório de "soluções" para a resolução de conflitos, utilizando a argumentação como artefato mediador e muitas vezes controlando suas atividades pelas formas de pensamento e linguagem internalizados por elas.

Para o contexto da educação infantil, compreendo que este trabalho possibilitará um novo agir dos educadores, que poderão refletir sobre suas práticas e (tentar) agir colaborativamente com seus alunos na resolução de conflitos e na própria mediação de suas relações com o conhecimento. O potencial para a transformação se torna palpável se os demais educadores puderem semear a criticidade, reflexão e colaboração em seus alunos, como aconteceu com a turma do K2 de 2010, analisada nesta dissertação.

²¹ Dentre as diversas obras que li sobre Vygotsky, existe uma divergência na grafia do nome do autor. Alguns autores utilizam Vigotski, outros Vygotski ou Vygotsky. Nesta dissertação, optei por sempre grafar: Vygotsky.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue

Acredito que esta pesquisa poderá se tornar um referencial no que tange as questões sobre conflitos dentro da educação bilíngue. É sabido que o tema conflitos tem sido muito discutido dentro da área da educação, mas o argumentar bilíngue e a constituição multicultural do sujeito ainda são temas a serem explorados. Assim, creio que este presente estudo poderá despertar reflexões sobre esta temática e ampliar os estudos em educação infantil bilíngue.

Para a Linguística Aplicada, entendo que a discussão aqui apresentada possa contribuir para ampliar os sentidos e significados sobre a linguagem e seu papel na constituição dos sujeitos, uma vez que ressaltou a possibilidade da constituição bilíngue dos sujeitos, que se apropriaram de valores e de línguas, no processo de ser e transformar-se.

Futuramente, gostaria de continuar a trabalhar com a argumentação como artefato mediador das situações conflituosas ampliando meus estudos para a formação crítica de educadores.

Referências Bibliográficas

ABREU, A. S. *A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 6ª ed, 2003.

ALMEIDA, M.T.P. *O Jogo Cooperativo na Resolução de Conflitos nas Aulas De Educação Física*. Universidade Federal do Ceará, 2008.

_____. *Jogos Cooperativos e Transdisciplinaridade*. In: III Congresso internacional de transdisciplinaridade, complexidade e ecoformação. Brasília – BR: Universidade Católica de Brasília, 2008. ISBN: 978-85-88262-18-8 (publicação digital)

AMARANTE, G.M.F. *Conhecer, Vicenciar e Sonhar: "Perejivanie" no Ensino em Francês Língua Internacional por meio da Atividade Social*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

BAKER, C. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. (Bilingual Education and Bilingualism).

_____. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3.ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. (Bilingual Education and Bilingualism).

BAKHTIN, M. (1934-35). *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. Trad.: A. F. Bernadini, J. Pereira Junior, A. Góes Junior, H. S. Nazário, H. F. de Andrade. São Paulo: Editora UNESP: HUCITEC, 1975/1998.

_____/ VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad:Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC.1929/1981.

BERNARDO, G. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Racco, 2000.

BOLEIZ JÚNIOR, F. 2001. Uma Experiência de Educação Bilíngüe na Cidade de São Paulo e as características do Processo de Socialização das Crianças num "Mundo" Bi-Cultutral.

Disponível: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/exp/experiencias.htm>

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

BRAY, J. N.; LEE, J.; SMITH, L. L.; YORKS, L. *Collaborative Inquiry in Practice: Action, Reflection and Making Meaning*. London: Sage Publications, 2000.

BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and Values in Social & Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BRONFENBRENNER, U. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano*. (M.A.V. Veronesi, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

BROOKFIELD, S. D. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass Inc. Publishers, 1995.

BRUNER, S.J.; OLVER, R.R. & GREENFIELD, P.M. *Studies in cognitive growth: A collaboration at the Center for Cognitive Studies*. Wiley, New York, 1996.

CAVALCANTI, M.C. *Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. DELTA vol.15 Special Issue. São Paulo, 1999.

CELANI, M. A. A. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

_____. *Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil*. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CLOT, Y. *Vygotsky: para Além da Psicologia Cognitiva*. In: *Proposições*, v17, n2. 2006.

COLE, M.; SCRIBNER, S. *Intrdoção de Vygotsky: Formação Social Da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

DE CHIARO, S. & LEITÃO, S. (2005). *O Papel Do Professor Na Construção Discursiva Da Argumentação Em Sala De Aula*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 350-357.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

DELLOVA, Cristiane C. *A mediação no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Crianças: O Papel do Lúdico*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

DAMIANOVIC, M.C. , HAWI, M.M., SCETTINI, R. & SZUNDY, P. (orgs) *Vygotsky: Uma Revisita no início do século XXI*. São Paulo, Andross, 2009.

DAVID, A.M.F. *As Concepções de Ensino Aprendizagem do Projeto Político Pedagógico de uma Escola de Educação Bilingue*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

DANIELS, H. *Uma Introdução a Vygotsky*. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Disponível em http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_indigena.pdf (08/02/2011)

FARIA, E. M. B. *A linguagem infantil e a capacidade de argumentação*. Letra Viva (UFPB), João Pessoa, v. 5, p. 71-84, 2004.

_____. *Argumentação Oral Infantil: Uma Atividade Co-Produtiva*. Conceitos, UFPB, v. 05, n. 08, 2002, p. 85-89.

FIORIN, J.L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática: 2008

FISHMAN, J., LOVAS, J. *Bilingual Education in Social Linguistic Perspective*. Tesol Quarterly, 4, 1970.

_____. *A. Bilingual education: an international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 1976.

FLORIO, S. & WALSH, M. The teacher as colleague in classroom research. In: Trueba, H. T.; Guthrie, G. P. & Au, K. H. P. (Eds.). *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House, 1981.

FUGA, V.P. *O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. United Kingdom: Willey-Blackwell, 2009.

GOTTI, M.O. (2006) *Políticas, Métodos e Técnicas de Desenvolvimento do Bilinguismo dos Surdos*. Disponível em: http://dtil.unilat.org/tercer_seminario/actas/oliveira_gotti_pt.htm (08/02/2011)

HAMERS, J., BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, 2000.

HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and His World*. London, Routledge, 1994.

HOLZMAN, L. *Schools for Growth: Radical Alternatives to Current Education Models*. Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey, 1997.

HORNBERGER, N. H. *Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy*. In: GARCÍA, O. (org.) *Bilingual education: focus shrift in honor of Joshua A. Fishman*. vol.1. Amsterdam/Philadelphia:John Benjamins, 1991

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

KOZULIN, A. *O Conceito de Atividade na Psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos*. In: DANIELS, H. (org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

KRAMER, Sônia. *A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language teaching*. TESOL publications, USA, 1994.

LEFFA, V.J. *Vygotsky e o Ciborgue*. In: DAMIANOVIC, M.C. , HAWI, M.M., SCHETTINI, R. & SZUNDY, P. (orgs) *Vygotsky: Uma Revisita no início do século XXI*. São Paulo, Andross, 2009.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. *Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens*. In: DEL RÉ, A. (org.). *Aquisição da Linguagem: Uma Abordagem Psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (2000). *The Potential of Argument in Knowledge Building*. In: *Human Development*, vol. 43, nº. 6, pp. 332-360.

_____. (2007). *Argumentação E Desenvolvimento Do Pensamento Reflexivo*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 454-462.

LEME, M.I.S. (2004) *Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura*. *Psicologia Reflexão e Crítica*. v.17 n.3. Porto Alegre.

LEONTIEV, A. N. *Activity and Consciousness*. 1977. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> (20/1/2009)

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. *Spinoza and Vygotsky in the Production of the Concept of Reading*. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Orgs.). *Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. 01 ed. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v. 01, p. 101-124.

LIBERALI, F. C. (Org.) ; FIDALGO, S. S. (Org.) . *Ação Cidadã: Por Uma Formação Crítico-Inclusiva*. 1. ed. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

_____. ; MAGALHÃES, M. C. C. *O Interacionismo Sócio-Discursivo em Pesquisas com Formação de Educadores*. In: FIDALGO, S.S. ,SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração Um Percorso na Formação Docente*. 01 ed. São Paulo: Ductor, 2007, v. 01, p. 169-177.

_____.; MAGALHÃES, M.C.C. *Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e Compartilhando Significados*. In: TELLES, J.A. *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. *A Formação crítica do Educador na Perspectiva da Linguística Aplicada*. In: ROTTAVA, L. (org) *Ensino Aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira*. Editora da UNIJUI, 2006.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

_____. *Por um Sujeito Livre*. In: DAMIANOVIC, M.C. , HAWI, M.M., SCHETTINI, R. & SZUNDY, P. (orgs) *Vygotsky: Uma Revisita no início do século XXI*. São Paulo, Andross, 2009.

_____. *Argumentation: took and object in teacher education*. Prospects of development. Moscou, 2007.

MACKEY, W. *The Description of Bilingualism*. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London ; New York : Routledge, 2000.

MACWHINNEY, B. (2008) A unified Model. In: ROBINSON, P. & ELLIS, N.C. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York:Routledge, 2008 p. 341.

MAGALHÃES, M.C.C. *A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos Críticos*. In: MAGALHÃES, M.C.C. *A Formação do Professor como um profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

_____. & FIDALGO, S.S. (2010) Pesquisa crítica de colaboração: foco no significado de colaboração e nas ferramentas mediacionais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* vol.10 no. 3 Belo Horizonte 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000300014&script=sci_arttext

_____. *Método para Vygotsky: A zona de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativa*. In: DAMIANOVIC, M.C. , HAWI, M.M., SCHETTINI, R. & SZUNDY, P. (orgs) *Vygotsky: Uma Revisita no início do século XXI*. São Paulo, Andross, 2009.

_____. *Negotiation in teacher education program*. In: FIDALGO, S.S. & SHIMOURA, A. (orgs) *Um percurso na formação docente*. Ductor, 2007.

_____., FIDALGO, S.S. *The role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research of Collaboration*. In: RIKKA, A. & SARI, P.(orgs) *Language in action: Vygotsky and leontievian Legacy Today*. Cambridge Scholars Publishing, 2007b.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

MAHER, Tereza. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüísmo. In: KLEIMAN, A.; CAVALANTI, M.C. (orgs.). *Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MALINVERNI, G. (2005) *Bases biológicas da agressividade. Viver Mente & Cérebro*, 154. São Paulo: Duetto Editorial.

MARTINELLI, S.C. e SISTO, F.F. *Inter-Relação De Conteúdos Na Construção Do Conhecimento Por Conflito Cognitivo*. Psicologia em Estudo, Maringá, 2001.

MAURO, M. A. F. (2004). Argumentação e discurso. In MOSCA, L. L. S. (2004). *Retóricas de ontem e de hoje*. 3.ed. São Paulo: Humanitas.

MEANEY, M.C. *Argumentação na Formação do Professor na Escola Bilingue*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MEGALE, A.H. *Bilinguismo e Educação Bilingue – Discutindo Conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, 2005. Disponível em: www.revel.inf.br

MEJÍA, A-M. *Power, prestige and bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltd., 2002.

MIASCOVSKY, H.W. *A Produção Criativa na Atividade Sessão Reflexiva em Contextos de Educação Bilingue*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MINICK, N. (1996). *O Desenvolvimento do Pensamento de Vygotsky. Uma introdução a Thinking and Speech*. In H. Daniels (org), *Uma Introdução a Vygotsky* pp 31 a 59) Edições Loyola, São Paulo.

MIRANDA, A.V. *Ensino de Inglês para Crianças: a Participação de Alunos e professora na Construção do Conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

MOITA LOPES, L. P. *Afinal, O Que É Linguística Aplicada?* In: Moita Lopes, L. P. *Oficina De Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. *Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity*. In: SAWYER, R. K. JOHN-STEINER, V.; MORAN, S.; STERNBERG, R. J.; FELDMAN, D. H.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity and Development*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-89.

MOSCA, L. L. S. (2004). *Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos*. In *Retóricas de ontem e de hoje*. 3.ed. São Paulo: Humanitas.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, A.L.A.M. *Tensão Colaborativa: Um Modelo Discursivo Para Integrar Teoria e Prática na Produção Docente*. Minas Gerais: UFMG :2006.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*. In: Davies, A. and Catherine Elder. *The Handbook of Applied Linguistics*. USA: Blackwell Publishing: 2004.

PEREIRA, M. I. G. G. *Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil*. 1998. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 1998.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed, 2005.

_____. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (2002). *Tratado de argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1932-1977.

PONTECORVO, C; AJELLO, A.M. & ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2005.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

RAJAGOPALAN, K. *Por Uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade E A Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Linguística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica*. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003.

REGO, T. *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2009.

RIZÉRIO CORTEZ, A.P. B. *A Língua Inglesa Como Objeto E Instrumento Mediador De Ensino-Aprendizagem Em Educação Bilíngue*. São Paulo: 185pp, 2007. Dissertação de Mestrado.

Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil /Ministério Da Educação E Do Desporto, Secretaria De Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> (14/05/2011)

SACARRANO, M.M. *Aula de História: Uma Perspectiva Colaborativa na Produção de Conhecimento no Ensino Médio*. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado.

SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C (org). *Vygotsky: Uma Revisita no início do século XXI*. São Paulo, Andross, 2009.

SPITZ, R. (1945) *.Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood* (1):53-75. *Psychoanal Study Child*. Imago, Londres.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilingue

_____. (1933-1935) *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

_____. (1930) *Imaginación y creación em la edad infantil*. Tradução de Francisco Martinez. 2.ed., La Habana: Pueblo y Educación. (Obra original publicada como *Voobrazhenie i tvorchestvo v shkol'nom voraste*, Moscou- Leningrado: GIZ, 1999.

_____. (1934) *The Problem of Age*. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm> (14/05/2011)

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.

WOLFFOVITZ-SANCHEZ. *Formação de Professores para a Educação Infantil Bilingue*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ANEXOS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 134/2011

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudo da Linguagem
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Fernanda Coelho Liberali
Autor(a): Daniele Gazzotti

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado **Resolução de conflitos na educação infantil bilíngue**

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

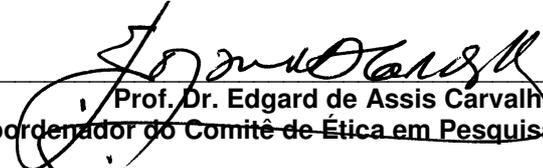
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **30/05/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **134/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 30 de maio de 2011.



Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LAEL

Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome do(a) Participante: _____
Nome do responsável _____
RG: _____ CPF: _____ Telefone: (____) _____
Endereço: _____
CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Nome da Pesquisador(a) Principal: Fernanda Coelho Liberali
Instituição: PUC -SP

Título do estudo: *Resolução De Conflitos na Educação Infantil Bilíngue*

1. *Propósito do estudo*: analisar como a resolução de conflitos na educação infantil pode colaborar na formação de sujeitos críticos e reflexivos.
2. *Procedimentos*: participarei de filmagens realizadas durante minha rotina escolar. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos*: Nenhum.
4. *Benefícios*: Ampliar os estudos na área de educação bilíngue e aprimorar as práticas dos profissionais da instituição.
5. *Direitos do participante*: Posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre quaisquer esclarecimentos e eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira*: Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Incorporação ao banco de dados do grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)*: Os dados obtidos com minha participação, na forma de gravações de vídeo serão incorporados ao banco de dados do grupo de pesquisa LACE, cujos responsáveis zelarão pelo uso e aplicabilidade das amostras exclusivamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras poderão ser usadas em publicação referente ao modelo, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.
8. *Em caso de dúvida quanto ao item 8, posso entrar em contato com os responsáveis pelo banco de dados do LACE* (Fernanda Coelho Liberali e Maria Cecília Camargo Magalhães) no telefone: (11) 3864-4409.
9. *Confidencialidade*: Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
10. *Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para o(a) pesquisador(a)* Fernanda Coelho Liberali *no número (11) 3864-4409 a qualquer momento.*

Eu compreendo meus direitos como um participante de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do LACE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do responsável do participante

São Paulo, 26 de Maio de 2010

Fernanda Coelho Liberali (pesquisadora principal)

Daniele Gazzotti (pesquisadora)