



APRENDIZAGEM RECÍPROCA: O CONFRONTO INTERCULTURAL COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: *INSIGHTS* DE UMA PESQUISA ENTRE ITÁLIA E ESTADOS UNIDOS¹

Reciprocal learning: il confronto interculturale come dispositivo per la formazione degli educatori - insights da una ricerca tra Italia e Stati Uniti²

Reciprocal learning: intercultural exchange as a tool for continuing professional development of ECEC's educators. Insights from a research in Italy and in the USA

Piera Maria **BRAGA**

Dipartimento di Scienze Umane per la
Formazione "RICCARDO MASSA"
Università degli Studi di Milano-Bicocca
Milano, Italia

piera.braga@unimib.it

<https://orcid.org/0000-0002-9295-6362>

Mary Jane **MORAN**

Department Child and Families studies
University of Knoxville
Tennessee, USA

mmoran2@utk.edu

<https://orcid.org/0000-0003-1882-4326>

Chiara Maria **BOVE**

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione
"RICCARDO MASSA"
Università degli Studi di Milano-Bicocca
Milano, Italia

chiara.bove@unimib.it

<https://orcid.org/0000-0003-4818-3777>

Robyn **BROOKSHIRE**

Direttore dell'Early Learning Center for Research and
Practice
University of Knoxville
Tennessee, USA

rbrooks8@utk.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9525-2865>

Tradução Maria Aparecida Antero **CORREIA**

Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

maria.correia@usp.br

<https://orcid.org/0000-0001-8071-4596>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

¹ Revisão Técnica: Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho: Doutora em Educação pela Unicamp e Mestre em Scienze Dell' Educazione Psicopedagogia na Università Italiana Degli Studi Di Torino. Professora Titular da Universidade Federal do Pará. E-mail: anatanc@hotmail.com e Ana Lúcia Goulart de Faria: Doutora em Educação pela USP e Pós-doutora pela Università di Milano Bicocca. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP/Brasil. E-mail: cripeq@unicamp.br

² O texto foi concebido em conjunto pelas autoras, todavia: as partes 2, 2.1.1. 2.1.2. foram organizadas por Piera Braga; as partes 1,2.1, 2.1.3. foram organizadas por Chiara Bove; as partes 2.1.4 e 3 foram elaboradas por todas as autoras. Os extratos de entrevistas/grupo focal foram identificados no corpo do texto dos dados italianos e estadunidenses. Agradecemos a todas as educadoras/professoras envolvidas neste trabalho de pesquisa, seja na Itália ou nos Estados Unidos.

RESUMO

O tema da formação para uma "postura intercultural" desde os serviços para a primeira infância³ está no centro da reflexão contemporânea em como apoiar os/as educadores/as envolvidos/as em contextos educativos multiculturais. Mudar a perspectiva, descentralizar-se, tentar entender os fenômenos educativos de um outro ponto de vista, ver de outra forma, são competências hoje necessárias para garantir a qualidade do trabalho educativo em contextos educativos complexos e multiculturais. Como formar os/as educadores/as que já trabalham nos serviços para a pequena infância para uma cultura pedagógica aberta ao diálogo intercultural e capaz de aproveitar no reposicionamento cultural uma ocasião de formação e exercícios para o pensamento crítico-reflexivo? A partir dos dados obtidos numa pesquisa acerca da formação de educadores/as que envolveu algumas educadoras da Itália e dos Estados Unidos, o artigo propõe uma reflexão a respeito de como os processos de diálogo, de confronto e troca intercultural, mediados por vídeo, podem ser dispositivos interessantes para promover o desenvolvimento de uma postura e não somente como instrumentos de ação educativa em contextos multiculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Intercultura. Diálogo. Vídeo-Pesquisa. Formação.

RIASSUNTO

Il tema della formazione a una "postura interculturale" fin dai servizi per la prima infanzia è al centro della riflessione contemporanea su come sostenere gli educatori impegnati in contesti educativi multiculturati. Cambiare prospettiva, decentrarsi, provare a vedere i fenomeni educativi da un altro punto di vista, *vedere altrimenti* sono competenze oggi necessarie per garantire la qualità del lavoro educativo in contesti educativi complessi e multiculturati. Come formare gli educatori che già lavorano nei servizi per l'infanzia a una cultura pedagogica aperta al dialogo interculturale e capace di cogliere nello spiazamento culturale un'occasione di formazione e di allenamento al pensiero critico-riflessivo? A partire dai dati emersi da una ricerca sulla formazione degli educatori che ha coinvolto alcune educatrici in Italia e negli Stati Uniti, l'articolo propone una riflessione su come i processi di dialogo, confronto e scambio interculturale, mediati da video, possano essere dispositivi interessanti per promuovere lo sviluppo di una postura e non solo di strumenti per l'azione educativa in contesti multiculturati.

PAROLE CHIAVE: Intercultura. Dialogo. Videoricerca Formazione.

ABSTRACT

The need to foster an "intercultural stance" beginning at the ECE level is a core theme in the current debate on how to support education practitioners working in multicultural settings. Changing one's outlook, decentring, attempting to see educational phenomena from different angles, *developing alternative perspectives* are required skills for quality educational work in complex and multicultural educational contexts. How can we help ECEC educators to develop an educational culture that is open to intercultural dialogue and views cultural displacement as an opportunity for learning and exercising critical-reflexive thinking? Based on data from a professional development research project with groups of educators in Italy and the United States, this article discusses how video-mediated processes of intercultural dialogue, debate and exchange can help to foster the development of an appropriate educational stance (and not just educational tools) for multicultural settings.

KEYWORDS: Intercultural. Dialogue. Videoresearch. Professional Development.

³ Nota da tradução: Optamos por manter a forma definida no texto: *servizi per la prima infanzia* (serviços para a primeira infância), pois na Itália, junto aos *nidi d'infanzia* (creches), são articuladas outras modalidades de atendimento, assim designadas: *nidi d'infanzia e micronidi*, que correspondem às nossas creches para crianças de zero a três anos; *sezioni primavera* para crianças de vinte e quatro a trinta e seis meses com atividades específicas de cuidado e educação; *Spazi gioco*, que atendem a crianças entre doze e trinta e seis meses para atividades de cuidado e socialização; *centri per bambini e famiglie* que atendem as crianças e as famílias em diferentes atividades; *servizi educativi in contesto domiciliare* que atendem a crianças de três a trinta e seis meses na casa da educadora. As crianças de três a seis anos frequentam as *scuole dell'infanzia*, que correspondem às nossas pré-escolas. No texto, quando se apresenta de forma isolada a palavra *nido* a tradução adotada foi creche, bem como para a tradução de *scuola dell'infanzia* como pré-escola.

INTRODUÇÃO

Hoje sabemos que existe um acordo unânime entre pesquisadores/as e os tomadores de decisões políticas em nível internacional acerca do papel que os serviços educativos para a infância (estruturas de ECEC - *Early Childhood Education and Care*) têm na luta contra a desigualdade, a marginalidade e a pobreza educacional (OECD, 2011, 2013; DEL BOCA, 2010). Contextos paradigmáticos para o desenvolvimento de projetos de acolhimento e educação intercultural desde os primeiros anos de vida, creches e pré-escolas são lugares públicos, nos quais diversos modos de educar, de aprender e de proporcionar bem-estar às crianças podem se encontrar, influenciarem-se reciprocamente, compartilhar finalidades, objetivos, estratégias. É possível, desde os primeiros anos de vida, formar olhares conscientes da complexidade da interculturalidade, construir experiências de relação com a alteridade em uma dimensão de respeito ao outro, gerar processos de socialização e de construção de comunidade inclusiva, com respeito à pluralidade de ser e entender a família, o cuidado para com a educação (OECD, 2018). Sabemos há algum tempo o quanto o desafio da interculturalidade é um projeto complexo, mas também é uma ocasião para formar mentes abertas, flexíveis, plurais. Devemos ao psicólogo Luigi Anolli ter introduzido no debate italiano acerca de educação a reflexão da necessidade de acompanhar desde os primeiros anos de vida a formação de “mentes multiculturais”, capazes de “passar de uma cultura para outra dentro da própria mente” (ANOLLI, 2011, p. 41), capacitando as crianças e os/as jovens para olhares múltiplos, linguagens diversificadas, visões de mundo e de simbologias criativas e abertas à pluralidade de registros.

Um conjunto de competências- comunicativas, sociais, relacionais, metodológicas, curriculares e outras – intimamente conectadas àquelas requisitadas hoje aos/as educadores/as sempre mais expostos à necessidade de desenvolver a capacidade de refletir e aprender com a experiência, em uma perspectiva de *lifelong learning* e a capacidade de entender os fenômenos a partir de muitos pontos de vista. Esta perspectiva requer a necessidade de ultrapassar o risco do etnocentrismo – entendido como “radicalização do próprio modo de ver e entender as coisas. Uma espécie de provincialismo espacial e temporal que identifica a totalidade da experiência com o segmento (hoje sempre menor) da própria experiência” (ANOLLI, 2011, p. 41). São sempre mais específicas as referências acerca da necessidade de formar os/as educadores/as com competências reflexivas, capacidade de confronto

intersubjetivo, lógica de *inquiry* (DEWEY, 1933 tr.it.2019) como premissas para o diálogo intercultural. Hoje, esta é uma condição transversal nos contextos educativos e escolares da sociedade contemporânea, e, como tal, um potente dispositivo formativo (entendendo como dispositivo aquele aparato simbólico material dentro do qual o agir toma forma).

No entanto, nem sempre é aprofundada a dimensão do “como” formar os/as educadores/as para compreender a diversidade não tanto como um obstáculo, mas como uma “provocação” – no sentido antropológico – que os ajude a alargar o ponto de vista referente ao fenômeno, ampliando também o debate pedagógico relativo a como seja melhor ou preferível educar os meninos e as meninas (LE VINE; NEW, 2008). Quais contextos podem atuar como laboratório-intercultural nos serviços para a primeira infância, para formar educadores/as capazes de “aprender” com o reposicionamento cultural, a partir do diálogo intercultural e da diferença de ideias, concepções e práticas educativas? Quais contextos e quais estratégias podem nos ajudar como pesquisadores/as e formadores/as a acompanhar os/as educadores/as para fazer do reposicionamento cultural uma academia de treinamento pedagógico?

Tentaremos responder a essas perguntas oferecendo algumas indicações metodológicas em uma perspectiva intercultural e transcultural, em sinergia com um grupo de pesquisadores/as estadunidenses, dentro de um percurso de pesquisa entre Itália e Estados Unidos, mediado pelo uso de imagens de vídeo como estímulo e meio de comunicação.

A hipótese é que trabalhando na formação com um olhar e uma postura intercultural podemos apoiar os/as educadores/as a fim de que sejam modelos indiretos para as crianças e suas famílias em contextos sempre mais complexos do ponto de vista simbólico, linguístico, cultural, de valores, como são as Creches e as Pré-escolas da sociedade contemporânea. Portanto, o foco não será no acolhimento de crianças migrantes e suas famílias, mas no diálogo intercultural e o reposicionamento cultural como estratégias e dispositivos para a formação, na hipótese de que a realização plena do primeiro ponto depende da qualidade da preparação dos/as profissionais que atuam nesses serviços.

O “potencial formador” do confronto entre práticas, modelos, comportamentos educativos, cujas origens culturais são frequentemente distantes e nem sempre conhecidas por quem acolhe as crianças e as famílias, ou às vezes até ignoradas ou incompreendidas (nos casos mais extremos, não respeitadas), é a tese que argumentaremos neste artigo. É imprescindível conhecer a variedade das crenças e

dos comportamentos educativos que agem nas diversas comunidades culturais, combatendo os riscos hoje crescentes de ignorar ou subestimar essa variedade – pensando no risco de invisibilidade de muitas famílias e muitas crianças migrantes acolhidas nos serviços para a pequena infância das nossas comunidades ocidentais (BOVE & SHARMAHD, 2020) –; mas é ainda mais importante ter consciência de como reagem indivíduos de outras partes do mundo a esses modelos, aprendendo a reconhecer as provocações que tais modelos geram em quem os observa de perto ou de longe em termos de oportunidade ou direito de serem vistos e respeitados na diversidade. O reposicionamento cultural é um direito recíproco – em termos de ética nas relações – mas também uma ocasião de aprendizagem para ambos, principalmente para quem é comprometido no âmbito profissional como educador e educadora.

Nossa hipótese é que a complexidade linguística, religiosa, cultural e de valores que hoje se observa nos contextos educativos para a pequena infância – verdadeiros “laboratórios de encontro e diálogo” – requer educadores/as preparados/as e treinados/as para fazer do confronto intercultural e do encontro com a alteridade seus princípios pedagógicos orientadores, sem os quais é impossível construir comunidades educadoras efetivas e autenticamente inclusivas, democráticas, interculturais.

O nosso objetivo é contribuir para o debate a respeito da inovação dos métodos de formação em serviço dos/as educadores/as – tema que foi o centro de experiência de pesquisas recentes que envolveram o nosso grupo (BOVE; JENSEN *et.al.* 2018) – oferecendo ideias e métodos para construir contextos que favoreçam as complexas dinâmicas da experiência do diálogo intercultural –; mesmo a distância, por uma questão de sustentabilidade, hoje relevante em um momento de restrições econômicas – compreendidas como “academias” de treinamento para o descentramento e a capacidade de acolher a riqueza do encontro com a diversidade.

A PESQUISA

A pesquisa a que nos referimos⁴ envolveu educadoras de duas Creches Universitárias (a creche Bambini Bicocca, da Universidade de Milano-Bicocca, e a

⁴ A pesquisa com o título *Teachers' Behavior Analysis in Infant-Toddler Centers: Instruments and Methods for Training within a Cross-National Research Project* envolveu as duas Creches Universitárias da Universidade de Milano-Bicocca (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”) e a Universidade do Tennessee/Knoxville (College of Education, Health and Human Sciences/Department of

creche de Knoxville, Universidade do Tennessee⁵), com o objetivo de estudar modelos inovadores de formação em serviço dos/as educadores/as, em uma perspectiva de sustentabilidade e troca intercultural (MORAN *et al.*, 2017; MORAN *et al.*, 2018). A pesquisa se desenvolveu no período de 2009 a 2013, e os objetivos podem ser assim sintetizados: a partir da observação de um dia típico em ambos os contextos, coletar elementos de semelhança e diferença em termos de desempenho, conduta, estilo educativo, currículo; envolver os/as educadores/as de ambas as creches em um processo sistemático, rigoroso, recorrente de análise e revisão crítica do seu próprio comportamento e dos outros, na Itália e nos Estados Unidos e vice-versa; estimular o diálogo intercultural entre grupos de educadores/as em contextos culturais e linguísticos diferentes – distantes pela posição geográfica, histórica, tradição pedagógica, abordagem metodológica – em uma perspectiva de aprendizagem recíproca (*reciprocal learning*). (BRAGA, 2009; BRAGA; BOVE, 2014).

Em relação à meta, a pesquisa teve como finalidade o desenvolvimento de métodos inovadores para a formação em serviço dos/as educadores/as. A pesquisa tem previstas duas fases interconectadas: na primeira, registrou-se em vídeo um dia de cada educadora de uma turma de ambas as creches; na segunda fase, foram organizados diversos momentos de reflexão e confronto entre as educadoras, intra e

Child and Family Studies). Responsáveis científicos do Projeto: Mary Jane Moran e Susanna Mantovani; coordenadoras do Projeto na Itália: Piera Braga e Chiara Bove. Outros integrantes da equipe de pesquisa: Chiara Bove, Robyn Brookshire e Silvia Cescato. A pesquisa foi apresentada nos seguintes artigos e ensaios, aos quais fazemos referência para aprofundamento: BRAGA, P. (org.), *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Junior. Bergamo:Azzano San Paolo, 2019. BOVE, C.; BRAGA, P. Il Nido come laboratorio di ricerca: osservare e osservar(si) nei contesti educativi per l'infanzia". In: F.L. Zaninelli (org.); *Contesti e temi educativi zero-tre anni*. Parma: Junior- Spaggiari edizioni srl., 2014. p. 273-295. BOVE C.; BRAGA P.; CESCATO, S. Semantiche personali e processi riflessivi. Analisi di una storia di formazione. *Studium Educationis*, 1, Febbraio 2014, p. 75-84. BOVE, C., BRAGA, P. MANTOVANI, S. Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale. In: Bobbio, A., Traverso, A. (org.) *Contributi per una pedagogia dell'infanzia Teorie, modelli, ricerche*. Pisa: ETS edizioni, 2016. p.147-173. BRAGA P.; BOVE, C. Osservare e osservarsi al nido. *Bambini, n.8, Ottobre, 2014*, p.20-23; CESCATO S.; BOVE C.; BRAGA, P. Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. In: *Form@re*, XV, 2, 2014, p. 61-74. BOVE, C. Le parole nella relazione con i bambini: osservare il "linguaggio in azione" al nido. In: S. Mantovani; SILVA, C.; FRESCH, E. (org.). *Didattica e Nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari, 2016. MORAN, M.J.; BOVE, C.; BROOKSHIRE R.; BRAGA, P.; MANTOVANI, S. Learning from each other: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model. In: Italian and U.S. toddler classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 63, 2014, p. 1-11; MORAN, M.J.; BROOKSHIRE, R.; BOVE, C.; BRAGA, P.; MANTOVANI, S. Co-Constructed Research Design: Lessons on Equivalency and Teacher Participation in a US-Italian Professional Development Study. In: APKOVO, S.M.; MORAN, M.J.; BROOKSHIRE, R. (eds.). *Collaborative Cross-Cultural Research Methodologies in Early Care and Education Contexts*. New York:Taylor & Francis, 2018, p.133-149.

⁵ A creche da Universidade de Milano-Bicocca pode acolher 64 crianças, e é dividida em 3 turmas: uma que acolhe 14 crianças pequenas, de 3 a 12 meses; e duas turmas de idade mista: médias (12-12 meses) e grandes (24-36 meses). A creche da Universidade do Tennessee-Knoxville pode acolher 40 crianças e é dividida em três turmas de idade homogênea.

intercontexto, seja em âmbito individual, seja em grupo; os vídeos foram utilizados primeiro como estímulo para se rever e se autoavaliar – acionando ou despertando as educadoras para um processo de autoavaliação, com a finalidade de tomar consciência de seus próprios modelos educativos e das pedagogias implícitas – e, posteriormente, para verificar as colegas da outra Creche, repensando os seus próprios comportamentos educativos e modelos. (ALTET, 1996).

Paralelamente, as educadoras filmadas nas gravações de vídeos – chamadas de *focal-teachers* (3 na Itália e 2 nos Estados Unidos) – foram envolvidas em um percurso de reflexão crítica estimulada a posteriori, por meio de uma entrevista, proposta novamente, muitas vezes para permitir o início de um processo de reflexão recorrente e aprofundado acerca de sua própria ação, que levasse em conta as evoluções no modo de descrever o próprio comportamento e dar sentido ao próprio modo de agir. A reflexão ocorreu em nível individual e em seguida em grupo, com as colegas do próprio e do outro contexto, e em seguida em nível individual, gerando um processo recorrente de análise e revisão crítica das imagens, explicitação dos próprios pressupostos pedagógicos. Entre a revisão individual das imagens e as de grupo, foram criadas ocasiões de troca e confronto intercultural mediadas pela tecnologia (conversas por Skype, troca de videoclipe, e-mail e outras).

Além da articulação metodológica do projeto, resultado do trabalho transcultural e da colaboração intensa entre as equipes de pesquisa dos dois países – cujas potencialidades foram apresentadas em Moran *et al.*, 2018 – parece-nos interessante destacar a dimensão intercultural da troca gerada, seja em nível do grupo de educadoras pertencentes a mesma Creche (colegas de turmas diferentes ou da mesma turma), seja entre as duas Creches (creche italiana e creche estadunidense), mediada pelas gravações de vídeo usadas como “texto multimídia” ou reativo responsivo (TOBIN, 1989; 2009), para começar processos de confronto e diálogo intercultural e transcultural a partir de um estímulo compartilhado. As educadoras assistiram ao mesmo videoclipe de um ou de outro contexto, e discutiram. Diferentemente do método de etnografia visual e multivocal introduzido em âmbito educativo por J. Tobin (1989, 2009), e que muito inspirou o desenho metodológico do projeto. Nesta pesquisa, os vídeos foram utilizados como textos descritivos e conjunto de comportamentos educativos para analisar, seja alternando visões micro e macro e entrelaçando a descrição dos comportamentos com a reflexão das premissas ou dos implícitos pedagógicos, seja como *edited-video*, como na proposta original de Tobin (TOBIN, 1989, tr. 2000; 2009, tr. 2010; TOBIN; MANTOVANI; BOVE, 2010).

Parecia-nos – como já discutimos também em outros textos (BOVE; BRAGA; MANTOVANI, 2016) – que o encontro intercultural entre educadoras mediado por imagens pudesse ser um método inovador e seguro para estimular o confronto autêntico entre as protagonistas, em uma perspectiva de aprendizagem recíproca e de exposição das suas próprias e de outras práticas cotidianas.

A hipótese que a exposição das educadoras italianas às práticas educativas aja sobre colegas americanas, e vice-versa, desencadearia, apoiada por um dispositivo preparado ad hoc, um processo de observação, análise, reflexão crítica sobre as práticas próprias e de outros mais descentrado e menos condicionado pelos automatismos interpretativos e de ação relacionada ao hábito (BOVE; BRAGA; MANTOVANI, 2016, p. 153).

A dimensão processual, recorrente, estendida ao longo do tempo, entrelaçando a observação mediada pelas gravações de vídeo e a reflexão dos próprios e os comportamentos dos outros, constituem os elementos de inovação metodológica do projeto do qual emergem ideias para pensar como acompanhar os/as educadores/as nos processos de revisão crítica e ampliação do olhar. É interessante destacar que o dispositivo de confronto intercultural desencadeou processos de revisão crítica de temas importantes do projeto pedagógico do serviço, os quais os grupos de trabalho nos dois contextos estão recuperando e aprofundando separadamente.

Apresentaremos a seguir alguns exemplos a partir de dados dos quais se deduzem indicações para o desenvolvimento de contextos e métodos para inovar a formação intercultural dos/das educadores/as em uma perspectiva de formação em serviço e pesquisa-formação.

CONSIDERAÇÕES DOS DADOS

Os dados surgidos do percurso de pesquisa são diferentes entre si e articulados em dois níveis: metodológico e de conteúdo. No contexto italiano, ao qual fazemos referências em particular neste artigo, a pesquisa fez emergir interessantes direções de aprofundamento e reconsideração de temas, como a relação com as famílias e as práticas de acolhimento (inserção/ambientação), o significado das regras, a autonomia, o uso da linguagem no cotidiano da creche, o papel do/da adulto/a nas relações entre as crianças. Temas surgidos para reafirmar as premissas pedagógicas que informam a ação cotidiana, problematizar as práticas habituais, ampliando a perspectiva e as possíveis estratégias de intervenção educativa e introduzir perspectivas diversas (MORAN *et al.*, 2017).

Sem a pretensão de exaustividade, enfocamos a seguir três exemplos dos dados que exemplificam bem algumas conquistas metodológicas que consideramos interessantes para ampliar o debate a respeito da inovação na formação intercultural dos/das educadores/as. O primeiro exemplo ilustra o potencial formativo da auto-observação mediada por vídeo e pela possibilidade de se rever - seja individualmente seja com outros (observar de outro modo); o segundo ilustra o potencial formativo da observação combinada com outros instrumentos de relevância para representações e dos significados como um meio para ampliar o modo como os/as educadores/as “pensam” o currículo (pensar de outro modo); o terceiro ilustra um tema surgido das análises dos dados que, inesperadamente, abriu perspectivas interessantes à formação intercultural dos/as educadores/as (falar de outro modo). São exemplos que temos em parte discutido em trabalhos anteriores (BRAGA, 2009; MORAN *et al.*, 2017; BOVE; BRAGA, 2014; BOVE, 2016), mas que neste texto apresentamos uma releitura como dispositivos para a formação de um olhar intercultural.

OBSERVAR DE OUTRO MODO

O primeiro exemplo permite-nos pensar o potencial formativo do entrelaçamento entre observação, autoobservação e reflexão de pedagogias implícitas mediadas pelo uso do vídeo “como dado” (GOLDMAN *et al.*, 2007) ou texto a ser analisado para compreender e trazer à tona as “razões” ou pedagogias implícitas que orientam a prática educativa. O uso do vídeo caracterizou todo processo de pesquisa, mas se revelou particularmente promissor como meio para a formação intercultural, quando foi proposto para as educadoras como “estímulo” para a reflexão individual. A primeira fase da pesquisa envolveu as educadoras protagonistas das filmagens em alguns momentos de revisão individual dos próprios vídeos de modo recorrente.

Cada educadora foi convidada a rever individualmente e por duas vezes o vídeo completo de sua jornada, com o objetivo de estimular uma reelaboração individual a partir da experiência de autoobservação: no decorrer da primeira revisão, as educadoras foram convidadas a se expressar livremente a respeito de seu vídeo, anotando as próprias considerações e assinalando as cenas a serem eliminadas (direito de veto); na segunda fase, a reflexão foi guiada por um instrumento desenvolvido pelos/as pesquisadores/as como “guia” para a revisão individual. Ambas as fases foram acompanhadas por momentos de narração-reconstrutiva por meio de

entrevista, a fim de solicitar a reconstituição de eventos/situações e dos pensamentos que os guiaram. O vídeo (com e sem o recurso da força narrativa da montagem) foi utilizado como instrumento de análise dos contextos, das práticas e como reativo para analisar as representações, para retornar ao que aconteceu em determinada situação, segundo as lógicas do *vídeo-feedback* (TOCHON, 2007). As considerações (orais e escritas) feitas pelas educadoras protagonistas no decorrer da revisão individual das filmagens e retiradas da primeira entrevista descrevem muito bem o valor e as potencialidades eurísticas desses momentos de autoobservação e de reflexão individual da própria experiência de seu próprio trabalho. O que nos parece relevante destacar é que se trata de um “êxito surpreendente” para as educadoras italianas envolvidas e, em um certo sentido, “inesperado e inquietante” e – portanto – interessante. Na tradição pedagógica italiana, estamos acostumados a pensar a formação dos/as educadores/as como experiência compartilhada, de grupo, colegiada. Raras são as ocasiões em que os/as educadores/as são convidados/as a “parar” a respeito de seus próprios comportamentos ou convicções educativas, sozinhos/as. O grupo é concebido como “contexto ideal” para a formação dos/as professores/as e, conseqüentemente, todos/as os/as professores/as e educadores/as esperam que a formação seja realizada em contextos de grupos.

Sem negar o valor do confronto conjunto e de grupo, que na tradição pedagógica italiana constitui o contexto preferido da formação em serviço (MANTOVANI, 2007), emerge das análises dos dados a potencialidade – para nós – inesperada do trabalho individual. Solicitar às educadoras italianas para “rever-se individualmente”, anotando as próprias considerações e, sobretudo, “escrevendo”, funcionou como estímulo para promover processos culturais e formativos inquietantes. Para algumas, tratou-se de uma experiência insólita, muito perturbadora; para outras, foi uma experiência interessante e enriquecedora, mas não sem dificuldade. Todas destacaram o cansaço e a utilidade das revisões individuais, enfatizando o quanto a revisão livre, aquela mais estruturada, guiada por um instrumento de autoavaliação junto com as coordenadoras/pesquisadoras, foram momentos “inesperados” (surpreendentes) do processo de pesquisa. Em particular, o cansaço parece atribuído a duas questões: o impacto de se rever e a tendência a perceber primeiro os aspectos críticos e negativos e depois os positivos:

Rever a filmagem foi muito útil [...] e o impacto no rever-se foi muito forte [...] percebi imediatamente as coisas que não andavam bem, não aquelas positivas. As positivas talvez as tenha percebido em seguida, fazendo a segunda revisão (**Educadora, Itália**).

A segunda revisão da filmagem é mais estruturada, conduzida por um procedimento que solicita a segmentação e a autoavaliação dos eventos, mas também pela presença do/da pesquisador/a: é uma espécie de pensamento “em voz alta”, em que o compartilhamento da reflexão, a presença do/da outro/a (seja um/uma colega, o/a coordenador/a, o/a pesquisador/a, o grupo de trabalho) permite evitar que o momento de auto-observação individual se torne muito autocentrado, que se torne um tipo de “autoconsciência” que resulte em autorreferência. O procedimento de codificação e autoavaliação favorece a tomada de consciência e a explicitação das motivações de uma impressão ou de um juízo (positivo ou negativo) a respeito de uma situação ou uma escolha de ação (eu não gosto de mim mesma, estava agitada, não sou eu...), ajuda a justificar as impressões e os juízos de si, da situação e das crianças, ajuda a expressar considerações mais heterocentradas e menos autorreferenciadas, a refletir acerca do próprio trabalho de maneira mais distanciada e crítica:

Uma coisa é fazer uma filmagem porque você quer observar as crianças, outra coisa é fazer uma filmagem sobre si mesma, sobre como você se move porque [...] sempre tende a olhar as crianças.; é difícil, mas é uma dificuldade positiva. Deveria explicitar, te obrigava a explicitar porque atribuía aquele ponto, porque me agradava aquela cena. Não é simples explicitar porque eu gosto, porque me importo que esta cena seja compartilhada: esta foi a coisa que talvez para mim tenha sido a coisa mais útil [...] Não é apenas dizer que eu gosto, eu não gosto, mas também o porquê. (**Educadora, Itália**).

Surge uma diferença interessante entre quando se revê pela primeira e pela segunda vez, entre quando se revê sozinho ou com os outros. O tempo muito prolongado e a recorrência da revisão foram dois aspectos importantes desse processo:

A primeira vez que eu vi a filmagem estava muito concentrada sobre mim, depois tentei ter uma visão ... de conjunto. Na segunda revisão me dei conta de ter conseguido olhar um pouco mais a situação geral ... mas desta passagem ... me dei conta depois. A primeira vez foi uma panorâmica, você se concentra mais sobre cenas para eliminar, na segunda ao contrário, estamos focalizadas mesmo cena por cena, minuto a minuto, então foi uma coisa muito profunda. Esta parte foi a mais interessante, foi difícil também emotivamente, sobretudo, a fase de rever-se ... muito, muito forte, mas seguramente muito útil. Rever-te de fora, tu te percebes de tantas coisas que de dentro não vês: quando vi a primeira vez disse: “não, isto não está bem não está” [...] porém, o fato de rever-se, de parar para refletir, te ajuda ainda mais a estar atenta ... O fato de dar uma pontuação para a situação: deve ter diversos olhares sobre si, sobre as crianças, ... é difícil mas é uma dificuldade positiva. Deverias explicitar [...] porque dava aqueles pontos, porque me agradava aquela cena. Explicitar estas coisas não é simples ... porque estás dentro de você, é difícil mas é interessante (**Educadora, Itália**).

É o potencial de se rever (BRAGA; BOVE, 2014), é o significado formativo da auto-observação como instrumento de reflexão do próprio modo de agir e de ideais que orientam e sustentam a ação educativa cotidiana. Surge a potencialidade formativa da revisão individual e do tempo dispendido dedicado a esse momento, em que, revendo as imagens, as educadoras protagonistas tornam-se espectadoras e comentaristas de si mesmas. Por isso a importância de fazer uma pausa nesse momento de auto-observação e reelaboração individual da experiência, como premissa e preparação mais consciente para o confronto de grupo. Uma fase importante, porque antes de tudo credencia a contribuição e o pensamento individual, impulsiona o estímulo reflexivo e promove a aquisição de uma atitude substancialmente de concepção e “de pesquisa”; abre um espaço de reflexão pessoal, autônomo, que prepara ao confronto com as colegas (que é sempre muito esperado por nós), mas não delega ao grupo a reelaboração crítica, a pesquisa das questões, os significados possíveis de uma situação.

Foi solicitado às educadoras um esforço de encontrar os implícitos e as razões das suas escolhas e avaliações: (eu gosto, não gosto e por quê? Realmente queria, não queria compartilhar com as outras e por quê?), as suas referências e modelos, as experiências que informam a sua ação (por exemplo: uma pergunta que era colocada durante o grupo focal fez emergir algumas considerações e discussões interessantes a esse respeito...). Pedimos às educadoras um esforço de reconstituição e de explicitação, de reconstrução crítica dos próprios comportamentos e saberes, para investigar sobretudo o inesperado, aquilo que surpreende e não apenas aquilo que confirma as expectativas, as imagens que as educadoras têm de sua própria ação, que instiga novas consciências: “Existe alguma coisa que você viu na filmagem que não esperava ver? Existe alguma coisa que esperava ver na filmagem, mas que não viu? Alguma coisa te surpreendeu?”.

E são sobretudo as sequências que elas não esperavam ver, em vez das expectativas confirmadas, que parecem ser mais úteis para a aquisição de um maior autocontrole. Reportamos algumas considerações das educadoras italianas:

Eu esperava menos do trabalho individual, aprofundar individualmente é agradável no sentido de que é uma riqueza que não nos dedicamos todos os dias [...].

Não esperava toda a [...] isto é, aquilo que me serviu [...]. Eu não esperava que este trabalho fosse útil para mim.

Atingiu-me (chamou a minha atenção?) o modo como me movimentava no espaço, me movimentava tanto, e revendo-o na filmagem notei ainda mais;

também o fato de falar em voz alta [...] então agora talvez consiga controlá-la um pouco em alguns momentos quando me dou conta, consigo perceber, e usar um outro tom de voz ... também porque vejo o reflexo nas crianças [...]. Eu não esperava que se visse tanto assim.

Dei pontuação alta [para aquela cena] porque estava calma; aquele é talvez o melhor exemplo de um bom comportamento, estou tranquila e isto passa para as crianças [...] eu esperei, e (ficaria melhor?) os conduzi com a voz.

[...] aquilo que eu trouxe comigo para este trabalho é que me dei os pontos para recomeçar a partir daquelas que são as minhas "dificuldades" [...] rever-se te ajuda compreender, a reprojeter. [...] Eu pensei que me canso, que tenho dificuldade em dar atenção a todos, a manter o grupo. Este é um pouco o ponto sobre o qual devo trabalhar e ... sobre o qual gostaria também de ter uma comparação com as outras.

Depois existe a expectativa do compartilhamento, porque você está interessada em saber como a colega te vê, isto é, trabalha-se junto eu via assim, e você?

Agora estou curiosa sobre como poderá ter um prosseguimento também em comparação com os outros.

A reflexão a respeito da experiência se enriquece e avança por meio da comparação intersubjetiva, e o trabalho individual prepara e favorece um acesso mais ativo e consciente em comparação com o grupo. Se esta longa pausa na fase de revisão e autoavaliação individual do vídeo resultou mais familiar para as colegas estadunidenses, tradicionalmente mais habituadas a uma metodologia de trabalho centrada na dimensão individual ou em comparação com a única colega de turma, menos a dimensão colegiada do planejamento e da formação; a fase da discussão em grupos das filmagens foi particularmente inovativa e profícua para as educadoras americanas, que começaram a se interrogar a respeito da necessidade de criar mais ocasiões de comparação e discussão colegiada.

O tema do equilíbrio entre a dimensão individual e o grupo de reflexão da experiência suscitou interessantes reflexões e aquisições também para a pesquisa referente à formação. Nós pensamos em como integrar melhor essas duas dimensões, prevendo também percursos de ativação individual, considerando a sustentabilidade dos percursos formativos, o *turn over* que caracteriza a composição dos grupos de trabalho/substituição intergeracional; a necessidade de trabalhar com todos os recursos, embora sempre no contexto de uma cultura de colaboração ou trabalho colegiado, que é típico da comunidade dos serviços para a infância em particular na tradição italiana. As educadoras italianas desenvolveram maior familiaridade com práticas de observação e análise individual e em dupla. Como se prepara para o momento de comparação de grupo para tornar as reuniões e em particular os momentos/percursos formativos realmente mais participativos, para não perder

tempo, para permitir e dar voz a todos/as, para coletar as ideias antes de compartilhá-las com os/as outros/as?

A escrita, por exemplo, é um instrumento precioso como operação preliminar para a comparação de grupo, que pausa e começa a movimentar os “pensamentos”, que dá voz a todos/as, que convida e legitima todos/as a se expressarem. Escrever os pensamentos suscitados por um material de observação (vídeo ou escrito) desencadeia e apoia a reflexão, como revelam as educadoras protagonistas durante uma entrevista:

Também escrever é uma dificuldade, mas que te obriga a dar um nome para aquela coisa que tu vês, enquanto as vezes você diz: «sim, eu gosto, não gosto», em vez disso não, deves dar um nome a esta coisa e o fato de fazê-lo sozinha te obriga a fazer, sim foi mais útil caso contrário seríamos influenciadas (**Educadora, Itália**).

Foi muito útil reunir os pensamentos por escrito depois de ver os vídeos, para não se perder na verbal (na discussão?) (**Educadora, Itália**).

PENSAR DE OUTRO MODO

O processo de recuperação das próprias pedagogias implícitas, induzido e apoiado no confronto intercultural e no entrelaçamento entre observação e instrumentos que estruturam a reflexão, serviu algumas vezes para reafirmar depois de algum tempo as próprias convicções; às vezes para problematizar ou para introduzir perspectivas “insólitas” ou “novos modos de ver os fenômenos educativos”, mas sempre para esclarecer a si mesmo/a e os/as outros/as (e vice-versa), concernente àquilo que se pensa e que orienta aquilo que se faz e como se faz. Nas diversas fases da pesquisa, por meio do confronto (inter e intracultural), as educadoras protagonistas da pesquisa, junto com as colegas e os/as pesquisadores/as, foram solicitadas a retornar aos assuntos que orientam o projeto educativo dos serviços educativos para a primeira infância e as ações que cotidianamente o interpretam. E assim capturar temas e questões que emergem também de outros percursos formativos e pesquisas, já que são particularmente significativos e atuais, e que no contexto do sistema intercultural saltam muito velozmente para o primeiro plano e abrem pistas de aprofundamento que estamos continuando a explorar de maneiras diversas.

Vamos nos debruçar em um exemplo emergente dos dados relativos à gestão do grupo das crianças, do qual emerge, novamente, o tema da relação entre indivíduo e grupo (como no exemplo precedente). Temas como a condução do grupo das

crianças, as estratégias de interação e mediação dos conflitos entre as crianças, o papel e a intervenção do/a adulto/a nas diversas atividades (mais ou menos direto/indireto), o modo como se fala com as crianças, o sentido das regras e a autonomia estão no centro das interrogações dos/das educadores/as que trabalham em contextos interculturais. Não se trata de temas novos ao debate pedagógico acerca dos serviços para a pequena infância na Itália, mas é a modalidade que resulta inovadora e funciona como estímulo para trazer à tona reflexões, intencionalidades e projeções renovadas, ações novas. Inovar não significa necessariamente alterar. Às vezes significa confirmar e esclarecer assuntos e critérios que determinam as formas de ação e sentir-se parte de uma comunidade educativa. O processo de imersão e diferenciação que se ativa quando os/as educadores/as veem a filmagem das colegas americanas e vice-versa, estabelecendo um contato com outra cultura (também em sentido metafórico, experimentando o que significa estar lá) que permite processos de ampliação das próprias interpretações na perspectiva formativa.

As palavras das educadoras dos dois contextos, que se comparam a partir da visão das filmagens recíprocas, descrevem bem/bem exemplificam esses movimentos de pensamento e reconsideração. Alguns comentários das educadoras italianas:

Parece-me que quando uma educadora no filme americano fala, fala sempre a uma criança ... ela focaliza sempre a atenção sobre uma criança de cada vez ... nós sempre ampliamos a discussão para o grupo para envolver todos ... para nós o lanche é um momento de convivência.

Eu gostei da ordem ... [...] ... assim que a criança está prestes a se levantar ela diz: < coloque-o no cesto ... fiquei impressionada com a tempestividade: apenas um objeto é deslocado diz: <coloque no cesto> ... Mas não diz coloca no lugar, diz <se terminaram coloque-os no cesto, agradeço>.

Ao ver com as colegas a filmagem americana percebi muito o grupo de trabalho no qual estou inserida, e confirmei como acreditamos em aspectos pedagógicos que todos os dias se materializam, um trabalho conjunto.

Ver o filme americano foi surpreendente, no início o assisti a partir do meu ponto de vista procurando semelhanças e diferenças, depois, no final do primeiro encontro, tentei me deslocar de meu ponto de vista para entender melhor a perspectiva deles.

O conceito de fazer as coisas em comunidade, fazer as coisas junto provavelmente é uma coisa cultural nossa, coisa que eles não têm. Nós comemos juntos, esperamo-nos para comer, nós vamos lavar as mãos juntos, vamos dormir todos juntos, somos próximos [...] ver que eles não se esperavam para comer e sobretudo dormiam distantes nos desestabilizou um pouco. Estou me interrogando sobre isto ...

Alguns comentários das educadoras estadunidenses:

É como se a educadora dissesse às crianças "estou aqui sentada e as observo" ... acredito que seja diferente daquilo que nós procuramos fazer, mas parece

que funciona e que as crianças sabem fazer/são capazes de explorar a seu modo.

Notei que elas deixam as crianças com muita liberdade, deixam-nas fazer [...] nós ao contrário as protegemos muito.

Parece que as crianças italianas sabem exatamente aquilo que elas têm necessidade e em qual momento ... sem qualquer esforço. Enquanto eu penso muitas vezes que sejam momentos muito difíceis para as educadoras.

Acredito que as crianças (italianas) são muito mais autorreguladas/autônomas [...] as atividades delas não são assim tão diferentes das nossas.

Algumas cenas do filme estadunidense impõem as educadoras italianas a descobrir e explicitar as razões de seus estilos de intervenção prevalentemente indireto nas propostas de jogos/atividades, e se esforçam para justificar as razões da sua escolha de não sugerir/dirigir/estimular demais, de organizar contextos, mais do que sugerir condutas. Como afirma uma educadora ao assistir ao filme estadunidense, centrado numa atividade com areia:

Existe muita intervenção da educadora [...]: é ela quem decide quais objetos usar, e está muito no meio das crianças, também durante a brincadeira [...] Assim a margem de iniciativa da criança é muito influenciada [...] Para nós, ao contrário, são muito importantes as escolhas que partem das crianças. Por meio da comparação intercultural por um lado se esclarecem as razões e se confirmam as pedagogias implícitas que orientam a ação (fazemos assim porque, ... acreditamos que seja importante agir assim para atingir este objetivo, ... revendo- me certifiquei ... me senti parte de um grupo), por outro lado, amplia-se o leque de ações possíveis e dos objetivos educativos/curriculares possíveis (talvez eu deveria ter ... talvez nós falamos demais [...])

[...] também os números, ter três crianças ... provavelmente estão habituadas a ter um pensamento diferente sobre autonomia.

A comparação intercultural promove a conscientização ativa de processos de pensamento acerca das diferenças, as semelhanças, a variedade das atribuições de sentido e de significado, ajuda a superar interpretações estereotipadas e abrangentes, acolhendo visões que contêm uma pluralidade de ações, hipóteses, finalidades.

FALAR DE OUTRO MODO

As palavras são o meio com o qual as crianças aprendem os significados das coisas e compartilham com os outros. Os meninos e as meninas vivem em contextos de palavra e, enquanto participantes ativos/as e atores/atrizes sociais, contribuem ativamente, como os/as adultos/as, para definir a qualidade e a quantidade das trocas verbais que caracterizam as suas relações com iguais e com os/as adultos/as

educadores/as. No entanto, raramente fazemos uma pausa do falar cotidiano, detendo-nos para pensar “como falamos” com as crianças (BOVE, 2016). E isto é particularmente verdade no contexto educativo da Creche, no qual acontecem muitas coisas ao mesmo tempo e as palavras dos/as adultos/as e as das crianças – cada uma com seus significados – se entrelaçam, construindo um ambiente comunicativo específico do qual nem sempre estamos conscientes.

Esse é um dos temas que surgiu de modo inesperado nos momentos de comparações interculturais que envolveram as educadoras das duas Creches, contextos da pesquisa à qual fazemos referência: não era um tema chave da pesquisa que tinha objetivos mais amplos, nem estava previsto entre os temas possíveis, não estava entre os temas de maior interesse das educadoras, nem ao menos fazia parte das curiosidades a respeito de outro contexto educativo. No entanto, depois de ter assistido ao filme das colegas dos Estados Unidos, lidando com a gestão de um momento de lanche na metade da jornada com as crianças, muitas educadoras italianas se detiveram nas modalidades comunicativas das educadoras. Apresentamos uma síntese descritiva de um videoclipe que trata dos registros da jornada educativa na creche estadunidense, para exemplificar a situação apresentada na filmagem e as reações das educadoras.

Clip-1⁶

Estamos na creche dos Estados Unidos e a educadora sentou-se na mesa com um grupinho de crianças de idade compreendida entre 12 e 24 meses. É o momento da merenda, e enquanto a educadora está sentada, distribui a merenda: fala dirigindo-se a/o um/a menino/a de cada vez, acompanhando as ações com as palavras ou frases explicativas – como “aqui está o leite, o pão, e a torrada” – ou então repetindo as palavras das crianças (aquela é a sua cadeira? Te dou logo o leite), ou usa formas de cortesia (Por favor, me ajude, agradeço). Enquanto fala, repete frequentemente algumas palavras detendo-se sobre a pronúncia: por exemplo dizendo, em resposta a uma criança que procura nomear um tipo particular de alimento, “canela é uma palavra ... difícil”. Em quase todas as trocas atende uma criança de cada vez.

Vendo aquela situação recuperada na filmagem, as educadoras da creche italiana foram comparadas na forma com a qual a colega dos Estados Unidos dirige-se e fala às crianças, notando em particular: a dimensão da interação comunicativa principalmente “individualizada”, isto é, com um estilo comunicativo que vê a

⁶ A cena à qual nos referimos foi discutida também em trabalho anterior, o qual recomendamos para aprofundamento: BOVE, C. Le parole nella relazione con i bambini: osservare il “linguaggio in azione” al nido”. In: S., Mantovani; SILVA, C.; FRESCHI, E. (orgs.). *Didattica e Nido d’infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari, 2016.

educadora se dirigir a um/a menino/a de cada vez, e a atenção ao vocabulário e a precisão no uso das palavras. São dois comportamentos que chamam a atenção das educadoras italianas, que afirmam: “Nós sempre ampliamos a discussão no grupo para manter todas as crianças à mesa para envolver todas; para nós, o lanche é um momento de convívio” (Educadora, Itália). E ainda: “[Notei] a precisão no uso das palavras e a repetição da pronúncia” (Educadora, Itália). O tema de falar com as crianças individualmente, favorecendo a interação comunicativa uma a uma, ou de falar com as crianças como grupo, construindo uma troca verbal multivocal e capaz de manter o grupo junto foi um dos temas mais discutidos nos momentos de comparação intercultural, que se iniciou depois da visualização da filmagem. Do mesmo modo, as educadoras italianas ficaram impressionadas com o uso das palavras e dos vocábulos por parte das colegas estadunidenses, orientado para ampliar mais o vocabulário das crianças, estimulando sequências dialógicas baseadas na repetição de palavras “difíceis” (por exemplo, dizendo: “canela é uma palavra difícil”) e direcionando apoiar as crianças no empenho e no esforço da pronúncia correta em relação a um particular tipo de alimento.

Esta breve sequência de vídeos funcionou como reativo e estímulo (TOBIN; MANTOVANI; BOVE, 2010) para fazer emergir um interessante – e completamente inesperado – processo de releitura crítica dos próprios hábitos ou estratégias educativas em relação à linguagem e ao uso das palavras na creche, tornando visível o nexos entre “aquisição da linguagem” e “socialização linguística”, que foi colocado em foco pelos/as estudiosos/as da linguagem em contextos culturais diferentes (OCHS, 1986, 2006). Se o nexos entre linguagem e contexto cultural é bem conhecido na literatura, pode-se pensar a respeito dos interessantes trabalhos de pesquisa dos teóricos da etnopraxiologia da comunicação ou dos teóricos da linguagem em contextos culturais diversos (OCHS, 1986, 2006), em que se evidencia o papel da linguagem como instrumento ou artefato cultural que media e facilita o ingresso das crianças na comunidade cultural. Emerge a necessidade de expor às educadoras que trabalham hoje na creche a possibilidade de refletir também a respeito de seu próprio papel e sua própria responsabilidade educativa em relação à aquisição de um determinado estilo comunicativo com o outro. Como surge das pesquisas etnográficas de educação em comunidades culturais diversas (por exemplo, nas pesquisas de Snow, 1986, da interação mãe-criança), é o “como” falamos com as crianças (e não para as crianças) que determina o modo com o qual as crianças, por sua vez, usarão e brincarão com as palavras em suas interações com os pares e com os/as adultos/as.

Falar com uma criança por vez ou em grupo enquanto uma unidade, encorajar as crianças a pronunciar as palavras corretamente, insistir na aquisição de determinados vocábulos, mais que explicitar os sentimentos e usar as palavras como meio para construir relações interpessoais empáticas de sintonia são todas estratégias educativas que emergem de modo evidente em contextos de comparação intercultural – como aqueles criados no decorrer desta pesquisa – mas que, no cotidiano, correm o risco de permanecer implícitas.

Isso significa, como confirmam as pesquisas que observaram os usos linguísticos nas diversas comunidades escolares em culturas diferentes (TOBIN; WU; DAVIDSON, 1989; CLANCY, 2009), quando falamos, veiculamos crenças a respeito das palavras em uso e os seus significados que são próprios do contexto em que atuamos com as palavras que determinam sua qualidade e seus usos. As normas em uso a respeito de como “falar” e como “conversar” – por exemplo, no estilo direto ou indireto, a forma singular ou plural, na explicitação ou não de sentimentos (por exemplo, no estilo japonês do qual nos fala Clancy em sua etnografia com mães japonesas, em que se nota o quanto as mães desencorajam o uso da linguagem direta e encorajam o silêncio (CLANCY, 2009, p. 263) - determinam o nosso modo de usar as palavras.

Palavras e ambiente estão intimamente inter-relacionados e o vocabulário dos/as adultos/as que estão com as crianças incide profundamente no vocabulário e nos usos da linguagem que as crianças aprendem. Muitas vezes tal fato não parece um tema prioritário – como surgiu da pesquisa da qual estamos falando – assim que ficamos expostos a diversas modalidades de usar as palavras, abre-se a possibilidade de rever criticamente as nossas modalidades de usar as palavras com as crianças. Ampliar o vocabulário em uso com as crianças, encorajá-las ao uso de termos precisos, considerar a possibilidade de acompanhar as crianças a se apropriarem de hábitos de uso das palavras ordenadas de maneira mais precisa tornou-se um tema importante para as educadoras da Creche italiana, precisamente graças à exposição a um outro modo de gerir o fluxo de palavras que caracteriza o cotidiano da Creche.

Paralelamente, também a visão da sequência registrada em vídeo na Creche italiana fez emergir reações interessantes por parte das educadoras dos Estados Unidos que, por sua vez, tiveram função de estímulo-indireto para a reflexão em relação ao valor da dimensão social da linguagem e do tema do grupo como contexto de socialização-linguística. Diferentemente da cena reportada acima, no caso do videoclipe realizado no momento da refeição na Creche italiana, surge um modo de

falar mais direcionado ao grupo do que a cada menino ou menina, caracterizado pelas seguintes expressões: “hoje temos arroz com ervilhas”, “A. diz que não gosta ... e ao contrário M. diz que ...”, “Agora comemos, depois ...”. O estilo dialógico parece ser um entre muitos mais orientado ao grupo do que ao indivíduo e a educadora parece desempenhar um papel de mediação e construção do grupo mais do que coletar palavras e pedir sua precisão. Enquanto distribui a comida nos pratos das crianças, fala com elas usando a forma plural, direcionando-se a uma criança, mas mantendo sempre a forma plural, de modo a “construir um processo de diálogo entre mais crianças”, alargando o discurso, conectando aquilo que diz uma criança ao que os outros dizem.

O resultado, de acordo com a própria educadora protagonista enquanto se revê, é um uso excessivo de palavras: “quanto falamos!” observa a educadora italiana, depois de ter assistido ao filme em que a retrata durante o momento da refeição com as crianças. Emerge o número de palavras e a prevalência da voz do/a adulto/a. Parece que as educadoras se deram conta da quantidade e da qualidade do uso das palavras graças, precisamente, a essa dupla exposição cultural: ao próprio modo de falar e de estar com as crianças na Creche por meio de palavras – apresentada pela gravação de vídeo da própria jornada educativa – e ao modo de falar e de estar com as crianças, característico do contexto estadunidense. Em qualquer caso, a educadora que se revê chega a observar o quanto a própria voz é excessiva em relação à dos meninos e das meninas: uma voz que ocupa um tempo extenso, prolongado, que, enquanto acompanha a construção do grupo, parece cortar o espaço de tempo verbal das crianças.

Pensando na dimensão multilinguística dos contextos educativos contemporâneos, predispor dispositivos para se observar a partir do uso das palavras ou pelas palavras em uso que veiculamos nos contextos para a infância é um tema importante, na medida em que os/as educadores/as são chamados/as para desenvolver estratégias e adquirir competências ao diálogo multivocal e intercultural. Independente das línguas, também a simbologia e os conceitos veiculados pelas palavras e o modo como são usados são hoje objetos educativos relevantes, que devem fazer parte do planejamento dos lugares de vida para os meninos e as meninas desde a primeira infância.

Ter colocado a palavra em uso no centro da reflexão intercultural mediada pelas filmagens de vídeos, objeto deste artigo, foi um modo de ampliar a perspectiva das educadoras e as relativas estratégias verbais. Um exercício de antropologia dialógica e

de diálogo intercultural em relação a um tema – palavras – frequentemente considerado parte da vida cotidiana nos contextos educativos e que passa despercebido. Hoje, a formação linguística acontece em contextos multilinguísticos: o que, com maior razão, remete para a responsabilidade dos/as educadores/as em relação à sua própria formação e a maturidade das percepções em relação às palavras veiculadas nos contextos da vida cotidiana.

ALGUNS RESULTADOS E PERSPECTIVAS

A pesquisa à qual fazemos referência enfatiza dois aspectos que gostaríamos de chamar a atenção como dispositivos metodológicos que aceleram a comparação intercultural: a importância de combinar a dimensão individual e de grupo com a reflexão das práticas educativas, entrelaçando descrição e comparação dos significados, e a escrita como prática reflexiva e premissa para comparação dialógica, para a troca e a comparação com os outros. Como o diálogo intercultural parece se ampliar quando se alternam momentos de reflexão individual e de grupo, a comparação é muito mais geradora (de perspectivas, ideias e estratégias de intervenção) quanto mais é preparado um diálogo “autêntico”, antes de tudo consigo mesmo/a e com as premissas que orientam o pensar e o agir educativo de cada um. O diálogo consigo mesmo/a atua como um organizador das intenções ou crenças que orientam a ação e prepara, nesse sentido, o compartilhamento. Assim concebido, o trabalho relativo à observação entrelaçado com aquele dos significados traduz muito concretamente a imagem “professor-pesquisador” (DEWEY, 1933), que constata que não pode ser um mero executor de um programa.

Até mesmo as aquisições resultantes das dificuldades que encontramos no percurso de pesquisa foram reveladas pelos recursos. O uso das tecnologias multimídia, de um lado, permitiu-nos enfrentar os problemas de conservação dos dados de vídeo, do diálogo a distância e da comparação intercultural. De outro lado, deixou evidente a necessidade de desenvolver novas competências relacionadas à produção, à montagem, à troca e à análise dos materiais de vídeo (das questões éticas relacionados à proteção da privacidade que o vídeo amplia, à dificuldade de trabalhar acerca do material de vídeo em *streaming*, à gestão do tempo nos encontros via Skype e videoconferências, ao uso de mais telecâmeras, microfones para o registro dos diálogos e outros). A diferença linguística também atua como obstáculo, mas ao mesmo tempo como uma “câmera lenta útil” (BRAGA, 2009), que em parte

estrutura o pensamento e impulsiona para o núcleo essencial da troca. Às vezes os mal entendidos linguísticos obrigam a explicar pressupostos, implícitos, quadros. Exercícios úteis de explicitação (de pressupostos, quadros, referências teóricas, concepções, interpretações, horizontes de significado) que periodicamente poderiam acontecer entre grupos de trabalho de um mesmo contexto, entre operadores de serviços diversos; estamos assim seguros de entender a mesma coisa quando falamos de “estabelecer regras a uma criança”, “apoiar a aquisição de autonomia”, “acolher um pai?”

Esta pesquisa, mas também as cada vez mais difundidas experiências de “parcerias”, consolidadas também na Itália e em crescimento nos últimos anos, confirmou a fertilidade das experiências de trocas pedagógicas entre realidades e países diferentes, práticas de qualificação para o descentramento, entendido como competência transversal necessária ao trabalho com as crianças e as famílias. Hoje, o uso do vídeo digital e das tecnologias para a comunicação a distância torna as experiências de troca e diálogo inter e transcultural mais ágeis, flexíveis, sustentáveis, mas requer a elaboração de dispositivos e métodos pensados, sistemáticos e rigorosos, para não dispersar essa potencialidade.

Intercultural é também a dimensão da comparação entre dois serviços da mesma cidade ou de cidades diferentes, ou entre duas turmas da mesma creche, ou entre educadores/as e estudantes/estagiários/as. Não se deve necessariamente ir em contextos distantes, como bem evidencia a pesquisa antropológica, para se exercitar o descentramento, considerar os fenômenos de outros pontos de vista: “... deixamos de lado atividades e definições, a menos que tenhamos a oportunidade de observá-las de uma posição estratégica de fora da nossa sociedade” (ROGOFF, 1990, p. 225).

Não é necessário filmar uma jornada inteira e iniciar sistemas e percursos complexos como aqueles que descrevemos para promover experiências de investigação, verificação, observação sistemática e reflexões de significados: podem utilizar sequências mais breves, filmagens de vídeos de episódios circunscritos, explicitando as razões da escolha de uma particular situação e de um particular conteúdo/tema educacional, anotando as razões pelas quais se interessaram em discuti-lo e documentando o percurso de análise e discussão do material de observação que se escolheu para compartilhar. Ou então podem ativar trocas de breves sequências filmadas entre duas educadoras da mesma turma, de turmas diferentes, de creches diferentes da mesma cidade, mas também de cidades diferentes e entre serviços diversos (por exemplo, entre creches e pré-escolas).

Também as “parcerias” entre serviços da mesma cidade ativam processos “interculturais” e podem ser preciosas ocasiões de comparação ampliada que atuam como “terceiro olho” para reler as próprias práticas e “explicitar aquelas razões da própria prática educativa que muito frequentemente permanecem implícitas na troca profissional entre educadores durante o trabalho cotidiano” (GIOVANNINI *et al.*, 2018, p.62).

Estamos monitorando ainda alguns efeitos interessantes que este percurso teve nas práticas de tutoria das novas educadoras e dos/as estagiários/as (envolvidos/as em ambos os contextos enquanto creches universitárias e, portanto, laboratórios de formação) e em possibilidades de transposições de alguns instrumentos e sugestões metodológicas na formação em serviço das educadoras mais jovens. Iniciamos processos de observação e *vídeo-feedback* em dupla mediados pelo/a pesquisador/a ou pelo/a coordenador/a, seja nos serviços educativos, seja na didática universitária. Trata-se de um trabalho de comparação em duplas entre educadoras no contexto da Creche (entre educadora especialista e mais jovens ou entre educadoras jovens, ou educadora tutora e estagiário/a, etc.), centradas na revisão primeiro individual e depois recíproca de breves filmagens (ou de observações papel e lápis), em que a comparação é mediada por algumas perguntas iniciais de estímulo e em andamento (MORAN, 2009). Também neste caso é suficiente escolher uma breve sequência de uma situação ou momento “quente”, em que as educadoras envolvidas consideram significativo.

Sempre em colaboração com os/as colegas das duas universidades, experimentamos, ainda em fase piloto, algumas experiências de troca transcultural que envolveram alguns/algumas estudantes dos nossos Cursos de Graduação, mediadas pelas tecnologias⁷. Trata-se de um percurso baseado na comparação entre duplas de estudantes e doutorandos/as de países diferentes que, a distância, colaboram para desenvolver um projeto de pesquisa hipotético (na sequência das experiências de *critical friends*, BASKERVILLE; GOLDBLATT, 2009). O valor formativo e a criatividade desses percursos se evidenciam pelas considerações dos/as participantes que, durante a verificação, destacaram suas aquisições e novos conhecimentos:

⁷ Projeto: “Cross-Cultural Perspectives in Early Care and Education” (Scientific Supervisor: Mary Jane Moran, em colaboração com Chiara Bove, Piera Braga, 2015)

Colaborar, atravessando diferentes registros linguísticos e culturais, penso que tenha revelado algumas de minhas maneiras de estar concretamente em grupo, eu pude me perguntar de que modo me adaptei ao grupo e quais estratégias coloquei em prática vivenciando as conversações on-line com as minhas companheiras de pesquisa. Esta experiência me permitiu refletir sobre minhas particulares maneiras de integração dentro do grupo, sobre minhas possíveis resistências e sobre aberturas que me caracterizam. Comparar-me com o outro implica inevitavelmente um trabalho sobre si mesmo: isto acontece em maior medida quando se entra em relação com pessoas estrangeiras que possuem diferentes modelos culturais e falar uma língua diferente (**Estudante, Itália**).

My take-away (so far): cross cultural research adds so many complexities that I really didn't understand until I had to deal with them; [...] Working with someone who has differences has brought a new perspective and inspired new ideas. (**Estudante, Tennessee**).

Acredito que este percurso tenha afetado decisivamente os meus recursos pessoais, conseguindo me estimular de diversos pontos de vista. Refleti sobre o "sistema" do qual faço parte, procurando também estranhar-me conseguindo assim vê-lo com outros olhos. Não teria jamais pensado, chegada a este ponto de ter enriquecido tanto assim o meu patrimônio graças a esta experiência. Serviu para acreditar em mim e tentar conseguir (avaliação pessoal em relação as minhas iniciais expectativas) superar dificuldades que pensava seriam muito difíceis de superar.

What I learned: Italy is 6 hours ahead of us now, not 7. For 3 meetings, I thought that Alessandra was late to the Zooms because she was on "Italian time". OOPS! If you're not an expert, make yourself one. There is no way to "plan" a relationship in cross-cultural research. You don't have to force a relationship with your partner...the relationship kind of just happens." (**Estudante Tennessee**).

A intercultura é um amplificador dos aspectos comunicativos, de suas características, mas também dos cuidados, das precauções que podem nos ajudar a atingir uma comunicação mais fluida e eficaz e a abrir novas perspectivas ("to consistently reflect upon ethnocentrism", para usar as palavras de uma estudante estadunidense envolvida no percurso). Em alguns casos, esses percursos de troca a distância centrados na coconstrução de um projeto hipotético de pesquisa ativaram processos de negociação, em outros casos, alguma coisa mais parecida a um compromisso. O dever de "chegar a um acordo", encontrar "um caminho intermediário que me una ao outro" pode ser considerado uma aquisição ou uma fraqueza: se o vemos como uma fraqueza, seremos levados a sentir um "ter que ceder" em relação às nossas intenções; se, ao contrário, o consideramos uma aquisição, "recuar em relação à própria posição" é como "dar um passo à frente para a construção de alguma coisa compartilhada".

À luz das aquisições amadurecidas no percurso da pesquisa e dos seus desenvolvimentos, mas também em outros processos de formação, como mencionado. Estamos trabalhando na adaptação de alguns dispositivos e instrumentos que testamos no decorrer deste texto em como torná-los mais gerenciáveis e

transferíveis nos contextos de formação continuada, e assim experimentando a transposição de alguns instrumentos em práticas formativas sustentáveis presenciais, mas também a distância, combinando métodos visuais, textuais e narrativos.

PARA CONCLUIR

Os vídeos são instrumentos potencialmente interessantes para a formação dos/as educadores/as e dos/as professores/as, como discutido na literatura. A experiência de pesquisa à qual nos referimos neste artigo confirma o quanto esse potencial cresce quando as imagens de vídeo são utilizadas em contextos de formação inter e transcultural. Neste caso, as imagens se tornam o estímulo que abre a possibilidade de desenvolvimento de competências interculturais, hoje sempre mais necessárias para trabalhar em contextos educativos de qualidade.

A troca mediada pelas imagens, construídas *ad hoc* para tais fins, organiza-se em muitos modos e contextos: pode acontecer em modalidade síncrona, assíncrona, a distância de tempo, por diversas vezes, envolvendo um, dois ou mais interlocutores. Pode servir como estímulo para abrir o diálogo em grupos homogêneos, mas também heterogêneos. O que ajuda é a imagem que serve de fixação para um tema: em relação somente à troca verbal, em que às vezes é difícil para o grupo “estar no tema”, colocá-lo em foco e circunscrevê-lo, no qual a imagem captura o olhar e ajuda a focalizar a atenção de questões mais relevantes. Se depois a imagem também é “tecnicamente” bela, agradável, divertida, a comparação é ainda mais eficaz, como tivemos a oportunidade de aprender também em pesquisas anteriores e em particular em percursos de vídeo-etnografia (TOBIN; HSUEH, 2009).

Uma abordagem e um instrumento interessante para a formação de uma postura intercultural desde a infância acerca da qual vale a pena continuar a investir em termos de estudo e pesquisa.

Agrada-nos fechar esta reflexão com as palavras de Barbara Rogoff (2003), que bem sintetizam o valor formativo do deslocamento cultural discutido até aqui:

Não existe 'um modo melhor' de fazer as coisas. Estudar as diversas práticas culturais não significa determinar qual seja 'correta' (e com isto não quero dizer que todas as práticas sejam corretas e positivas). É solicitado uma atitude de abertura a diversas possibilidades, que não se excluem necessariamente entre si. Aprender com outras culturas não significa renunciar às próprias tradições e práticas, mas sim interromper momentaneamente as próprias certezas e separar com cuidado o estudo das práticas culturais dos julgamentos de valor. É fundamental elaborar uma série de hipóteses sobre modelos observados e, ao

mesmo tempo, verificá-las e revê-las continuamente com a mente aberta. Há *sempre* alguma coisa para aprender (ROGOFF, 2003, p.378. Grifo da autora).

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. (orgs.) **Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?** Roma: Armando, 1996.

ANOLLI, Luigi. **La sfida della mente multiculturale.** Nuove forme di convivenza. Milano: Raffaello Cortina, 2011.

BASKERVILLE, Delia; GOLDBLATT, Helen. Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. **Cambridge Journal Of Education**, [s.l.], v. 39, n. 2, p. 205-221, 27 maio 2009. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640902902260>.

BRUNER, Jerome S. **La cultura dell'educazione.** Nuovi orizzonti per la scuola, Milano: Feltrineli, 1997[1996].

BOVE, Chiara; SHARMAHD, Nima. Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. **European Early Childhood Education Research Journal**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 1-9, 2 jan. 2020. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293x.2020.1707940>.

BOVE, Chiara; JENSEN, Bente; WYSŁOWSKA, Olga; IANNONE, Rosa Lisa; MANTOVANI, Susanna; KARWOWSKA-STRUCZYK, Małgorzata. How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland. **European Journal of Education**, [s.l.], v. 53, n. 1, p. 34-45, 22 jan. 2018. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12262>.

BOVE, Chiara. **Ricerca educativa e formazione.** Contaminazioni metodologiche. Milano: Franco Angeli, 2009.

BOVE, Chiara. Prospettive di pedagogia culturale nei servizi per l'infanzia. **Studium Educationis**, Padova, v. 3, n., p. 91-104, out. 2012. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/552/534> Acesso em: 24 abr. 2020.

BOVE, Chiara; BRAGA, Piera. Il Nido come laboratorio di ricerca: osservare e osservar(si) nei contesti educativi per l'infanzia. In: ZANINELLI, Francesca L. (a cura di). **Contesti e temi educativi zero-tre anni.** Parma: Junior- Spaggiari edizioni srl, p.273-295. 2014.

BOVE, Chiara; BRAGA, Piera; CESCATO, Silvia. Semantiche personali e processi riflessivi. Analisi di una storia di formazione. **Studium Educationis**. Padova, anno XV,, n. 1, p. 75-84, fev. 2014.

BOVE, Chiara., BRAGA, Piera. MANTOVANI, Susanna. "Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale". In: BOBBIO, Andrea., TRAVERSO, Aandrea. (a cura

di). **Contributi per una pedagogia dell'infanzia Teorie, modelli, ricerche.** Pisa: ETS edizioni, p.147-173. 2016.

BOVE, Chiara. Le parole nella relazione con i bambini: osservare il "linguaggio in azione" al nido. *In*: MANTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica (a cura di). **Didattica e Nido d'infanzia.** Metodi e pratiche di intervento educativo. Parma: Junior-Spaggiari, p. 25-58. 2016.

BRAGA, Piera. (cura di), **Promuovere consapevolezza.** Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa. Bergamo: Junior, Azzano San Paolo. 2009.

BRAGA, Piera; MANTOVANI, Susanna. L'asilo nido come 'laboratorio di formazione'. Ricerca e sperimentazione formativa nel nido Bambini Bicocca. *In*: ONGARI, Barbara; TOMASI, Francesca (a cura di). **Nido d'infanzia 5.** Prospettive di ricerca e spunti per la formazione. Trento: Erickson, p.93-112. 2012.

BRAGA, Piera; MANTOVANI, Susanna. Il Nido Bambini Bicocca. **Nidi D'infanzia**, n. 3, p. 32-35, Jan./ Fev. 2017.

BRAGA, Piera; BOVE, Chiara. Osservare e osservarsi al nido. **Bambini**, n.8, p.20-23, Ottobre, 2014.

CESCATO, Silvia; BOVE, Chiara; BRAGA, Piera. Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. **Form@re:** Open Journal per la formazione in rete, Firenze, v. 15, n. 2, p. 61-74, 2015.

CLANCY, Patrica M. "L'acquisizione dello stile comunicativo nei giapponesi". *In*: LEVINE, Robert A.; NEW, Rebecca s. (Eds.), **Antropologia e infanzia.** Sviluppo, cultura, educazione. Milano: R. Cortina, p. 263-291. 2009 [2008]

COMMISSIONE EUROPEA. **Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori.** Bruxelles, 2011, [http://eur-ex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0615\(04\)&from=IT](http://eur-ex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0615(04)&from=IT).

EUROPEAN COMMISSION. Communication 'Investing in Children: Breaking the Cycle of Disadvantage'. **Official Journal European Commission** 59: 5-16, 2013. <http://data.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj>. [Google Scholar]

COMMISSIONE EUROPEA. **Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care.** OECD Publishing, 2014.

DEL BOCA, Daniela. **Child Poverty and Child Well-Being in the European Union: policy overview and policy impact analysis. A case study: Italy.** Budapest & Brussel: TARKI- Applica, 2010.

DEWEY, John. **Come pensiamo.** Trad. it. a cura di Chiara Bove. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2019[1933].

GIOVANNINI, Donatella; MUSATTI, Tullia; PICCHIO, Mariacristina. Incrociare gli sguardi sull'esperienza dei bambini: documentare, riflettere, narrare. *In*: MUSATTI,

Tullia *et al.* **Stare insieme. Conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi per l'infanzia.** Parma: Junior, 2018.

GOLDMAN, Ricki; PEA, Roy; BARRON, Brigid; DERRY, Sharon J. (a cura di), **Videoricerca nei contesti di apprendimento.** Teorie e metodi. trad.it. Milano: Raffaello Cortina, Milano, 2009 [2007].

LEVINE, Robert A.; NEW, Rebecca s. (Eds.), **Antropologia e infanzia.** Sviluppo, cultura, educazione. Milano: R. Cortina, 2009 (2008).

MANTOVANI, Susanna; BRAGA, Piera; GAMBINI, Annastella. Incontrare i viventi. Esperienze scientifiche al Nido. *In*: MANTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica (a cura di). **Didattica e Nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo.** Parma: Junior-Spaggiari, p.59-84. 2016.

MANTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica (a cura di). **Didattica e Nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo.** Parma: Junior-Spaggiari, 2016.

MANTOVANI, Susanna. Italy: Pedagogy. *In*: NEW, Rebecca Staples; COCHRAN, Moncrieff; (eds.), **Early childhood education:** an international encyclopedia. Westport: Praeger, v.4. p. 1115-1118. 2007.

MORAN, Mary. J. Apprendimento collaborativo e uso della fotografia come metodo visuale: un esempio americano". *In*: BOVE, Chiara. **Ricerca educativa e formazione.** Contaminazioni metodologiche. Franco Angeli, Milano, p. 247-270. 2009.

MORAN, Mary Jane; BOVE, Chiara; BROOKSHIRE, Robyn; BRAGA, Piera; MANTOVANI, Susanna. Learning from each other: the design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms. **Teaching And Teacher Education**, [s.l.], v. 63, p. 1-11, abr. 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.018>.

MORAN, Mary J.; BROOKSHIRE, Robyn; BOVE, Chiara; BRAGA Piera; MANTOVANI, Susanna. "Co-Constructed Research Design: Lessons on Equivalency and Teacher Participation in a US-Italian Professional Development Study". *In*: APKOVO, Samara M.; MORAN, Mary J.; BROOKSHIRE, Robyn. (eds). **Collaborative Cross-Cultural Research Methodologies in Early Care and Education Contexts**, Devon: Taylor& Francis, 133-149, New York. 2018.

OCHS, Elionor. From feeling to grammar: a Samoan case study. *In*: SCHIEFFELIN, Bambi B.; OCHS, Elionor. (eds.), **Language socialization across cultures.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 251-272. 1986.

OCHS, Elionor. **Linguaggio e cultura.** Roma: Carocci, 2006.

OECD **The resilience of students with an immigrant background:** Factors that shape well-being. Paris: OECD Publishing, 2018.

ROGOFF, Barbara. **Imparando a pensare**. L'apprendimento guidato nei contesti culturali. Milano: Raffaello Cortina, 2006 [1990].

ROGOFF, Barbara. **La natura culturale dello sviluppo**. Milano: Raffaello Cortina, 2004 [2003].

SNOW, C.E. Parlare con i bambini. *In*: FLETCHER, P.; GARMAN, G. **L'acquisizione del linguaggio**. Milano: Raffaello Cortina, Milano, p. 105-132. 1991 [1986].

TOCHON, F.V. Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica della ricerca pedagogica. trad. it. *In*: GOLDMAN, Ricki; PEA, Roy; BARRON, Brigid; DERRY, Sharon J. **Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2009 [2007].

TOBIN, Joseph J.; WU, David Y. H.; DAVIDSON, Dana H. **Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti**. Milano: Raffaello Cortina, 2000 [1989].

TOBIN, Joseph J., HSUEH, Yeb; KARASAWA, MAYUMI. **Infanzia in tre culture vent'anni dopo**, Milano: Raffaello Cortina, 2011 [2009].

TOBIN, Joseph J.; MANTOVANI, Susanna; BOVE, chiara. Methodological Issues in Video Based Research on Immigrant Children and Parents in Early Childhood Settings. *In*: TAROZZI, Massimiliano; MORTARI, Luigina (ed. by), **Phenomenology and Human Research Today**. Bucarest: Zeta Books, Bucarest, p. 204-225. 2010.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

APRENDIZAGEM RECÍPROCA: O CONFRONTO INTERCULTURAL COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: INSIGHTS DE UMA PESQUISA ENTRE ITÁLIA E ESTADOS UNIDOS

Reciprocal learning: il confronto interculturale come dispositivo per la formazione degli educatori - insights da una ricerca tra italia e stati uniti

Reciprocal learning: intercultural exchange as a tool for continuing professional development of ECEC's educators. Insights from a research in Italy and in the USA

Piera Maria Braga

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "RICCARDO MASSA"
Università degli Studi di Milano-Bicocca
Milano, Italia

piera.braga@unimib.it

<https://orcid.org/0000-0002-9295-6362>

Chiara Maria Bove

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "RICCARDO MASSA"
Università degli Studi di Milano-Bicocca
Milano, Italia

chiara.bove@unimib.it


<https://orcid.org/0000-0003-4818-3777>

Mary Jane Moran

Department Child and Families studies
University of Knoxville
Tennessee, USA

mmoran2@utk.edu

<https://orcid.org/0000-0003-1882-4326>

Robyn Brookshire
Direttore dell'Early Learning Center for Research and Practice
University of Knoxville
Tennessee, USA
rbrooks8@utk.edu
 <https://orcid.org/0000-0001-9525-2865>

Tradução **Maria Aparecida Antero Correia**
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil
maria.correia@usp.br
 <https://orcid.org/0000-0001-8071-4596>

Endereço de correspondência do principal autor

U16, Piano: IV, Stanza: 7B. Milão, Italia

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: P. Braga; C., Bove

Coleta de dados: P. Braga, C. Bove (Italy), M.J. Moran, R. Brookshire (USA)

Análise de dados: L P. Braga, C. Bove, M.J. Moran, R. Brookshire

Discussão dos resultados: P. Braga, C. Bove, M.J. Moran, R. Brookshire

Revisão e aprovação: P. Braga; C., Bove

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 02-09-2020 – Aprovado em: 26-12-2020