

PEDAGOGIA ECOSISTÊMICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Experiência em uma instituição privada de ensino

ECOSYSTEM TEACHING AND TEACHING IN PORTUGUESE LANGUAGE: Experience in a private educational institution

Juliane Prestes Meotti

Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG/IELT)

julianemeotti@hotmail.com

RESUMO: Este estudo discute o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva da pedagogia ecossistêmica, no contexto aplicado à Escola Pireneus, uma instituição de educação básica da rede particular de ensino, localizada na cidade de Pirenópolis/GO. A pedagogia ecossistêmica foi desenvolvida por Fátima Limaverde em 1981, na cidade de Fortaleza/CE. Sua proposta é oferecer um modo de pensar inovador superando práticas educacionais reducionistas. Como uma teoria pedagógica, une-se aos princípios da complexidade e da transdisciplinaridade propondo a religação dos saberes compartimentados em disciplinas, que só podem ser compreendidos a partir da sua relação com o todo. A pedagogia ecossistêmica não prevê o ensino de línguas/linguagem dissociado dos outros conteúdos, uma vez que eles são trabalhados de forma contextualizada e transdisciplinar através do trabalho com projetos. Isso representa uma grande ruptura com práticas tradicionais de ensino e propõe uma educação que contempla o ser humano em sua totalidade. A abordagem metodológica adotada para a realização deste estudo é o da bricolagem, sendo a mais adequada para interpretar o contexto educacional transdisciplinar e produzir conhecimentos válidos. A reflexão sobre a práxis pedagógica nos mostra que a transição ou superação de um paradigma por outro tende a ser feita gradualmente e pode, muitas vezes, tardar a ser efetivamente implantado e reconhecido. Certamente, este estudo nos traz muito mais inquietações do que calmaria. Traz à tona o desejo por modificações ao mesmo tempo que se evidenciam as dificuldades da transformação.

Palavras-chave: Pedagogia ecossistêmica. Ensino de língua portuguesa. Ruptura. Paradigma tradicional.

Abstract: This study discusses the teaching of Portuguese as first language into an Ecosystemic Pedagogy, by the context of the Pirineus School, a private education institution in the city of Pirenópolis / GO. Ecosystemic pedagogy was developed by Fátima Limaverde in 1981, in the city of Fortaleza / CE. Its proposal is to offer an innovative way of thinking, surpassing educational reductionists. As a pedagogical theory, it is joined to the principles of diversity and transdisciplinarity, starting from a relation of the knowledge shared by subjects, that can be understood in different way. Ecosystem pedagogy doesn't provide language / transdisciplinary teaching by working with projects. Education represents a great rupture with elementary education and one that contemplates the human being in his totality. The method for the evaluation of this study is the DIY, being more appropriate to understand the educational context transdisciplinary and a study of true knowledge. The analysis of teaching

Building the way

practice shows that transitioning or overcoming one paradigm from another is a gradual process and it can often take time to be effectively deployed and recognized. Certainly, this study brings us much more anxiety than lull. It emphasizes the desire for changes while they are bringing the difficulties of transformation.

Keywords: Ecosystemic pedagogy. Teaching of Portuguese Language. Rupture Traditional Paradigm.

Introdução

O contexto escolar é um dos espaços mais privilegiados da sociedade. Sempre que recorremos à memória da infância ou adolescência, temos alguma história especial que ocorrera durante o processo de escolarização. É também o local onde, geralmente, nos deparamos com os conflitos e percebemos as diferenças. O ser humano tem se ocupado cada vez mais em atender ao mercado de trabalho e acumular bens de consumo. Como consequência disso, as políticas e práticas educacionais têm seguido, cada vez mais, a lógica funcionalista e tecnicista afim de preparar recursos humanos para o Estado e para as empresas, renegando o processo de formação individual para o social, emocional, cognitivo e consequentemente o profissional.

São inúmeros os discursos propagados sobre a má qualidade da educação no Brasil, discursos que, muitas vezes caem no senso comum e nos impedem de refletir sobre a finalidade da escola. Nesse contexto, Coelho (2012, p. 71) afirma que pensar “é interrogar a razão, as verdades, o mundo, a existência humana, o real, o imaginário, as crenças, os mitos e a ideologia”. Para se pensar a educação de forma que atenda às demandas contemporâneas de um mundo globalizado e complexo, que frequentemente focalizam a necessidade de várias habilidades para a vivência em sociedade, é preciso considerar a formação do ser humano em sua totalidade, compreendendo os âmbitos sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Conceber, portando, a escola em seu sentido mais amplo. É nesse cenário que encontramos algumas vozes dissonantes, que se propõem a ir na contramão das práticas educativas tradicionais oferecendo um caminho alternativo de se pensar a educação.

Este artigo tem como objetivo analisar a pedagogia ecossistêmica, seus fundamentos e fazer uma reflexão crítica sobre o ensino de língua portuguesa sob essa

Building the way

perspectiva. Configura-se, portanto, em um estudo de caso, já que será analisado o contexto específico de implantação dessa pedagogia em uma escola da cidade de Pirenópolis/GO. O pensamento ecossistêmico advém de teorias sistêmicas voltadas para a “compreensão e a valorização da dinâmica da vida nos processos de construção de conhecimentos e nos ambientes educacionais” (MORAES, 2004, p. 164).

Considerações metodológicas

Em coerência com o objeto de estudo, a abordagem metodológica mais adequada para interpretar o contexto educacional transdisciplinar e produzir conhecimentos válidos é o da bricolagem. Isso quer dizer que o processo de pesquisa e seus instrumentos estão abertos a se refazerem e a se reconstruírem durante o percurso investigativo, uma vez que o contexto escolar é complexo e dinâmico. Concordo com Kincheloe (2007, p. 19), quando diz que “a bricolagem subversiva aceita o fato de que a experiência humana é marcada por incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade”. Dessa forma, uma variedade de instrumentos e referenciais teóricos são utilizados para acessar e construir interpretações múltiplas sobre o mesmo fenômeno. Minha postura enquanto pesquisadora *bricoleur* não será de oferecer uma verdade sobre a realidade, e sim, fazer uma reflexão crítica sobre o objeto estudado. Neira e Lippe (2012) ressaltam que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que molda o contexto sob análise, reconhecendo a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto.

Ressalto que estou imersa no contexto da pesquisa porque atuo como professora na instituição de ensino escolhida para a realização deste estudo. Certamente, conhecer a Escola Pireneus, sua rotina e a sua pedagogia foi um dos fatores que me motivaram a pesquisar, refletir e teorizar sobre o ensino de línguas na perspectiva transdisciplinar e ecossistêmica. Rogers (2012) explica que a bricolagem permite que os/as pesquisadores/as adotem uma multiplicidade de dimensões epistemológicas e políticas através de sua investigação. Nesse sentido, a bricolagem permite a combinação de estratégias, as quais assumo a condição de professora/ pesquisadora, enquanto a participante é denominada professora/colaboradora.

Building the way

Por questões metodológicas e de escopo do trabalho, o enfoque desse estudo se dará no campo que corresponde ao ensino de línguas, analisando a prática de uma professora dentro da metodologia proposta pela pedagogia ecossistêmica. A escolha da colaboradora da pesquisa partiu de indicação feita pela direção da própria escola, sendo considerado como critério o tempo de atuação, a participação nas capacitações pedagógicas e o destaque profissional na atuação da proposta pedagógica praticada. A entrevista reflexiva foi o principal instrumento utilizado, pois permite uma relação de horizontalidade entre pesquisadora e professoras participantes. Szymanski (2004, p. 15) descreve a entrevista reflexiva como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos participantes, permitindo compartilhar significados, crenças e valores, assim como emoções e sentimentos: “Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o[a] entrevistado[a] diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele[ela] mesmo[a].”

A participante da pesquisa será denominada como professora/colaboradora, doravante P/C. Essa opção de anonimato decorre da preocupação em resguardar a identidade e evitar possíveis constrangimentos. A minha participação enquanto professora/pesquisadora será denominada como P/P. As informações foram extraídas por meio de entrevista reflexiva gravada em áudio, sendo transcrita sem alterar a ordem das palavras ou fazer alterações gramaticais de forma a manter o texto fiel à intenção de fala. Porém, optei em não transcrever as repetições, expressões introdutórias e interjetivas quando desnecessárias, tais como “Então...”, “assim...”, “Nossa!” “ah...”. Neste texto serão apresentados apenas alguns fragmentos a partir dos quais será desenvolvida a análise.

Atuando como professora há mais de 20 anos, a P/C iniciou sua carreira ministrando aulas na zona rural em turmas multiseriadas (do pré-escolar ao 4º ano) e posteriormente lecionou em todas as séries do ensino fundamental 1, no município de Pirenópolis/GO. Formou-se em magistério, possui graduação em Pedagogia e é especialista em neuropedagogia. Há 5 anos recebeu o convite para trabalhar na Escola Pireneus, que na época não havia adotado a pedagogia ecossistêmica. Portanto, a P/C acompanhou o processo de implantação da proposta pedagógica adotada pela escola.

Contexto da pesquisa

A Escola Pireneus é uma instituição privada de ensino fundada em 2010. Inicialmente atendia crianças de 1 a 5 anos de idade e, em 2012, iniciou sua primeira turma do Ensino Fundamental. Atualmente recebe alunos e alunas da educação infantil ao ensino fundamental I. Está localizada em Pirenópolis, uma importante cidade histórica do estado de Goiás, conhecida por suas belezas naturais, misticismo e por ser uma cidade tombada como patrimônio nacional e rica em história e cultura brasileira, sendo conhecida como “berço da imprensa” por ter sediado o primeiro jornal do Estado de Goiás, o Matutina Meiapontense.

Em 2016, foi iniciada uma parceria com a Editora da Vila adotando o material didático sob a perspectiva da pedagogia ecossistêmica. Nesse material, os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada e transdisciplinar por meio de projetos e atendem rigorosamente o que é determinado pelo currículo estadual e municipal de ensino em suas respectivas séries. Ao todo, são desenvolvidos seis projetos subdivididos em aulas que interligam as disciplinas a partir de um mesmo tema. A pedagogia de projetos possibilita aos/às estudantes vivenciarem a aplicabilidade dos conteúdos programáticos e a consequente reconstrução e ressignificação de conceitos (LIMAVERDE et al., 2014).

Mesmo antes de adotar a pedagogia ecossistêmica, a Escola Pireneus já havia adotado como missão princípios da sustentabilidade e o envolvimento com a consciência planetária. A maior parte das edificações da escola são bioconstruídas, ou seja, valem-se de materiais que não agridem o meio ambiente e minimizam o impacto ambiental com o reaproveitamento de recursos. As salas de aula são construídas com materiais naturais e sustentáveis, são empregadas técnicas como superadobe, cob, ferrocimento entre tantas outras que promovem um ambiente seguro, aconchegante e muito bonito. As crianças participam de todo esse processo, reciclam materiais como plástico e papel e o material orgânico é devolvido para a terra por meio de composteiras. Acredito que uma das justificativas da parceria entre Escola Pireneus e a Escola VILA seja a preocupação com o futuro do planeta e o comprometimento do ensino voltado para as questões ambientais, sem se afastar dos conteúdos curriculares vigentes.

Pedagogia ecossistêmica

A pedagogia ecossistêmica surgiu de um movimento prático/teórico na Escola Vivência Infantil, Lazer e Aprendizagem (VILA), na cidade de Fortaleza – CE. Foi desenvolvido em 1981 por Fátima Limaverde, que é educadora e fundadora da escola. Moraes (2008) descreve o contexto do nascimento da VILA como uma prática impregnada de uma nova consciência voltada para transformar o humano do ser humano, nutrida por uma forma diferenciada de pensamento, a qual não é preciso fragmentar a vida, separando o indivíduo, a sociedade e a natureza, o corpo, a mente e o espírito.

Desde sua fundação, havia uma preocupação com o social, o meio ambiente e a valorização do Ser nas dimensões da vida pessoal, social e cultural. Com outras palavras, Vieira e Moraes (2015, p. 74) reforçam essa argumentação ao dizer que o objetivo principal é trabalhar com os/as estudantes “os valores humanos, a consciência ecológica e a cidadania, a fim de que eles[elas] assumam atitudes de responsabilidade e busquem alternativas para a melhoria da qualidade de vida no planeta terra”.

Em entrevista disponível no Youtube¹, Fátima Limaverde (2017) narra que o trabalho se iniciou com um grupo de mães, no formato de colônia de férias, com o intuito de trazer às crianças o contato com a natureza, com a criatividade e com os elementos da mãe Terra. Por solicitação dos pais, surgiu a proposta de transformar essa iniciativa em uma escola formal, que durante seus primeiros dez anos funcionou somente com a educação infantil. Foi através de um conhecimento indutivo e da prática transdisciplinar que os fundamentos teóricos ecossistêmicos foram sistematizados ao longo dos anos em sua proposta pedagógica. Limaverde (2015) conta que a Escola VILA não se originou de um projeto ou programa concebido antes da prática, portanto, a busca pelas teorias e sistematizações do trabalho surgiram a partir de necessidades emergidas.

Em metáfora, Limaverde (2015) descreve que a transdisciplinaridade e a pedagogia ecossistêmica atuam como mapas e bússolas rumo a um novo tipo de sociedade.

¹ Entrevista concedida ao canal da Escola Pireneus como ferramenta de divulgação do curso de formação em Pedagogia ecossistêmica realizado em julho de 2017 na cidade de Pirenópolis – GO. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HoBF1IBKbA0&t=105s>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

Building the way

Sem ter a pretensão de oferecer uma nova realidade ou uma verdade absoluta, e sim, legitimar as múltiplas realidades e as várias formas de produção de conhecimentos. A estrutura curricular da escola é organizada em formato de teia, por compreender que a “grade curricular” a qual estamos habituados não ofereceria caminhos para colocar em prática tudo aquilo proposto pela pedagogia ecossistêmica. Diferente do currículo tradicional, a Teia Curricular é construída a partir de seu contexto, atenta as realidades locais e globais, buscando associar o corpo, emoções e pensamento; arte, ciência e tradições; indivíduo, sociedade e natureza; teoria, prática e sentido.

Atualmente, cerca de quatro escolas no Brasil adotam a pedagogia ecossistêmica e utilizam a Coleção Cuidando do Planeta como material didático transdisciplinar que interligam as disciplinas matemática, linguagem, ciências e estudos sociais a partir de um mesmo tema. Essa coleção foi elaborada a partir da prática pedagógica da Escola VILA e é composta por seis livros, uma bússola que orienta o professor ou professora durante o percurso de cada projeto trabalhado, encartes com enigmas a serem solucionados pelos/as alunos/as, ciranda da leitura para registro e atividade com livros literários, pesquisa sobre personalidades e propostas de passeios.

Pensamento Ecossistêmico

Um dos pensamentos que emergem da ciência contemporânea é nomeado por Moraes (2008) de pensamento ecossistêmico. Ele oferece um modo de pensar inovador, relacionando ideias de diversidade, interatividade, complexidade, autonomia, mudança, incerteza como formas de superar práticas educacionais reducionistas. Sua abrangência, portanto, é multidisciplinar e no contexto educacional aponta caminhos que traduzem a escola como um espaço vivo de relações prazerosas na construção do conhecimento (NARDI, 2015).

Um dos eixos que estruturam o pensamento ecossistêmico parte da consciência de que pertencemos a uma única comunidade, que nos inspira a enxergar o mundo de forma integrada e conectada. Limaverde (2015, p. 220) destaca que seu principal foco é “reconhecer a interdependência entre os seres, processos e culturas”. Dessa maneira, atua como um

Building the way

contraponto ao que a autora denomina como pensamento da disjunção, que reside no espírito científico cartesiano de caráter descontextualizado e neutro.

A ideia de realidade objetiva pressupõe a disjunção entre observador e fenômeno observado. Essa noção é subjacente ao estímulo à fragmentação disciplinar e à disjunção entre **o que é científico** daquilo que não é; entre as ciências e o contexto cultural, de onde as teorias são geradas; entre as ciências naturais, as ciências humanas e as ciências exatas; entre as tradições, as filosofias e as artes. todas essas disjunções estão habitando o núcleo do paradigma científico mecanicista e cartesiano. (LIMAVERDE, 2015, p. 211, grifo no original)

Como uma teoria pedagógica, o pensamento ecossistêmico une-se aos princípios da complexidade e da transdisciplinaridade ao sugerir a superação do modo de pensar dicotômico, propondo a religação dos saberes compartimentados em disciplinas, que só podem ser compreendidos a partir da sua relação com o todo de forma contextualizada. Nas palavras de Hessel, Bruno e Pesce (2017, p. 197.) “a compreensão sistêmica da vida induz ao entendimento de que toda organização é um sistema vivo”, assim como a escola e seus integrantes, os conhecimentos e saberes e o planeta como um todo. Dessa forma, o termo **eco**, de origem grega *Oikos* que exprime a noção de “casa”, “ambiente habitado” ou “família” adquire um sentido propício, e isso remete à importância do meio físico para a manutenção da vida.

Para Hessel, Bruno e Pesce (2017), a emergência desse novo olhar epistemológico sobre as questões educacionais permite ver a falência do modelo tradicional de ensino, das práticas autoritárias na relação entre professores/as e alunos/as e do saber teórico desvinculado da prática. Coelho (2012) descreve que a escola, de modo geral, tem sido vista em termos de instrumentalidade, funcionalidade, produtividade, eficiência etc. e o saber, ao ser reduzido à coisa, pode ser guardado, repartido e consumido como informação e/ou verdade pronta. Nesse sentido, ensinar seria “transmitir *conteúdos* a serem memorizados, guardados e consumidos pelos[as] alunos[as]” (COELHO, 2012, p. 63, grifo no original). É nesse ponto que a visão de mundo possibilitada pela pedagogia ecossistêmica tem seu maior sentido, que é romper com essa problemática generalizada da educação.

Ao compreender o enfoque ecossistêmico na educação, ressalta-se que a aprendizagem é realizada pelo ser vivo a partir de sua interação com o meio, e não imposta

Building the way

por um agente externo. Moraes (2008) ressalta que somos seres físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, portanto, todas essas dimensões estão imbricadas no processo de conhecer e aprender. Ao nos envolvermos com a construção do conhecimento, somos permeados/as pelas emoções e sentimentos e isso requer uma mudança na prática educativa. Assim, docentes e discentes são agentes ativos/as no processo de ensino e aprendizagem. O/A professor/a desloca-se da posição de transmissor de conhecimentos e saberes, estabelecendo uma construção conjunta de conhecimentos.

Essa relação dialógica é fundamentada no princípio da autopoiese, que segundo Santos (2005, p. 7. Grifo no original), significa auto fazer-se, ou seja, todo ser vivo se auto organiza e autoconstrói. No contexto escolar, “tal conceito significa aplicar uma metodologia que leve os[as] alunos[as] a produzirem seu próprio conhecimento e a **função do[a] docente passa a ser a de um[a] facilitador[a] de diálogo com os saberes**”. Em conformidade com essa ideia, Hessel, Bruno e Pesce (2017) ressaltam que docentes devem oferecer as condições para que o conhecimento seja criado, produzido e compartilhado em atitude de parceria. O erro, nesse sentido, deve ser compreendido como parte do processo e funciona como um indicativo para retroalimentar o caminho a ser construído.

O ensino de línguas na perspectiva ecossistêmica

Para iniciar essa discussão, pretendo me apropriar da metáfora de uma receita utilizada por Leffa (2006) para descrever os sistemas linguísticos. A língua é composta por diferentes elementos linguísticos como a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica que atuam como ingredientes de uma receita de bolo. Estudar cada um desses elementos não vai significar aprender a fazer o bolo. Mas, normalmente, quando o degustamos não percebemos a existência desses ingredientes, eles se misturam dando origem a novos sabores. Seus componentes estão tão intimamente ligados entre si que é difícil e desnecessário separar um do outro. Leffa (2006, p. 29) menciona que “quando falamos ou escrevemos, tudo isso sai junto. Não separamos, internamente, a fonologia da sintaxe e nem, externamente, o sistema linguístico da pragmática, por exemplo. Nem nos damos conta de que estamos usando ideias e experiências de outras áreas de conhecimento”.

Building the way

A pedagogia ecossistêmica não prevê o ensino de línguas/linguagem dissociado dos outros conteúdos, uma vez que eles são trabalhados de forma contextualizada e transdisciplinar através do trabalho com projetos. Ao longo do ano, são desenvolvidos seis projetos que envolvem toda a escola e trabalham temáticas como Valores humanos, Diversidade cultural, a relação entre o ser humano e a natureza, as tradições, atualidades do Brasil e do mundo, pensar global e agir local, entre outras. Dessa forma, os conteúdos curriculares são organizados e trabalhados de forma prática.

Os alunos e as alunas estão sempre divididos/as em grupos de três a seis participantes, escolhidos semanalmente pelo/a professor/a. Limaverde et al. (2014) esclarece que o principal objetivo do trabalho em grupo é favorecer a convivência no decorrer do ano letivo e promover o aprendizado compartilhado e cooperativo, havendo, assim, troca de experiências e ajuda mútua. Em sala de aula, o momento destinado aos conteúdos curriculares do ensino de língua portuguesa é chamado de “Construindo ideias”. São trabalhados sempre relacionados aos projetos e nessa ocasião recebem uma ênfase maior, proporcionando aos alunos e às alunas uma aprendizagem mais consciente da língua.

A seguir, apresento uma reflexão sobre a P/C e discuto o imbricamento da pedagogia ecossistêmica em sua práxis, fazendo relações com as demais teorias que orientam o ensino de línguas na contemporaneidade. Ressalto que não se encontram disponíveis estudos específicos que analisam o ensino de línguas sob a perspectiva da pedagogia ecossistêmica, portanto, considero esse estudo como um dos pioneiros da área. A prática da Escola VILA tem sido amplamente estudada por meio de teses e dissertações, publicações de livros e matérias em revistas e em jornais, sendo considerada escola referência. Cabe a este estudo tecer algumas considerações acerca da pedagogia ecossistêmica no contexto da escola estudada, e não somente a transposição da pedagogia adotada por uma escola para outra.

Capacitação ecossistêmica, práxis pedagógica e o enfoque no ensino de línguas

O trabalho realizado pela Escola Pireneus é, sem dúvidas, inovador, instigante e diferenciado. E para que todos/as os/as agentes estejam em consonância com a postura filosófica e metodológica adotada, são oferecidos cursos de formação no formato presencial e

Building the way

online. Recentemente foi realizada uma formação no formato de imersão, um curso intensivo que durou três dias no Ecocentro IPEC (Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado) na cidade de Pirenópolis- GO, que contou com a participação de 60 profissionais da educação de diversos estados do Brasil. Foram explorados conceitos de sustentabilidade, bioconstrução, autoconhecimento, além do encontro com as idealizadoras da pedagogia ecossistêmica. O nível de exigência do trabalho docente foi ampliado, uma vez que precisam lidar com as mudanças que o mundo apresenta e com as propostas desafiadoras da pedagogia ecossistêmica.

Aproprio-me das palavras de Oliveira (2017) para ressaltar o fato de que a docência é uma profissão de relações humanas e que não pode ser construída isoladamente. Uma relação que, segundo Teixeira (2007), remete aos processos de formação humana, às possibilidades do aprender e do ensinar, do apropriar-se dos conhecimentos e saberes existentes, considerando que ali estão sujeitos socioculturais que se constituem como docentes e discentes, numa interação mediada pelos processos de transmissão e reinvenção da cultura e do conhecimento.

Portanto, ao analisar a práxis docente é preciso considerar o contexto sócio histórico de formação e atuação do/a profissional, assim como a sua visão da própria prática, suas crenças e valores. No que concerne ao estudo de línguas, são consideradas as concepções sobre língua e linguagem, pois, suas interpretações interferem diretamente na prática de ensino. Assim como nos lembra Pinto (2014), quando falamos sobre como as coisas são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrevê-los, mas sim, construirmos aquilo que alegamos descrever.

Percepções iniciais acerca da Pedagogia ecossistêmica

O processo educacional tem sofrido constantes transformações impulsionadas por propostas que superem o paradigma da escola tradicional que, ao longo dos anos, geraram o foco apenas no fazer e na reprodução fidedigna do conhecimento, tal como descrevem Ferreira, Carpinim e Behrens (2010). Seu reflexo na docência embasa abordagens conservadoras pautadas na reprodução e na repetição de ações dentro de uma visão

Building the way

mecanicista do universo. Com o intuito de desconstruir a visão conservadora de docência, a pedagogia ecossistêmica propõe uma mudança paradigmática que supere práticas institucionalmente consolidadas. Romper com os paradigmas vigentes não tem sido uma tarefa fácil. Muitas vezes, o primeiro contato com novas teorias tende a ser impactante, tal como descreve a P/C quando questionada acerca de seu contato inicial com a pedagogia ecossistêmica. Solicito que ela descreva como foi esta experiência:

P/C - Assustadora! Mas, eu vejo, assim, grandes avanços. A gente está colocando bem os seres pensantes. Por este lado, eu acho muito importante, entendeu? Porque a criança pensa mais, expõe a ideia dela, o ponto de vista dela. Então, eu acho muito importante, que eu aprendi também, eu não sabia, né? A gente era sempre “pergunta e resposta, pergunta e resposta” e a resposta era aquela que tinha que ser escrita daquela maneira. Hoje não. Eles têm muitas maneiras de se expressar, da maneira que eles entendem, então, tem vários caminhos, né?

P/P -Por que você acha que existe esse impacto?

P/C - Porque é uma quebra de paradigma, né? É uma mudança. Querendo ou não é uma mudança, assim, radical porque o material é outro, a maneira de ensinar é outra. Então, a gente ensina as mesmas coisas, mas de maneiras diferentes. A gente vai chegar no mesmo objetivo, mas de maneiras diferentes. Muitas pessoas, quando implantou [sic.] a pedagogia ecossistêmica na escola Pireneus, muitos pais, não acreditaram, mas hoje, eles pensam totalmente diferente. Só que eu, enquanto professora que já vim de escolas tradicionais, eu sinto a falta de... Como que eu falo? De buscar a mais um conteúdo, mas aí, o que eu vejo eu mesma faço, entendeu? Eu sempre abro o leque.

Ao descrever seu primeiro contato com a pedagogia ecossistêmica, a professora colaboradora utiliza a palavra “assustadora”. Isso decorre da mudança de paradigma, haja vista que a docência advém de uma visão reducionista incumbida de propagar os modelos educacionais por meio da escola tradicional tomando como base o paradigma cartesiano (FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2010). Tal modelo de pensamento, defendeu ao longo dos anos a reprodução e a fragmentação do conhecimento, afirmava que era preciso decompor uma questão em partes mais fáceis até que as respostas se tornassem evidentes. Nessa perspectiva, tanto o ensino quanto a aprendizagem são centradas no/a professor/a. Essa ruptura com o modelo cartesiano de pensamento causa, a primeira impressão, um estranhamento. Silvestre (2017, p. 30) nos lembra que “se trata de mais de meio milênio de estabelecimento de um paradigma hegemônico de construção/validação de conhecimentos, que, a despeito de nossos desejos e esforços por mudanças, estão entranhados em nosso ser.”

Building the way

Como ponto positivo, ela ressalta que também aprendeu a se posicionar diante do conteúdo e da metodologia, vê grandes avanços afirmando que “a criança pensa mais, expõe a ideia dela, o ponto de vista dela”, “se ensina as mesmas coisas, mas de maneiras diferentes” “se colocar como ser pensante”. Nesse sentido, é possível afirmar a existência de uma proposta de ensino de línguas que vai além da competência comunicativa/discursiva e reflexiva, enfatizando as múltiplas imbricações entre língua, sociedade, cultura e política. Essa ideia está em consonância com as palavras de Freitas (2015), quando afirma que é preciso conceber que a produção textual e discursiva advém da interação entre sujeitos e excede a materialidade linguística, exigindo análises interpretativas considerando diferentes identidades e práticas sociais, seu caráter histórico e ideológico.

A professora colaboradora relata que no ano da implantação da pedagogia ecossistêmica houve um certo receio por parte dos/as responsáveis em sair do modelo de currículo e abordagem menos tradicional “muitos pais, não acreditaram, mas hoje, eles pensam totalmente diferente”. Fato semelhante também foi relatado pela pesquisadora Bezerra (2016) no contexto de surgimento da Escola VILA, o qual ela afirma que o principal impedimento que precisou ser trabalhado processualmente foi a resistência dos pais. Esse fato reforça, ainda mais, o que Pennycook (1998, p. 26) descreve como crença nos princípios básicos do pensamento iluminista e positivista e como consequência, persiste “na visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção de objetividade.”

Por mais que a metodologia de projetos e a transdisciplinaridade busquem contemplar o ensino e a formação do ser humano em sua totalidade, a professora descreve que sente falta de “conteúdo”. Em sua fala, é possível perceber um certo tom de desconforto e hesitação. Rapidamente, ela justifica que quando isso acontece procura “abrir o leque”, ou seja, tenta suprir com atividades ou material complementar a lacuna percebida. Nesse momento, percebo seu lugar de fala, ou seja, o lócus enunciativo evocado pela afirmação: “enquanto professora que já vim de escolas tradicionais [...]”. Behrens e Oliari (2007, p. 55) nos esclarecem que “a aceitação ou resistência a um novo paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos[das] profissionais em todas às áreas de conhecimento.” Por mais que sejam oferecidas capacitações e imersões, resquícius da visão e

Building the way

prática tradicionalistas são evocadas com frequência pela professora colaboradora. Questiono sobre esse movimento de reorganização do conteúdo visando a simplificação e concluo com a pergunta:

P/P- Não espera pelo livro?

P/C - Não, se o livro vai cobrar eu já passei por aquela parte, eles (os/as estudantes) já têm uma noção. Cobra, às vezes, um conteúdo “aqui” com uma atividade, possa [sic.] que lá na frente vá cobrar novamente, possa[sic.] não, vá cobrar. Só que aí, já vou a fundo para deixar eles mais seguros.

P/P – Isso significa que você tem que estudar todo o material antes para ter uma noção ampla das sequências das aulas e ter a certeza de que eles[elas] irão rever aquele conteúdo, então isso demanda bastante tempo de estudo?

P/C – Sim, a gente tem que estudar todos os dias.

O currículo organizado no formato de teia opõe-se à ordenação rígida e hierárquica dos conteúdos. A atitude de antecipar e aglutinar conteúdos segue na contramão do que é proposto, pois o percurso a ser percorrido na aquisição do conhecimento é, muitas vezes, mais importante do que o produto final. Nascimento e Limaverde (2008) nos lembram que a Teia curricular carrega consigo o encanto, o mistério e o descobrimento. Dentro desse raciocínio, faz-se interessante destacar as palavras de Clarissa Jordão, em entrevista concedida à Fogaça et.al (2017), sobre as colaborações do ensino crítico na compreensão que o mundo é um lugar de complexidade e que “é preciso sair do papel de fonte do conhecimento e assumir nossa incompletude”.

O ensino de língua e a gramática

O tema que discuto nesse tópico está intimamente ligado à concepção que se tem sobre língua e linguagem, pois, suas implicações interferem diretamente na práxis pedagógica. Antunes (2003, p. 39) amplia essa afirmação dizendo que nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, “desde a definição dos objetivos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem”. O/A profissional que partir de uma

Building the way

concepção estruturalista de linguagem certamente irá privilegiar a estrutura interna da língua, bem como a nomeação de termos, internalização de regras, de modo estrutural apenas.

Pennycook (1998) nos alerta sobre as consequências do modo de pensar a linguagem e a aquisição de línguas sob os paradigmas estruturalistas, entre elas, as distinções entre as relações estruturais internas sobre as externas e a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, resultando no desvinculamento desses estudos das questões históricas, sociais, culturais e políticas. Destaco essas questões porque, no contexto em que se deu este estudo, as questões referentes ao ensino gramatical de língua portuguesa emergiram quando perguntei se a P/C gostaria de acrescentar algo ao ensino de línguas proposto pela pedagogia ecossistêmica.

P/P - O que você gostaria de acrescentar ao ensino de línguas proposto pela pedagogia ecossistêmica?

P/C - Bom, eles (os/as estudantes) interpretam muito. Realizam muitas atividades escritas [...], dando seu ponto de vista ou o do autor. Eu acho que falta um pouco da gramática. Não é que aprender a gramática é ser o tradicional, mas, se você vai fazer uma leitura precisa saber a pontuação, se você vai escrever um texto precisa saber usar um parágrafo, você usa a ortografia. Eu acho que esse material falta um pouco.

Por realizarem muitas atividades de interpretação e escrita, a professora colaboradora acredita que, os/as estudantes deveriam partir do aprendizado de pontuação, parágrafo e regras ortográficas para atender uma prática satisfatória de interpretação e escrita. Esse pressuposto, a meu ver, promove a fragmentação do conhecimento, ainda mais quando embasado na crença de o ensino de gramática supre todas as necessidades de aprendizagem sobre língua materna. Com essa afirmação não pretendo descartar o estudo gramatical, mas envolve-lo no processo mais amplo, produtivo e relevante.

P/P - Se você pudesse escolher algo que não pode faltar nas aulas de língua portuguesa. O que você escolheria?

P/C- A gramática. Porque a gramática te ajuda a produzir um texto. Tem [sic.] pessoas que não sabem fazer uma leitura obedecendo a entonação. Onde que está a pontuação? Na gramática. Tem [sic.] pessoas que não sabe [sic.] o que é um parágrafo. Onde está o parágrafo? Na gramática. E para escrever um texto você precisa saber disso tudo.

Building the way

Mais uma vez a gramática aparece como ponto principal na produção e leitura satisfatória de textos. A meu ver, sua concepção de gramática está vinculada a uma visão estruturalista de linguagem, reduzida a um conjunto de regras a serem aplicadas ao contexto da escrita da língua. Concordo com Luterman, Fernandes e Sousa (2017, p. 92) ao afirmarem que “a identificação formal, assim como a mera conceituação de sintagmas linguísticos, não atende à necessidade de prática satisfatória de leitura e escrita, pois texto e discurso tornam-se menos ou nada abordados em aulas de gramática.” Atuando como professora no mesmo contexto de ensino e utilizando o mesmo material didático, percebo que os aspectos gramaticais da língua são abordados, porém de forma contextualizada. A grande preocupação das idealizadoras da pedagogia ecossistêmica e do material proposto é não oferecer nenhum conteúdo pronto ou acabado. Alunos e alunas devem registrar cada nova descoberta no Caderno de Conceitos ou na apostila. Ao abordarmos conteúdos relativos à substantivos ou adjetivos, por exemplo, eles/elas devem discutir em grupos o que é, qual sua função e fazer o registro. Muitas vezes, para essa atividade são utilizados desenhos, ilustrações ou recortes de revista. O processo a ser adotado é decidido coletivamente, não havendo um momento específico determinado pela apostila.

Algumas das perguntas utilizadas na entrevista eu já havia formulado, outras surgiram de tópicos da conversa. Dentre as elaboradas anteriormente, como seu primeiro contato e suas sugestões ao ensino de línguas, restava apenas a que se relacionava às características que professores/as de língua portuguesa deveriam ter. Minha intenção era problematizar acerca das crenças e expectativas na atuação docente. Como todas as outras indicavam às questões gramaticais, hesitei em fazê-la por deduzir resposta semelhante, mesmo assim, perguntei, e para a minha surpresa a professora colaboradora destacou, além das evidências gramaticais, pontos relacionados à oralidade.

P/P - Quais as características que um/a bom/a professor/a de língua portuguesa deve ter? Qualquer característica, desde física à psicológica.

P/C - Uma boa dicção, eu acho essencial. Um professor de língua portuguesa precisa fazer uma leitura pronunciando bem as palavras, mostrando a pontuação. A sua entonação é muito importante porque, a partir desse momento, a criança vai assimilando.

Building the way

No primeiro momento, ao mencionar a boa dicção e a leitura, lembrei-me da contação de histórias, prática comum na educação infantil. Ao fazer a transcrição, pareceu-me a descrição de uma aula expositiva. Ambas as situações são práticas centradas no/a professor/a. A frase “a criança vai assimilando” transmite a ideia do/a estudante como receptor/a do conhecimento, colocando-os/as em posição passiva em relação à aprendizagem. Antunes (2003, p. 99), nos esclarece que a oralidade apresenta a mesma dimensão interacional da leitura e da escrita, sendo esses, na concepção da autora, um dos princípios da definição da linguagem. Ela frisa que “embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita, e nem, muito menos, grandes oposições.” Luterman, Fernandes e Sousa (2017, p. 102) também compartilham desse pensamento e entram em consonância com a pedagogia ecossistêmica ao posicionarem-se contra a fragmentação do conhecimento linguístico afirmando que “os dualismos, como língua e fala, são descartados, pelo menos teoricamente, em detrimento da concepção cartesiana.”

Concepções de linguagem no contexto da pesquisa

Os pressupostos transdisciplinares defendem a concepção de que os fenômenos não podem ser analisados e compreendidos se forem reduzidos às partes que os constituem. Dessa forma, a língua/linguagem compreendidas como fenômeno social não devem ser compreendidas separadamente. Estudos bakhtinianos contribuem para explicitar o caráter social e ideológico da linguagem. O rompimento com os estudos estruturalistas da língua nos permite vê-la para além dos sistemas de regras e ou mero instrumento de comunicação. Pennycook (1998, p. 29) menciona que essa ênfase no funcionalismo e na comunicação é limitadora e tende a reduzir a linguagem a um sistema que existe para a transmissão de mensagens ou para fazer coisas com as palavras, distanciando-se, dessa forma, da compreensão de que “a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos.”

Fairclough (2016, p. 94) utiliza o termo discurso para se referir ao uso da linguagem como forma de prática social, ou seja, “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo

Building the way

de representação”. Essa concepção pós-estruturalista de língua enquanto discurso, portanto prática social, “reconhece que os processos de construção de sentido são abertos e livres” (JORDÃO, 2015, p. 22). Dessa forma, os papéis desempenhados por professores/as e estudantes não devem ser os de transmissor/a e receptor/a de conhecimentos, já que, “os sentidos são construídos *na* língua, e não simplesmente *transmitidos* através dela”, assim nos lembra Jordão (2015, p. 18, grifo no original). Tanto discentes quanto docentes assumem papel ativo no processo de construção de conhecimento, visto que, “somos seres do discurso que se constroem e reconstroem pela palavra, que é matéria principal nas aulas de línguas” (MOITA LOPES, 2012, p.10). Tal como Menezes de Souza (2011, p. 288), entendo que “a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma pra toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos”.

Ao introduzir o último tópico da entrevista da pesquisa, antecipo a discussão evocando as palavras de Behrens e Oliari (2007) sobre a transição ou superação de um paradigma por outro. Eles esclarecem que esse movimento tende a ser feito gradualmente e pode, muitas vezes, tardar a ser efetivamente implantado e reconhecido, já que não se pode impor a adesão a um novo padrão, pois, envolve a ruptura com ideias, conceitos e antigos valores enraizados. Quando solicitei à professora colaboradora que me contasse as suas concepções sobre língua e/ou linguagem percebo que sua resposta aponta ranços tradicionalistas e estruturalistas, o que justifica sua postura diante dos demais tópicos abordados por esta pesquisa.

P/P- Se você fosse descrever o que é língua/linguagem, de que forma faria?

P/C - A linguagem é o dia a dia nosso. Para você aprender a linguagem você precisa ler e escrever, portanto, os dois precisam caminhar juntos. Mas precisa aprender a gramática, a ortografia e saber interpretar, então, é um conjunto. Isso é ser tradicional, como diz a Fátima (Limaverde), mas eu acho que não é ser tradicional, porque você precisa da gramática para fazer um texto, uma redação.

Nesse momento, busco amparo nas considerações de Menezes de Souza (2011, p. 298) sobre o dissenso numa perspectiva crítica, envolvendo-me “no processo conflitante e doloroso do confronto entre interpretações e valores diferentes” numa dimensão ética. Preciso compreender a diferença de história, de origem, de lugar de cada intérprete social e, dessa forma, considerar válida a perspectiva de conceituação e atuação da colaboradora da pesquisa

Building the way

e, assim como Jordão (In FOGAÇA et al. 2017, p. 189) pensar “a docência como um espaço criativo, sensível aos contextos locais e globais, resistente a pensamentos únicos.”

Considerações finais

Compartilho das inquietações de Menezes de Souza (2012, p. 289, grifo no original.) quando afirma que estamos lidando com novas formas de fazer sentido, novas formas de vida nesse mundo globalizado e complexo que obriga a atuar de maneira diferente em sala de aula. O que nos leva a repensar nosso papel enquanto docentes que, certamente, “não é de *transmitir* conhecimento, mas ensinar maneiras novas de buscar conhecimento [...]. Não são mais *conteúdos* que são valorizados, mas a capacidade de buscar novas informações, a capacidade de auto atualização [...], de colaboração”.

A pedagogia ecossistêmica representa uma grande ruptura com as práticas tradicionais de ensino e propõe uma educação que contempla o ser humano em sua totalidade. O tratamento contextualizado do conhecimento é um dos aspectos positivos da práxis transdisciplinar proposta pela escola. Fica claro na proposta pedagógica da Escola Pireneus a preocupação com o futuro do planeta e o comprometimento com as questões ambientais. O encanto consiste em compreender a natureza humana do processo educativo. O currículo na perspectiva complexa orienta as ações educacionais sem desvincular os conteúdos de contextos reais, sem hierarquização de conhecimentos e indivíduos. Só faz sentido mudar a escola se os reflexos de sua mudança atingirem a sociedade, resgatando a dimensão emocional do ensino.

A meu ver, este estudo nos traz muito mais inquietações do que calmaria. Traz à tona nosso desejo por transformações ao mesmo tempo que evidencia nossas dificuldades em transformar. Na perspectiva de Suanno (2015), para transformar a educação e ampliar o seu alcance formativo é preciso interrogar nossas certezas, verdades e rotinas. O “combustível” para o processo transformativo encontra-se em cuidar proporcionalmente da multidimensionalidade da formação humana, viabilizando um modo de educar que relacione teoria, prática e experiência autorreferencial do sujeito para sentir, agir e inovar, comprometido com o cuidado de si, do sócio, do ambiental e do cósmico. O papel da

Building the way

educação na conjuntura atual é promover essa mudança cultural que é ao mesmo tempo individual e social. Não se trata somente de transformar a escola, e sim, transformar todos/as aqueles/as que dela fazem parte para que isso reverbere na sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade.** *Revista diálogo educacional*, v. 7, n. 22, 2007.
- BEZERRA, Ana Cristina Gomes. **Escola Vivência Infantil, Lazer e Aprendizagem (Vila): experiência de educação integral.** *Em Aberto*, v. 25, n. 88, 2016.
- COELHO, I. M. **Qual o sentido da escola?** In: COELHO, I. M. (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso social e mudança.** 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FERREIRA, J. De L.; CARPIM, L.; BEHRENS, M. A. **Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional.** *Boletim Técnico do Senac*, v. 36, n. 1, p. 51-59, 2010.
- FREITAS, J. D. A. **Aula de língua portuguesa: (re)descobrimo trajetos e desvios.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, V. 15, n. 4, 903-923. 2015
- FOGAÇA, F. C.; HIBARINO, D. A.; KLUGE, D. C.; JORDÃO, C. M. (2017). Entrevista com Clarissa Jordão. **Revista X**, v. 12, n. 1, 2017.
- HESSEL, A. M. Di G.; BRUNO, A. R.; PESCE, L. Aprender sob o enfoque ecossistêmico. In SUANNO, M. V. R. (Org.). **Caminhos arados para florescer Ipês: Complexidade e transdisciplinaridade na educação – Homenagem à Maria Cândida Moraes e suas obras.** Palmas/TO: EDUFT, 2017. p. 191-209.
- JORDÃO, C. M. Identidades e letramentos em discurso. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Orgs.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.
- KINCHELOE, J. L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas. A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

Building the way

LIMAVERDE, F.; OLIVEIRA, C. A. L.; PONTELLO, L. S.; NASCIMENTO, P. L. Coleção Cuidando do Planeta - Bússola. Fortaleza: Editora da Vila, 2014.

LIMAVERDE, P. **Pedagogia ecossistêmica**: educação transdisciplinar da Escola Vila. Fortaleza: Editora da Vila, 2015. Disponível em: <http://www.escolavila.com.br>

LUTERMAN, L. A.; FERNANDES, E. M. F.; SOUZA, A. P. Polarização da língua portuguesa no ensino médio: Divergências entre recomendações científicas e práticas docentes. In: REIS, M. B. F.; LUTERMAN, L. A. (Orgs.). **Interdisciplinaridade na educação**: redimensionando práticas pedagógicas. Anápolis: Editora UEG, 2017. p. 83-106.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; et al. (Org.). **Formação “desformatada”** - práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.

MORAES, M. C. O pensamento ecossistêmico na aprendizagem e na pesquisa educacional. In OKADA, A. (Org.). **Cartografia cognitiva**: Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá: KCM, 2008.

_____. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, 2015, p. 1-19.

NARDI, R. G. Educação, aprendizagem e complexidade nos processos inclusivos de pessoas com deficiência. **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, p. 123-144. 2015.

NASCIMENTO, L.P.; LIMAVERDE, F. Da grade curricular à Teia transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; PUJOL, Maria Antonia (coord.). **Transdisciplinaridade e ecoformação** – um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. **Tecendo a colcha de retalhos**: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, 2012.

OLIVEIRA, H. F. **Esculpindo a profissão docente**. Anápolis: Editora UEG, 2017.

PENNYCOOK, A. **A linguística aplicada dos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

Building the way

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

ROGERS, Matt. **Contextualizing theories and practices of bricolage research**. The qualitative report, v. 17, n. 48, p. 1-17, 2012.

SANTOS, A. **Princípios Orientadores para Reencantar a Educação**. I EBEC–Curitiba. 2005.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa**. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, p. 9-61, 2004.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**. IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015.

TEIXEIRA, I. A. C. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.

VIEIRA, A. J. H.; MORAES, M. C. **A docência no paradigma educacional emergente**. In XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015. Paraná. *Anais...* (on line). Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16288_8237.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.