A dimensão subjetiva da aprendizagem na educação infantil bilíngue: a perspectiva dos professores

Ana Carolina Branquinho Carneiro¹

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire²

Universidade de Brasília – UnB

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo a partir da perspectiva dos professores da educação infantil bilíngue acerca das relações sócio afetivas e comunicativas envolvidas nesse processo, tendo como base a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar de seus alunos. O objetivo geral visa investigar a importância da dimensão subjetiva da aprendizagem escolar na formação dos professores e identificar e analisar os sentidos apresentados pelos professores participantes durante a participação no projeto interventivo proposto. A pesquisa, com base no projeto interventivo, foi realizada com um grupo de quatorze professores dos seguimentos de língua inglesa e língua portuguesa que participaram de oito sessões de grupo focal organizadas como uma série de ações interventivas com o intuito de produzir dados para futura análise e constituir-se em uma formação docente dentro da própria instituição. A análise com base nos sentidos apresentados pelos professores sugere a dificuldade por parte dos professores em compreender que o que estava sendo priorizado na pesquisa eram as situações de interação comunicativa entre as crianças, o que levou ao reconhecimento de outras dificuldades relacionadas à prática pedagógica desses professores, e que resultou em um trabalho interventivo centrado em uma mudança de paradigma em relação ao papel do professor como mediador e do aluno como centro do processo de aprendizagem. O professor deve começar a compreender os sentidos subjetivos produzidos por si em sua própria aprendizagem a prática docente para, então, passar a ver o seu aluno e sua aprendizagem também como produtores de sentidos subjetivos.

Palavras-chave: Processos dialógicos; Subjetividade; Aprendizagem; Professores.

Introdução

A representação de ensinar como um processo de “passar” informações e de aprender como a assimilação dessas, encontra-se não só consolidada no senso comum, mas especialmente no contexto escolar.

Sob a perspectiva subjetiva, aprender significa permitir que o aluno construa os sentidos subjetivos a partir do que experiencia. Esse processo permite que o aluno vá além do que lhe foi apresentado, integrando suas subjetivações aos demais conhecimentos e experiências, de modo a ir além do que lhe foi ensinado, criando suas próprias representações, bem como gerando novas ideias e ações. Essa perspectiva nos leva a refletir não apenas sobre novas práticas em educação, mas em como conceber a aprendizagem de modo que o aluno,

¹ Pedagoga e Licenciada em Letras/Língua Portuguesa.

² Docente

tradicionalmente visto como receptor de conteúdo, emerge, por meio da personalização do aprendizado, como agente de construção do processo de aprendizagem e da criação de conhecimento, bem como nos leva a repensar o papel e o lugar do professor e de suas práticas pedagógicas nesse cenário.

Assim, o objetivo geral deste estudo visa investigar a importância da dimensão subjetiva da aprendizagem escolar na formação dos professores. Como objetivos específicos visa identificar e analisar os sentidos apresentados pelos professores durante a participação no projeto interventivo³ realizado em uma escola bilíngue de educação infantil do Distrito Federal durante o segundo semestre do ano de 2017.

Aprendizagem e Subjetividade

Tradicionalmente os processos de formação de professores organizam-se metodologicamente em estratégias pedagógicas de ensino e avaliação de aprendizagem entorno da concepção de que aprender é assimilar e, posteriormente, expressar com maior exatidão possível as informações e conteúdos ministrados e dirigidos pelo professor. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Tal ideia que temos em meio a diferentes concepções e práticas didáticas de ensino e uso de recursos de aprendizagem parece conceber não só a base do ensinar e do avaliar, mas também, o objetivo final do processo de ensino-aprendizagem.

Não raros são os professores que apresentam dificuldades em definir que tipo de aprendizagem pretendem com seus alunos e que compartilham a ideia de que a aprendizagem depende das capacidades intelectuais desenvolvidas neles. A falta de compreensão sobre a aprendizagem dos alunos, além da pouca atenção dada a esse processo, segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017), se deve “desde o excesso de demandas e pressões a que estão submetidos os professores, até o estado do conhecimento científico produzido sobre a aprendizagem escolar e a forma como isso se expressa nos cursos de formação” (p. 60).

Diante desse cenário apresentado, os autores afirmam que “a consideração da aprendizagem escolar como processo da subjetividade [...] representa, em nossa opinião, uma via promissora para avançar na compreensão da complexidade da aprendizagem”. (p. 61)

³ CAROLINO, Thaís. Processos dialógicos na aquisição de segundo idioma. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2018.

A subjetividade, de maneira geral, se apresenta como uma perspectiva que aponta para uma superação das concepções dicotômicas entre o social e o individual, o externo e o interno, objetivo e subjetivo, advindas do pensamento científico moderno.

Sobre a subjetividade e a objetividade como partes de um mesmo processo, Aguiar e Bock (2016) lembram que “a subjetividade, mesmo tomada como individual, é constituída socialmente, em um processo objetivo com conteúdo histórico, e a objetividade é constituída historicamente a partir da ação humana que agrega a ela elementos da subjetividade” (p. 49).

González Rey (2003) define a subjetividade como

[...] um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível individual e social, independentemente de quem em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-cultural, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social quanto individual. (p. 202)

O próprio conceito de subjetividade aponta para uma ideia de algo interno, individual. Porém, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) esclarecem que

a subjetividade é definida de forma simultânea como qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais, representando-os não como dois fenômenos diferentes que mantêm relações de externalidade e determinação de um sobre o outro, mas como processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro. (p. 52)

A definição de subjetividade envolve duas questões, segundo os autores: primeiro, refere-se a tentativa de compreender o psicológico humano não mais fragmentado e reduzido a processos simples, “mas como configurações de sentidos subjetivos que apontam para a complexidade pelo seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível” (p. 52). E segundo, relaciona-se ao seu caráter simultaneamente social e individual.

Molon (2011) corrobora tal concepção ao afirmar que

a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais. (p. 119)

Partindo, pois, desse entendimento, a subjetividade é compreendida como um “sistema” no qual social e individual se relacionam, e que “vai constituindo-se a partir dos espaços sociorrelacionais onde a pessoa está inserida em função dos sistemas de atividades-comunicação nos quais se desenvolvem os processos de subjetivação gerados por ela” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 142).

Um desses espaços é a escola, mais especificamente a sala de aula. Nela o conhecimento se constrói por meio de um processo social e compartilhado, como nos é apresentado pelas teorias socioculturais que enfatizam a interdependência entre os processos individuais e sociais na construção do conhecimento, em que “a interpretação dos processos de aprendizagem fundamenta-se na ideia de que as atividades humanas estão posicionadas em contextos culturais e são mediadas pela linguagem e por outros sistemas simbólicos” (CUBERO; LUQUE, 2007, p. 105).

A complexidade do processo de desenvolvimento da subjetividade não se deve apenas ao fato de o indivíduo estar imerso em distintos sistemas de atividades comunicativas, mas porque “uma vez que a subjetividade se constitui e se desenvolve, esta participa da configuração subjetiva dessas influências, tornando-se elemento ativo da sua própria constituição e desenvolvimento”. Assim, as experiências e as influências valorosas para o desenvolvimento subjetivo são aquelas que são subjetivadas, ou seja, que geram sentidos subjetivos. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 142)

Dimensão subjetiva da aprendizagem escolar

Definir a aprendizagem como processo subjetivo significa considerar a aprendizagem como processo que se configura a partir dos sentidos subjetivos construídos pelo aluno no decorrer de suas experiências vividas. A produção de sentidos subjetivos pelo aluno está relacionada à forma como ele subjetiviza a relação com o professor, e não ao tipo de relação estabelecida entre eles. Mitjás Martínez e González Rey (2017) destacam que

nesse processo de subjetivação – além dos produzidos na própria relação -, participam sentidos subjetivos que trazem para a sala de aula experiências vividas em outros espaços da vida do aprendiz e também o modo como vivencia seu lugar na sala de aula, na qual a relação do docente com os restantes alunos e a relação dele com os próprios colegas ocupam lugar central. (p. 67/68)

Envolver o aluno nesse processo, de acordo com os autores, requer o estabelecimento de uma “relação afetiva de autenticidade e confiança, que a partir da forma como se configura subjetivamente no aprendiz permita que esses recursos contribuam para a produção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem” (p. 68).

Considerando também que muitos alunos não são sujeitos de seus processos de aprender, a “ausência de uma posição ativa, intencional, reflexiva e imaginativa no processo de aprender dificulta a geração de sentidos subjetivos favoráveis para esse processo e, dessa forma, da motivação pela aprendizagem” (p. 69/70).

Para o desenvolvimento de formas de aprendizagem em que a condição de sujeito de aprendizagem é necessária, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), há três desafios que demandam “reflexão, compromisso e criatividade” a serem assumidos tanto pelos professores quanto pelas instituições escolares: mudança nas representações e valores dominante sobre a aprendizagem; conhecimento do aluno e personalização o processo de ensino; desenvolvimento de recursos subjetivos como foco da ação educativa. Considerar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem requer modificações dos processos dominantes que ocorrem no meio escolar atualmente, mudanças geradas a partir de reflexões, de ações e dos sentidos subjetivos gerados.

Dessa forma, a ação de aprender, destacam os autores, se constitui pelos sentidos subjetivos “associados à configuração subjetiva do aprendiz”, pelos sentidos subjetivos “produzidos no próprio processo de aprendizagem em função das características do contexto e das relações em que ela acontece” e pelos sentidos subjetivos produzidos pelo aluno na sua ação. (p. 72)

Definir a aprendizagem como processo subjetivo significa também considerar a singularidade constitutiva do aluno. O conhecimento acerca de como o aluno vive e se relaciona, além de outros aspectos constituintes de sua subjetividade, podem ser úteis para “delinear estratégias e ações específicas, ou para mudar aquelas que estão sendo utilizadas que parecem não estar tendo nenhum impacto na aprendizagem do aluno” (p. 146).

O aprender desde a perspectiva da subjetividade pode-se constituir em um processo de desenvolvimento do aluno, já que para que a aprendizagem seja efetiva o aprendiz deve-se implicar nela, processo no qual vão emergir configurações subjetivas. A aprendizagem personalizada [...] vai implicar não só o desenvolvimento da reflexão e das operações intelectuais em sentido geral, mas também a produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se poderão expressar em comportamentos morais, posicionamentos pessoais, entre outros que expressarão o desenvolvimento subjetivo do aprendiz. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73).

Metodologia

Propôs-se para esta pesquisa um estudo de natureza qualitativa com o intuito de propiciar a apreensão dos sentidos produzidos pelos professores durante a participação no projeto interventivo. O método utilizado foi o de grupo focal, tanto para a produção de dados, quanto para o trabalho interventivo de formação continuada dos professores participantes.

O grupo focal é um instrumento comumente utilizado na pesquisa social de abordagem qualitativa. Trata-se de um tipo de atividade coletiva direcionada à discussão de um tema ou questão que, priorizando a interação entre seus participantes, possibilita a emergência de

perspectivas, conceitos, sentimentos, crenças e experiências a partir de suas falas. Como enfatiza Gatti (2005), o grupo focal permite o surgimento de “uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (p. 9)

O grupo participante no projeto interventivo era composto por quatorze professores, dos segmentos de língua portuguesa e de língua inglesa de uma escola bilíngue de educação infantil do Distrito Federal. As oito sessões ocorridas quinzenalmente entre os meses de agosto e dezembro de 2017 foram pensadas e organizadas como uma série ações interventivas junto ao grupo de professores com o intuito de produzir dados para futura análise e que, concomitantemente, consistiu-se em uma formação pedagógica para os docentes dentro da própria instituição.

Os procedimentos seguiram as seguintes etapas: etapa 1 - visitas à escola e realização das observações naturalísticas para caracterização das crianças; etapa 2 - planejamento junto aos professores das sessões de filmagens das crianças em situações de aprendizagem em inglês e português; etapa 3 – análise dos vídeos gravados pelos professores, indexação e seleção dos episódios, transcrição; etapa 4 – organização dos resultados, estruturação das tabelas de observação, identificação e análise microgenética dos episódios significativos.

Análise e interpretação dos resultados

Na primeira sessão com os professores participantes foram apresentados o projeto de pesquisa e o cronograma das atividades que seriam realizadas no decorrer do semestre. Foi solicitado aos professores que iniciassem as gravações das situações de interação comunicativa entre os seus alunos. Os professores deveriam, portanto, fazer gravações de vídeos de seus alunos em situações de interação comunicativa durante suas aulas, com o objetivo de reunir dados para posterior análise da mestranda e para discussão dentro do próprio grupo de docentes nas reuniões seguintes.

Na segunda sessão do grupo, realizou-se uma dinâmica onde cada professor contaria um pouco sobre sua história de vida. Foi proposto que os professores levassem uma caixa com alguns objetivos representativos de situações vividas para que pudessem contar suas histórias. Nem todos levaram objetos, mas todos participaram. Inicialmente, os relatos se concentraram nas questões que envolviam a formação escolar e acadêmica de cada docente. Em um

determinado momento, os relatos se tornaram mais profundos, várias pessoas se emocionaram. Questões relacionadas à escolha da profissão docente e dificuldades enfrentadas até ali, foram as tônicas das narrativas.

Essa dinâmica evidenciou uma diferença considerável entre as formações escolares e acadêmicas dos grupos de professores de língua portuguesa e de língua inglesa. Enquanto as professoras de língua inglesa tiveram experiências fora do país e de imersão na língua estrangeira, a maior parte dos professores de língua portuguesa relatavam suas dificuldades enfrentadas para conseguir estudar, formar e seguir a carreira docente.

Na terceira sessão, foi levantado entre o grupo de professores o tema acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem com base do texto *Como as crianças aprendem a falar*, de Brunner, com apresentação em slides para fundamentar a discussão sobre a importância das interações comunicativas entre as crianças. A apresentação acabou por se tornar um seminário, com todas as características de um trabalho formal acadêmico. Evidentemente, mais confundiu do que esclareceu. Explicar algumas questões levantadas pelo texto de Brunner de uma forma que ficasse mais clara, foi um desafio. Posteriormente, compreendeu-se que aquele modelo não daria certo, pois, esperávamos certa espontaneidade dos professores acerca dos trabalhos com os alunos, então as questões relacionadas à interação social não poderiam ter sido apresentadas e abordadas de forma tão estruturada.

A partir da quarta sessão, tiveram início as análises das gravações das situações de interação comunicativa entre as crianças feitas pelos professores. Trechos das filmagens foram exibidos por cada professor a todo o grupo. Cada docente falou sobre o seu vídeo e teceu suas considerações. Os professores apresentaram filmagens de situações muito estruturadas, o que deixou claro que eles pensaram que as filmagens serviriam para analisar seus modos de trabalho. As interações registradas eram apenas de resposta às proposições dos professores. As atividades (e em alguns casos as aulas completas), eram bem diretivas e estruturadas, não dando espaço para a fala espontânea das crianças.

Na quinta sessão, o Projeto Político e Pedagógico da escola foi apresentado e discutido com o grupo. Cada professor presente recebeu um palito de picolé colorido. Os professores receberam um questionário acerca da proposta pedagógica da escola. Para introduzir o tema, um vídeo sobre planejamento escolar foi exibido. Assim, os docentes foram divididos em grupos (a depender da cor do palito) e cada grupo recebeu uma cópia do PPP da escola. Cada grupo ficou responsável por um tema relacionado ao PPP.

A importância do planejamento foi o tema central dessa sessão. Durante a discussão, levantou-se a questão de o planejamento escolar não ser considerado como algo estanque, sistematizado. Outros subtópicos relacionados aos objetivos da prática pedagógica como a organização, a flexibilização e a autonomia do professor, também foram abordados no encontro. Outro assunto levantado foi quanto ao currículo. Os professores deram ênfase ao brincar, mas levantamos a importância sobre o brincar orientado e planejado.

Os professores trouxeram alguns pontos presentes nos PCNs relacionando-os ao que estava sendo discutindo sobre planejamento escolar. O tema planejamento possibilitou trazer à baila a reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Alguns professores se queixaram acerca das limitações de seus trabalhos (por exemplo, falta de parquinho e quadra de esporte dentro da escola). Observou-se que essa discussão sobre planejamento levantou a questão sobre a falta de conhecimento dos docentes acerca do projeto pedagógico da própria escola. Eles não conheciam o PPP da escola onde trabalham. Apresentaram noções sobre planejamento e objetivos da prática pedagógica, mas não os específicos da escola.

Antes da sexta sessão, os professores foram avisados que receberiam uma caixa com vários objetos e que essa caixa ficaria na sala de aula para que as crianças a descobrissem a começassem a interagir entre si e com os objetos. Os professores da manhã (língua inglesa) deveriam mostrar a caixa para as crianças e, estas, à tarde, apresentariam a caixa aos docentes de língua portuguesa. A atividade deveria ser filmada e os vídeos teriam como ponto central as interações entre as crianças e delas com a caixa e os objetos. Porém, isso não significava que as crianças deveriam ficar soltas, sem orientação, durante a atividade. Por esse motivo foi falado anteriormente sobre a importância de haver planejamento das atividades.

Na sétima sessão foram distribuídas entre os professores folhas de *post-it* e foi proposto que eles pensassem sobre o sentido da atividade da caixa proposta anteriormente e que escrevessem de forma bem sintética o que esperavam, o que mais chamou a atenção e a importância do trabalho com a caixa para cada um deles.

O objetivo dessa atividade era inverter a ordem que vinha sendo seguida. Ao invés de os professores iniciarem assistindo aos vídeos e depois tecerem os comentários, nessa sessão eles puderam falar sobre suas impressões antes da apresentação e análise das gravações. O trabalho com a caixa e as impressões iniciais sobre a atividade levaram a uma discussão acerca da importância de o professor pensar a sua própria prática.

Na oitava e última sessão do grupo, as atividades foram divididas em duas. Primeiro os professores foram convidados a assistir ao filme *As aventuras do Capitão Cueca*, de 2017. O objetivo era que eles fizessem uma relação entre o trabalho de cada um e o filme. Havia muitos pontos que poderiam ser levantados pelos docentes sobre a relação dos alunos com o professor no filme ou sobre a postura do professor. Esperou-se, inclusive, que relacionassem com a dificuldade em compreender o que é uma interação comunicativa entre as crianças. Depois, os professores deram início a análise das gravações da atividade com a caixa. Eles puderam tecer comentários sobre as diferenças apresentadas pelos alunos nessa atividade. Alguns se surpreenderam com as diferentes posturas apresentadas pela mesma criança tanto nas aulas de língua inglesa, quanto nas de língua portuguesa.

O grupo como dispositivo de pesquisa

Observou-se que durante as primeiras sessões do grupo para análise dos vídeos, os professores apresentavam dificuldade em compreender o foco da pesquisa, fato que trouxe à tona a dificuldade por parte deles em compreender que o que estava sendo priorizado eram as situações de interação comunicativa entre as crianças e suas falas espontâneas. Os vídeos gravados e apresentados pelos docentes durante as sessões do grupo demonstraram situações nas quais as crianças não tinham oportunidade de interagir comunicativamente de forma espontânea. Eram situações ocorridas em sala de aula, muito estruturadas e muito diretivas, em diálogos nos quais os professores realizavam perguntas e os alunos respondiam.

Durante os momentos de análise dos vídeos e de discussão sobre o conteúdo demonstrado nas gravações, os professores demonstraram dificuldade em compreender e organizar sua prática pedagógica frente a um objetivo de pesquisa orientado para uma perspectiva fora das concepções e práticas da educação tradicional. Durante as sessões para a discussão acerca dos vídeos, eles demonstraram dificuldades também quanto ao planejamento das aulas sob uma perspectiva não-diretiva, tendo o aluno como centro, como agente do seu processo de aprendizagem. Além das gravações, os discursos dos docentes evidenciavam uma orientação tradicional de prática pedagógica e de concepção do binômio aluno/professor.

Percebe-se que ainda prevalece entre os professores o modelo tradicional de educação “focado principalmente na transmissão de conteúdo, muitas vezes excessivos e sem adequados níveis de profundidade, com um alto nível de fragmentação, pouca coerência e pouca articulação”. Isso, como esclarecem Mitjans Martínez e González Rey (2017), se deve ao fato

de boa parte dos professores reproduzirem práticas vivenciadas por eles mesmos durante a vida escolar como estudantes.

Para muitos, essa experiência histórica vivida, incluída a vivenciada no ensino superior, é muito mais forte no delineamento de suas práticas do que os conteúdos aprendidos – muitas vezes de forma reprodutiva – e as suas experiências fragmentadas vividas na sua formação inicial nas instituições de formação. (p. 161)

As dificuldades e os conflitos apresentados pelos professores nas sessões iniciais serviram de base para a organização do projeto interventivo das sessões seguintes. A partir daqui, questionamos: quais pontos seriam abordados junto aos professores?

Essa pergunta levou à necessidade de um trabalho centrado em uma mudança de paradigma e à construção do que foi trabalhado durante o processo (temáticas, intervenções, dinâmicas), com o objetivo de promover uma reflexão entre os professores do grupo acerca do papel como mediadores e de sua prática pedagógica, além da necessidade de um planejamento não estanque (e mais flexível) das aulas. Evidenciou-se a necessidade de se trabalhar temas relacionados às dificuldades percebidas, tais como, a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no professor (e não na criança), práticas pedagógicas muito diretivas e estruturadas e desconhecimento acerca do PPP da escola. As atividades que se seguiram foram então baseadas nas demandas que iam emergindo em cada sessão à medida que o trabalho dava continuidade. Trabalhou-se, ainda, a questão das interações comunicativas, principal tema da pesquisa da mestranda, o planejamento feito pelos professores, educação colaborativa, reflexão sobre o professor e o seu papel (autobiografias), além de dinâmicas entre os participantes do grupo.

Este exercício de reflexão sobre os saberes que vão sendo construídos no decorrer do exercício docente e, mais especificamente, sobre a própria prática, esclarecem Mitjans Martínez e González Rey (2017), podem se estabelecer

[...] como espaço potencialmente favorecedor da produção de novos sentidos subjetivos que possam contribuir para mudanças importantes no trabalho que é realizado, espaço que, na maioria dos casos, não se estimula nem se sistematiza no cotidiano do trabalho da escola. (p. 160)

Outro ponto relevante se refere ainda à questão da formação do próprio professor:

favorecer no professor em formação o desenvolvimento de recursos subjetivos que possam se expressar em uma ação pedagógica diferenciada passa, necessariamente, pela subjetividade dos formadores, a qual se expressa em suas concepções sobre o processo de formação, sua representação do que é o ensino e sobre como ensinar, sua implicação nesse processo, seus planos, projetos e aspirações, entre muitos outros aspectos. Infelizmente, em geral, não existem nas faculdades e em outras instituições que formam docentes espaços efetivos de reflexão e trabalho coletivo que favoreça a troca de ideias, a reflexão conjunta, a coordenação de ações, e que possam vir a ser

espaços de desenvolvimento dos próprios formadores. (MITJÁNS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2017, p. 164-165)

Tais espaços de reflexão e troca de ideias podem existir, como no caso apresentado nesta pesquisa: um espaço de formação continuada para os professores, organizado com o objetivo de proporcionar experiências que levem a configurações subjetivas da ação docente.

Conclusão

A dificuldade de compreensão do foco da pesquisa (interações comunicativas entre as crianças) pelos professores acabou por refletir o posicionamento destes em sala de aula desde o início do projeto interventivo. As falas das crianças nas gravações em vídeos seriam o reflexo (ou a ponte) entre a prática docente e o resultado do processo de aprendizagem, e esclareceriam a construção desse processo. Mas, através das sessões de grupo focal com os professores, tivemos, desde o início, um panorama acerca desse processo, do que viria adiante (na pesquisa) e, em um curto prazo, pudemos também dimensionar e estruturar o trabalho que seria realizado com as ações interventivas.

Os conflitos, as inseguranças demonstradas e verbalizadas, e as dificuldades surgidas durante todo o processo do trabalho de intervenção, evidenciaram a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, as posturas em sala de aula, as visões estanques e tradicionais dentro da educação por parte dos professores.

Refletir sobre a proposta e compreender o que estava sendo pedido em relação ao projeto de pesquisa acabou colocando os professores diante de uma necessária mudança de paradigma, frente a uma visão do seu papel como mediador e do aluno como centro do processo de aprendizagem.

Assim, se quisermos mudar os processos educacionais, o professor deve começar a compreender os sentidos subjetivos produzidos por si na sua própria aprendizagem e prática docente para, então, passar a ver o seu aluno e sua aprendizagem também como produtores de sentidos subjetivos.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia; (orgs.). A dimensão subjetiva do processo educacional. Uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar. César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 2 v.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora Ltda, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicologia, educação e aprendizagem: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.