

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - LINGUÍSTICA APLICADA

STEFANIE DA SILVA TUNES

**A ECOLOGIA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA REFLEXIVA.**

Pelotas/RS

2016

STEFANIE DA SILVA TUNES

**A ECOLOGIA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA REFLEXIVA.**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Centro de Educação e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras – Linguística Aplicada.

Orientador: Profº. Drº. Hilário I. Bohn

Pelotas

2016

STEFANIE DA SILVA TUNES

**A ECOLOGIA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA REFLEXIVA.**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Centro de Educação e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras – Linguística Aplicada.

Aprovada em: 16 / 12 / 2016

Banca Examinadora:

Profº. Drº. Hilário Inácio Bohn - UCPel – UCPEL – Orientador

Profª. Drª. Elaine Nogueira da Silva – FURG – Rio Grande/RS

Profª. Drª. Maria da Graça Carvalho do Amaral – FURG – Rio Grande/RS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T926e

Tunes, Stefanie da Silva

A ecologia linguística na prática docente do professor de português como língua materna: uma prática reflexiva. /

Stefanie da Silva Tunes. – Pelotas: UCPEL, 2017.

84f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2017.

Orientador: Hilário Inácio Bohn.

1.práticas de linguagem. 2. Ensino. 3.ecologia. 4. ecolinguística
5. língua materna. I. Bohn, Hilário Inácio, or. II. Título.

CDD 410

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”

O Pequeno Príncipe
Saint-Exupéry

“Não ornei este trabalho, nem o enchi de períodos sonoros ou de palavras pomposas e magníficas, ou de qualquer outra figura de retórica ou ornamento extrínseco, com os quais muitos costumam desenvolver e enfeitar suas obras; e isto porque não quero que outra coisa o valorize, a não ser a variedade da matéria e a gravidade do assunto a tornarem-no agradável.”

O Príncipe
Nicolau Maquiavel

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pela graça de senti-lo sempre ao meu lado, me guiando e me fortalecendo a cada novo dia. “Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente.”

Aos meus pais, Manoel Nunes e Selma da Silva, que me ensinaram a ser grata por todas as oportunidades concedidas por Deus.

Aos meus familiares, pela compreensão em todas as ausências, devido aos momentos de reclusão que me solicitou a pesquisa.

Ao meu amado esposo Rafael, meu melhor amigo e companheiro de todas as horas, que me compreende e me incentiva a ir sempre adiante, tanto em minhas pesquisas, como na minha vida acadêmica. Incansável desde a matrícula até o momento de conclusão da escrita deste estudo, não tenho palavras para agradecê-lo, espero corresponder à altura sempre que necessário.

À minha querida amiga, Dulce Tagliani, que esteve ao meu lado desde a graduação, me ajudando, me orientando, não somente na academia, mas na vida. Palavras me escapam neste momento... Mas a gratidão será eterna em meu coração.

À minha mãe ecológica, Maria da Graça do Amaral, responsável por me apresentar a esta visão que hoje faz parte da minha vida. Amiga querida que me cativou e a qual levarei para a vida toda.

Aos meus amados professores, Oscar e Maria Cristina Brisolara, pessoas fenomenais que se dispuseram a auxiliar-me na minha preparação para o processo seletivo do Mestrado. Sem medirem esforços e transpondo as barreiras da saúde física, me ensinaram que ser professor está além das práticas dos conteúdos curriculares. Vocês são grandes exemplos para mim.

Aos professores Hildo e Elsa do Couto, que me receberam tão gentilmente em seu grupo ecolinguístico, sempre prontos a auxiliarem-me e discutindo, sempre que possível, acerca dos meus questionamentos. Vocês fazem parte deste estudo também, essa conquista é nossa e de

nosso projeto ecolinguístico realizado no Brasil.

Ao meu querido orientador, meu mestre e interlocutor Hilário Inácio Bohn, pelo privilégio e honra em aceitar me orientar nesta pesquisa, pelo comprometimento e entusiasmo sempre demonstrado no decurso de nossas descobertas ecolinguísticas. Jamais esquecerei nossas reuniões, em que as horas voavam e o diálogo nos tomava de tal modo que nem as percebíamos passar. Muito obrigada pela compreensão nos momentos de afastamento, por motivos alheios a minha vontade, e pelo auxílio incansável na conclusão desta etapa. Levarei, sem dúvida, seu exemplo e seus ensinamentos por toda minha vida.

Ao professor Adail Sobral, pelas arguições acerca da pertinência em unir Bakhtin à ecologia, sem as quais muitas lacunas existiriam em meu estudo.

Aos meus queridos Participantes, que de forma tão solícita me atenderam e sem medidas mergulharam neste projeto, expondo suas vivências e suas convicções no decurso de nossos diálogos.

À coordenação do programa e demais professores, em especial, àqueles com quem vivi experiências enriquecedoras: Carmem Matzenauer, Vilson Leffa, Camila Scheifer, Eliane Campello, Alessandro Zir e Aracy Ernest. Um privilégio inenarrável poder dialogar com cada um de vocês.

Aos funcionários do PPGL, em especial, à Rosangela, sempre disposta a auxiliar no que fosse preciso, sem medir esforços ou distâncias.

Aos meus alunos, que me possibilitam vivenciar a cada dia a linda experiência da docência. Sem vocês eu não seria professora e não haveria em mim esta inquietação em ser cada dia melhor, esse estudo é dedicado também a vocês que me constituem enquanto docente.

A todos que possibilitaram essa conquista em minha vida: MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Letras /Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

“A ECOLOGIA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA REFLEXIVA.”

Autora: Stefanie da Silva Tunes

Orientador: Hilário I. Bohn

O objetivo do presente trabalho foi problematizar a prática de ensino na sala de aula de português como língua materna, olhando para o espaço escolar através de uma visão holística e constatando nas inter-relações praticadas por seus *autores* a ecologia vigente neste meio interativo. Para tanto, nosso referencial teórico compôs-se de autores que tratam das práticas de letramento (Kleiman, 1995) e Soares (1998), sendo nossa concepção de linguagem calcada em Bakhtin (2004). A Ecologia Linguística está baseada nos pressupostos trazidos em Couto (2007; 2012; 2016) e a ecologia é observada segundo os fundamentos de Odum (2011) e Townsend, Begon e Harper (2010). Nossa pesquisa caracterizou-se qualitativa, segundo os conceitos de Duarte (2004) e Senra (1989), cumprida em diálogos com docentes da rede superior de ensino, responsáveis pela formação de professores. Assim, buscamos trazer ao campo dos estudos das práticas de ensino a Visão Ecológica de Mundo – VEM – no propósito de caracterizar a sala de aula como um ecossistema, prestando a esta a devida relevância no concernente à formação do aluno enquanto sujeito, além de observar os lugares ocupados pelo professor e pelo aluno, à medida que se caracterizam como autores do ambiente escolar e as implicações de tais posicionamentos nas práticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de linguagem; Ensino; Ecologia; Ecolinguística; Língua materna.

RESUMEN

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

“LA ECOLOGÍA LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE PORTUGUÉS COMO LENGUA MADRE: UMA PRÁTICA REFLEXIVA.”

Autora: Stefanie da Silva Tunes

Orientador: Hilário I. Bohn

El objetivo de este estudio fue analizar la práctica de aula en la enseñanza de portugués como lengua madre, mirando el espacio de la escuela a través de una visión integral y constatando en las interrelaciones practicadas por sus *autores* la ecología vigente en este medio interactivo. Para ello, nuestro marco teórico está compuesto por autores que se ocupan de las prácticas letradas (Kleiman, 1995) y Soares (1998), nuestra concepción lingüística está basada en Bakhtin (2004). La ecología lingüística se basa en los presupuestos traídos en Couto (2007; 2012 y 2016) y la ecología es vista según los fundamentos de Odum (2011) y Townsend, Begon y Harper (2010). Nuestra investigación fue cualitativa, según los conceptos de Duarte (2004) y Senra (1989), en diálogo con profesores de la red de educación superior, responsables por la formación de profesores. Así, tratamos de llevar al campo de los estudios de las prácticas pedagógicas la visión ecológica de mundo – VEM – en orden a caracterizar el aula como un ecosistema, dando a esta la relevancia adecuada en cuanto a la formación del estudiante como sujeto, además de observar los lugares ocupados por el profesor y por el alumno, a la medida que se caracterizan como los autores del ambiente escolar y las implicaciones de estos posicionamientos en las prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE: Prácticas de lenguaje; Enseñanza; Ecología; Ecolingüística; Lengua madre.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Letras /Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

“LINGUISTIC ECOLOGY IN THE TEACHING PRAXIS OF THE TEACHERS OF PORTUGUESE AS A MOTHER TONGUE: A REFLEXIVE PRAXIS.”

Autora: Stefanie da Silva Tunes

Orientador: Hilário I. Bohn

The goal of this academic work is to problematize the praxis of teaching Portuguese as a mother tongue, taking into consideration the holistic aspect of the school space and confirm, observing the inter-relationships among their *authors*, the current ecology in this environment. For this purpose, our theory was based on authors who discuss the literacy praxis Kleiman (1995) and Soares (1998). Our concept of language is the one proposed by Bakhtin (2004). The Linguistic Ecology is based on the studies by Couto (2007; 2012; 2016), and the ecology is observed through the theoretical foundations by Odum (2011); also by Townsend, Begon and Harper (2010). Our research features as qualitative according to the concepts of Duarte (2004) e Senra (1989), made through dialogues with professors who are in charge of teacher training at universities. Therefore, the Ecological World View – EWV was brought to the field of teaching praxis, with the purpose of characterizing the classroom as an ecosystem, giving the classroom the deserved relevance concerning the student formation as a person. In addition to this, we observed the positions that both teacher and student occupy as far as they become authors of the classroom and the implications of these positions towards the teaching praxis.

KEYWORDS: Language practices; Teaching; Ecology; Ecolinguistics; Mother tongue.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: História, percurso e pesquisa	11
1.	O “ENSINO” DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	19
1.1	Práticas de linguagem na sala de aula de língua portuguesa	19
1.2	Rupturas na sala de aula de língua	23
1.3	O aluno e o professor na sala de aula	24
1.4	Ser professor... Afinal o que isso significa?	28
1.5	Sobre a prática docente	30
2.	A ECOLOGIA LINGUÍSTICA	36
2.1	Ecolinguística	36
2.2	A ecologia na sala de aula	45
3.	METODOLOGIA	47
4.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	51
4.1	No discurso docente	51
4.1.1	O professor “Agente de transformação”: ressignificando a sua prática	53
4.1.2	Ressignificando a prática de Ensino: o olhar docente na formação aluno/professor	58
4.1.3	Refletindo sobre a prática: o que é estar em sala de aula?	63
4.1.4	Prática interativa: o professor como mediador	67
4.2	Entre as análises e as reflexões	71
5.	REFLEXÕES	72
6.	UM PASSEIO PELA ESCOLA	75
	REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

“E voltou, então, à raposa:

- Adeus... – disse ele.

- Adeus – disse a raposa. – Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- O essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com minha rosa... – repetiu ele, para não se esquecer.

- Os homens esqueceram essa verdade – disse ainda a raposa. – Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...

- Eu sou responsável pela minha rosa...”

O Pequeno Príncipe
Saint- Exupéry

História, percurso e pesquisa

No ano de 2015, licenciei-me no curso de Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG/RS. Durante minha formação participei de projetos de pesquisa, de extensão e de iniciação à docência, os quais me possibilitaram reflexões acerca das práticas docentes e o modo como estas influíam sobre a vida do sujeito aluno. Considerando a imaturidade acadêmica e teórica deste período, reconheço que às vezes no ímpeto de buscar soluções rápidas e satisfatórias aos problemas apresentados no processo do ensino-aprendizagem, encontrei-me num emaranhado de expectativas e frustrações, que me escureciam o olhar e conduziam-me ao desespero, em vez de alçarem-me na busca de esclarecimentos e quiçá “soluções” plausíveis à situação posta.

Ainda no ano de 2015 ingressei no Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Pelotas-UCPel/RS. Já formada e com algumas inquietações quanto à prática docente, na qual agora me incluía, busquei aprofundar minha pesquisa quanto ao âmbito do ensino de línguas, visando reflexões e não soluções, reconhecendo que o espaço da sala de aula necessita indubitavelmente mais de contemplações do que de respostas rápidas, prontas e acabadas aos questionamentos.

Mesmo ciente do processo de maturação que me colocou dentro de uma sala de aula,

acredito que tais experiências foram de imensa valia à minha formação. Quando por primeira vez fui a campo, assistir por um período de duas semanas as práticas de um professor de língua materna – sendo a escola pública, localizada em um bairro de periferia, encontrando-se os alunos em situação de vulnerabilidade social – a realidade ali apresentada fugia completamente das descrições teóricas exibidas nos textos que buscavam apresentar aos professores em formação como deveriam ser planejadas e aplicadas as suas práticas. Estando ainda no primeiro ano da graduação, as situações ali vivenciadas me inquietaram muito, não pelo fato de apresentarem contextos divergentes daqueles que os livros traziam, uma vez que, por ser advinda de escolas públicas conhecia parte da realidade ali exposta, porém, a minha inquietação se dava pelo fato de, ao colocar-me no lugar daquele professor, não saber me movimentar a fim de fazer com que a prática pertinente àquela disciplina significasse e de alguma maneira transformasse a realidade daqueles meninos e meninas.

Já no segundo ano de graduação engajei-me em um projeto voluntário para o ensino de espanhol como língua estrangeira, oferecido junto a cursos profissionalizantes para jovens de baixa renda, que também se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Concomitante a este projeto de ensino de língua estrangeira iniciei minha caminhada em um programa de iniciação à docência (PIBID), na área do ensino de língua portuguesa, este realizado em uma escola pública localizada num bairro também castigado pela fragilidade social e econômica de seus moradores. Durante o período de assistência das aulas de língua portuguesa nas escolas, realizávamos encontros semanais com os professores e com as professoras das escolas, os tutores (as), e com a professora coordenadora do Programa. Nestes encontros discutíamos sobre as práticas da sala de aula e o embasamento para as mesmas, buscando levar para dentro do entorno escolar a significação proferida pelos teóricos, professores e pesquisadores da área do ensino. Esgueirando-nos das receitas prontas e dos pensamentos fechados, nossas discussões visavam um debate acerca das práticas e a da fundamentação para cada planejamento didático. Circundada por esse processo de construção e reconstrução docente, comecei a desenvolver minhas reflexões e germinar minhas inquietações.

No terceiro ano de minha graduação, ainda pertencendo ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), comecei a perceber as transformações ao meu redor, porém não somente no projeto em questão, mas naquele que havia iniciado simultaneamente, o projeto de ensino do Espanhol como língua estrangeira. E falando mais sobre este projeto, o que mais lhe atribuiu méritos foi o fato de os professores (ainda em formação) conseguirem vislumbrar

uma prática capaz de significar para a vida daqueles alunos, de modo que a percepção quanto ao seu entorno recebeu uma coloração diferente, conforme os tons e as significações que a língua estrangeira lhe permitira. A intenção não é conferir maior ou menor relevância a um ou outro trabalho, considerando as peculiaridades pertinentes a cada um, apenas coloquei-os em planos distintos a fim de prestar a cada um o esclarecimento devido e a valoração que cada um trouxe à minha formação docente.

No quarto e último ano de minha formação, incluí em minhas pesquisas o olhar para as práticas realizadas nas aulas de língua materna do ensino médio. Baseado na concepção teórica dos estudos dos letramentos, este projeto visava analisar cada proposta didática, ponderando-as segundo as sugestões teóricas trazidas por autores como Kleiman () e Soares () , a fim de caracterizá-las como práticas situadas de linguagem. Como fruto deste empreendimento teórico e prático, essas reflexões obtidas originaram um capítulo do livro “Estudos da Linguagem: diferentes olhares”, da Pontes Editores.

Considerando o início de uma trajetória de pesquisas e de reflexões acerca do ensino, acredito que cada passo e cada experiência me foram caros e necessários, pois, através destes, me dispus a adentrar o campo da investigação com o propósito de refletir acerca das práticas em sala de aula, e por isso estou descrevendo-os aqui em breves palavras. Pontuo-os justamente para indicar o lugar de partida de minhas reflexões sobre a sala de aula, o percurso que tenho percorrido e a meta almejada. Cada projeto, pesquisa, estudo, questionamento, frustração, expectativa e inquietação foram responsáveis por trazer-me até aqui. Nada foi deixado pelo caminho, todos os anseios que me impulsionaram estão formando minha bagagem, a qual vai ampliando-se à medida que aproximo e (re)construo a visão em direção ao meu objeto de pesquisa, a linguagem.

Para Benveniste (2005, pg. 288) “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser [...]”. E considerando tal citação, comprovo-a enquanto discuto sobre ela, no momento que estou refletindo e trazendo à linguagem as minhas inquietações, estou constituindo-me como sujeito de minha prática e de minhas escolhas, tentando trazer significações àquilo que me atravessa à medida que me coloco como sujeito ativo na sala de aula. Não medito sobre algo alheio, muito embora, em alguns momentos se faça necessário esse afastamento, mas falo sobre práticas que me constituem, sobre práticas que me formaram e sobre as quais refletirei durante este estudo, e o farei percorrendo sobre a linguagem e ao mesmo tempo utilizando-a.

A linguagem torna-se fascinante pela capacidade de representar a subjetividade humana através da concretude enunciativa. O ato de relacionar-se com o meio por intermédio da linguagem é um atributo específico do ser humano, e se encontramos a linguagem concebendo e distinguindo a raça humana das demais, torna-se perceptível que a mesma não pode ser tomada como algo trivial. Fiorin (2013, p.13) diz que,

A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos. Entre as ferramentas culturais do ser humano, a linguagem ocupa um lugar à parte, porque o homem não está programado para aprender física ou matemática, mas está programado para falar, para aprender línguas, quaisquer que elas sejam.

O ser humano precisa comunicar-se, esta característica está inerente à sua espécie, (o *homo sapiens sapiens*), compondo-se como um ser social, ele carrega consigo essa necessidade vital de travar entendimento com o outro. Segundo o dicionário Aurélio, *comunicação* refere-se “a capacidade de trocar ou discutir ideias, de **dialogar**, com vista ao bom entendimento **entre** pessoas” (grifo nosso).

Bakhtin (2014) trata da linguagem a luz dos estudos do discurso, concebendo-a como um construto social, a interação, denotando igual relevância a todos os sujeitos implicados no ato enunciativo. Esta interação considera de igual modo toda e qualquer forma de intervenção dialógica proposta no ato dos interactantes, a fim de que cada enunciação receba, perceba e signifique de acordo com o contexto experienciado. “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 126).

Pensando a linguagem, como propôs Kristeva (1988), e levando em consideração as concepções já apresentadas por Benveniste (1991); Fiorin (2013); Bakhtin (2014)), entendo que a linguagem está intrínseca à sobrevivência humana, nela nos concebemos e por ela perpetuamos nossa espécie, isso se sobressai às caracterizações ou nomeações linguísticas, nós não refletimos o mundo pela linguagem, nós representamos e valoramos o nosso entorno através dela. Hjelmslev (1975, p.1) diz que,

A linguagem [...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.

Pensar a linguagem e o modo como a temos concebido em nosso cotidiano, remete-me à prática da mesma nas salas de aula de língua materna. Se, em conformidade com Fiorin (2013), cremos que a linguagem é um instrumento exclusivo do ser humano, e que independentemente da instrução escolar, qualquer criança próxima aos seus três anos de idade já está capacitada a articular e “dominar” a sua língua, qual seria então o papel da escola no desenvolvimento linguístico deste sujeito, que fala, interage, questiona e responde ao meio no qual está imerso. Considerando a complexidade da linguagem, mencionada por Fiorin e a riqueza apresentada por Hjelmslev, nota-se tratar de algo labiríntico e heterogêneo e ao mesmo tempo afortunado e encantador.

Desse modo, a linguagem serve tanto para esclarecer quanto para confundir, a sua venturosa essência lhe concede tal façanha. Então, como a encerraremos em um ambiente pensado para descrevê-la e explicá-la (espaço escolar)? Como perceberemos a sua atuação perpassando e construindo os atos enunciativos vigentes na sala de aula? De que modo, a concepção linguística influirá sobre este meio? E como enxergaremos esse sujeito falante, como já pertencente a um ambiente linguístico? Tais questionamentos são a motivação para o estudo aqui principiado, sendo oriundos das inquietações fomentadas pela vida acadêmica.

Ciente da amplitude das pesquisas sobre o ensino do português como língua materna e as limitações existentes para esta pesquisa, nos ateremos a analisar os aspectos concernentes à concepção de linguagem subjacente a prática docente, trazendo e aproximando a esta a percepção de uma ecologia, a qual traz pensamentos caros ao contexto dos estudos linguísticos.

Objetivando traçar um breve comentário acerca das práticas realizadas nas salas de aula na contemporaneidade e culminando em uma abordagem ecológica para os eventos linguísticos referentes ao “ensino” do português como língua materna, nosso referencial teórico tencionará a trama de uma rede que possibilitará a discussão de conceitos e práticas relativas ao ambiente escolar vigente.

Nesse sentido, para a realização deste trabalho foi preciso delimitar alguns princípios teórico-metodológicos. A linguagem será observada pela ótica bakhtiniana, (Bakhtin, 2014), apresentando-se como um construto social, de modo que todos os sujeitos implicados no ato enunciativo obterão a mesma relevância, assim como o contexto suscitante da interação. O ensino de língua portuguesa será respaldado pelos estudos dos Letramentos trazidos por Kleiman (1995); Soares (1998) e Street (2014) e a abordagem ecológica apoiar-se-á em autores da biologia geral como Odum (2011) e Townsend; Begon; Harper (2010), assim como

pesquisadores da Ecologia Linguística, tais como Haugen (1974) e Couto (2013; 2012; 2014; 2016), dentre outros.

Para fins de considerações sobre ambiente escolar e as práticas que lá ocorrem, nos basearemos em autores como Vasconcellos (1993; 2015) e Freire (2011), entre outros pesquisadores relevantes a tais discussões. Optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, através de entrevistas semiestruturadas, segundo o sugerido por Fujisawa (2000) e Duarte (2004), nas quais dialogamos com docentes da rede superior de ensino, atuantes na formação de professores, afinal serão eles os responsáveis pela semente teórica que resultará na prática realizada nas escolas.

Considerando a complexidade atribuída ao fato de olharmos para o espaço escolar, e mais do que isso, buscar a compreensão da prática já estabelecida pelos participantes de nossa pesquisa, nosso intuito é refletir sobre a *práxis* na formação inicial e como ela influi nas práticas realizadas nas salas de aula da educação básica. Ao desenvolver nossa pesquisa com a participação de docentes atuantes na rede superior de ensino, tencionamos uma investigação acerca das práticas que formam os professores atuantes no ensino básico.

Falar sobre o espaço escolar ¹é, em todos os âmbitos da discussão, algo muito complexo, dado ao fato de estarmos adentrando em um ambiente de cunho político e ideológico já há muito preestabelecido. E por mais que haja debates e empreendimentos de pesquisa para mobilizar este espaço, ainda se fazem necessárias muitas movimentações no que se refere à necessidade de rupturas nesse ambiente.

Para “romper”, dentre muitos dos significados pertinentes, cabe o sinônimo de interromper, e acreditamos que neste momento enunciativo para nós esta seja uma das melhores escolhas, pois ao mencionarmos as *rupturas* idealizadas para a *práxis* em sala de aula, a ideia prevaiente seja a de interrupção ao ainda praticado e a movimentação em direção ao “novo”. Novo se comparado ao ortodoxo e tradicional há décadas praticado, no entanto, merecedor de “aspas” por tratar-se de algo já discutido há certo tempo, porém praticado ainda em casos pontuais (Libâneo, 2011).

A sala de aula pode ser descrita como espaço físico delimitado, composto por alunos, professor e materiais didático-pedagógicos necessários para a ministração de lições. Se considerássemos a configuração física desse ambiente, talvez ficássemos convencidos por esta explicação simplista, no entanto o que estamos buscamos nesse estudo, é a compreensão desse

¹ Utilizaremos ao longo do texto a expressão “espaço escolar” como sinônimo para sala de aula, uma vez que nossa intenção está em caracterizá-la e analisá-la como um espaço de interação, como um ecossistema.

espaço de interação chamado sala de aula, concebendo em seu interior os seus *autores*², o aluno e o professor, por isso faz-se necessário escutarmos os sujeitos implicados neste processo de ensino/aprendizagem.

Talvez ao questionarem sobre o fato de buscarmos a voz do professor³ e não a voz do aluno para esta pesquisa, alguns invalidem ou desconsiderem o nosso projeto, todavia, intencionou-se essa investigação através dos docentes, justamente pelo fato de serem eles os sujeitos mediadores na formação de outros docentes, de modo que presenciam o descolamento do sujeito aluno e a construção do sujeito professor.

Por que a necessidade de um sujeito outro para essa discussão? Concordando que será através do outro que se dará a nossa constituição, procuramos, nas vozes docentes, refletir e (re)pensar a nossa prática. Assim, a necessidade do outro se apresenta como um meio pelo qual concebemos e apreendemos *o todo*⁴ a nossa volta.

Ao concebermos a sala de aula como um espaço de interação, lançamos mão de conceitos ecológicos⁵, nos quais a visão a longo prazo e a preocupação com a vida, dentro desse ecossistema, se sobrepõe a todo e qualquer outro aspecto. Desse modo saímos de uma percepção mecanicista e partimos para um campo de observação holística, em que os seres ali implicados recebem a principal atenção.

Possivelmente, em algum ponto da interação leitor/texto, algumas terminologias causarão estranhamento, ou até mesmo desconforto, dado ao fato de estarmos tratando de uma visão ecológica, porém, acreditamos que todos os pontos abordados tornar-se-ão claros no decorrer da leitura. Assim sendo, antes da realização da análise dos discursos docentes e por meio deles traçarmos nosso posicionamento, decorrente da investigação realizada, apresentar-se-á um capítulo que tratará de esclarecer, em seus por menores, os termos e as aproximações realizadas entre a ciência biológica e a ciência linguística.

O presente trabalho encontra-se distribuído em quatro capítulos: 1. O “ensino” de língua portuguesa no Brasil; 2. A Ecologia Linguística; 3. Metodologia e 4. Análise e Interpretação. O capítulo 1, no qual trago concepções acerca das práticas de ensino vigentes

² Utilizamos a palavra “autores” filiando-nos a Bohn (2013), trazendo uma contrariedade a expressão “atores da sala de aula”, uma vez que buscamos discutir acerca da autoria destes sujeitos no ambiente escolar.

³ Ao longo deste estudo utilizaremos as palavras “professor” e “aluno” no gênero masculino, dada a sua recorrência na literatura consultada, dessa forma não adentraremos no campo das discussões de gênero. Reconhecemos e prestigiamos tais debates, no entanto em nossa pesquisa não abordaremos tais questões.

⁴ “o todo” aqui citado refere-se ao entorno, aquilo que nos rodeia, aquilo que nos circunda. Optamos por essa expressão devido a sua recorrência na literatura ecológica e como pretendemos discorrer sobre ela nada melhor do que começar incorporando o seu vocabulário.

⁵ Traremos conceitos estabelecidos através da Ecologia, compreendendo esta como a ciência que estuda as relações dos seres vivos entre si ou com o meio orgânico ou inorgânico no qual vivem.

no Brasil, apresenta-se dividido em 5 subcapítulos, sendo estes : 1.1 Práticas de linguagem na sala de aula de língua portuguesa; 1.2 Rupturas na sala de aula de ensino de língua; 1.3 O aluno e o professor na sala de aula; 1.4 Ser professor... Afinal o que isso significa? E 1.5 Sobre a prática docente.

O capítulo 2, trata da Teoria Ecolinguística, dividindo-se em dois subcapítulos: 2.1 Ecolinguística e 2.2 A ecologia na sala de aula, nestes serão realizadas as aproximações entre a ciência linguística e a visão ecológica e as suas implicações para o trabalho em sala de aula.

No capítulo 3 será discutida a Metodologia utilizada neste estudo, a fim de esclarecer os passos seguidos para chegarmos ao nosso objeto de análise. Seguido da metodologia teremos o capítulo 4, no qual se apresentarão as Análises e Interpretações dos discursos docentes, obtidos através das entrevistas realizadas. Concluindo nossa pesquisa serão trazidas nossas “Reflexões” e encerramos com o conto “Um passeio pela escola”.

1. O “ENSINO” DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

“Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada do namoro com a
prima.

O português são dois; o outro, mistério.”

Aula de Português
Carlos Drumond de Andrade

1.1 Práticas de linguagem na sala de aula de língua portuguesa

Sobre o ensino da língua portuguesa para alunos brasileiros, o primeiro questionamento que nos interpela é o fato de “ensinarmos” uma língua materna, visto que, se estamos nos referindo a um público de falantes nativos desta língua, como a ensinaremos, se eles adentram os muros da escola falando o português.

Em uma das suas teses, Possenti (1996, p. 30) afirma que “saber falar é saber uma língua”, consequentemente, saber uma língua implica o conhecimento de sua gramática, mas isso não significa compreender todas as regras sintáticas e morfológicas que lhes serão apresentadas nas práticas escolares, pois, “mais profundo que esse conhecimento é o conhecimento necessário para falar efetivamente a língua”.

Nisso observamos que o conhecimento “efetivo” da língua, o aluno já possui. A tarefa da escola será auxiliar no desenvolvimento e no aprimoramento das habilidades comunicativas desta língua, uma vez que falar ele já sabe, mas mover para a modalidade escrita o discurso proferido na oralidade é a aptidão que ainda lhe falta. Ou seja, aluno já porta a linguagem, a sua necessidade está em expandir a sua instrução quanto à norma-padrão e quanto a língua escrita.

Diante de tal fato, consideramos as práticas de letramento, trazidas por Kleiman (1995), a fim de nortearmos-nos quanto ao fato de que, na escola, o professor realiza práticas situadas através de eventos de letramento, que possibilitam ao aluno o desenvolvimento e a adequação da sua linguagem, que já lhe é pertencente e através da qual já comunica e significa o seu entorno.

No ano de 1986, Mary Kato, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva*

psicolinguística, traz para o contexto nacional discussões acerca das “experiências com a escrita”. No momento a referência da autora apontara para as práticas de alfabetização, no entanto, hoje se discute letramento para além da escolarização. Contudo, o fato de lançar no cenário educacional debates sobre tais práticas, contribuiu para movimentações do âmbito da práxis na aula de língua portuguesa.

Aperfeiçoando o conceito, Kleiman (1995), na obra *Os significados do letramento*, desloca concepções já apontadas por autores como Street e Heath, a fim de trazer ao contexto educacional brasileiro a noção de letramento como “o social na escrita”. Assim, extrapolando a ideia centrada na escolarização, as práticas indicadas pela autora transcendem o ambiente escolar e passam a ser observadas no cotidiano dos sujeitos.

Observamos, ainda, nas obras de Soares (1998), a preocupação em apresentar um viés social para o uso da escrita. De modo que a noção de letramento vinculado somente à escolarização se esvai, dando lugar à consideração dessas práticas como pertencentes a todo indivíduo social, concedendo a ele a característica de *letrado* independentemente de sua relação com a escola, desde que em sua vivência seja ele usuário da prática escrita.

Reconhecendo a imensidão teórica existente no campo dos letramentos, nos ateremos a alguns autores para respaldar nosso posicionamento quanto às práticas realizadas no tocante à língua portuguesa, uma vez que nossa intenção está em buscar embasamento científico para refletirmos sobre a sala de aula de língua materna.

Considerando a escola como apenas um entre os diversos redutos da escrita, passamos a contemplar a prática docente pela sua aplicação reflexiva para a formação do sujeito. O fato de escolhermos o adjetivo “reflexiva” para caracterizar a nossa ideia de prática docente já declara nossa posição quanto a ela, de modo que, se consideramos que o realizado na sala de aula devem ser exercícios situados de linguagem com a finalidade de auxiliar na expansão do aparato linguístico do aluno e o primeiro movimento a ser realizado deve ser em direção à (re)significação deste sujeito quanto ao seu entorno por meio da linguagem, pois, mais do que praticar, o aluno necessita relacionar a funcionalidade da língua com o seu dia a dia.

Desse modo, não estamos nos referindo à prática escolar como “treinamento”, mas como a apresentação de condições adequadas ao aluno, para que ele possa presenciar e vivenciar metodologicamente situações discursivas que lhe serão correntes. Ou seja, através de atividades situadas, o professor fornecerá ao aluno ferramentas interpretativas que possibilitarão o trânsito do mesmo nas diversas circunstâncias enunciativas regulares do seu cotidiano.

Assim, referente ao “ensino” da língua, o que encontramos é a confirmação de que a escola não ensina a língua materna, ela habilita o aluno às práticas situadas de linguagem, oral e escrita nessa língua. O que não pode ser tomado como irrisório ou inexpressivo, pois isso demanda um amplo trabalho de largas tarefas. Porém, considerando que os alunos já praticam a língua, conclui-se que “as escolas estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é por grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem” (POSSENTI, 1996, p. 32).

Os alunos brasileiros já sabem falar a língua portuguesa, o que lhes falta é a habilidade linguística para significarem as diversas situações implementadas por ela, isso é, há uma ausência quanto à capacitação dele como sujeito para atuar em diferentes ambientes linguísticos. E isso sim é tarefa da escola, auxiliar na formação do seu aluno como sujeito de sua ação cotidiana, no ambiente social, familiar, profissional.

Em uma entrevista em *The New Yorker*, em 20 de outubro de 1975, Rabi expressou-se da seguinte forma, “minha visão da física é que você faz descobertas, mas, em um certo sentido, você nunca as entende realmente. Você aprende a manipulá-las, mas você nunca realmente as entende. “Entender” significaria relacioná-las a alguma coisa – a algo mais profundo [...]” (RABI apud GIVÓN, 1979).

A menção de Rabi, quanto ao verificado no trabalho com a física, pode ser equiparada às práticas de linguagem realizadas na escola. Muitas vezes o aluno é instruído em como manipular a sua língua materna, no entanto, ele ainda não consegue compreender a funcionalidade da linguagem no seu dia a dia. Para que o aluno compreenda a real funcionalidade da linguagem, se faz necessário que ele perceba-a fazendo sentido no seu cotidiano, assim as práticas de letramento, realizadas na escola, promoverão um impacto no seu ambiente social (STREET, 2014).

Retomando a menção de Rabi, sobre o ato de relacionar as descobertas a “algo mais profundo”, trazemos à cena o aluno, deixando agora o lugar de *subalterno* (SPIVAK, 2012) e ocupando o papel de autor de seu aprendizado. Além da instrução recebida por parte do professor, o aluno passará a realizar as suas próprias inferências, tomando como base as suas experiências e tencionando o trânsito nas demais situações comunicativas.

A adequação linguística permitirá ao aluno tornar-se sujeito do seu discurso, e isso fará com que ele transite nas diversas esferas sociais, consciente de suas práticas linguísticas, a partir de então, as atividades realizadas no ambiente escolar farão sentido na sua vida, de modo a transformar o seu entorno. E considerando essas transformações dadas na e pela

linguagem, o aluno encontrará a funcionalidade de sua língua na rotina da sociedade da qual participa.

Pensando nesse impacto social através da linguagem, o trabalho do professor na sala de aula se movimentará, a fim de que a sua prática seja cada dia mais representativa na vida dele e do grupo com o qual compartilha o espaço escolar. À vista disso, as propostas didáticas sofrerão alterações, e estas visando não mais as “avaliações” escolares, mas um olhar mais abrangente e expressivo para o seu meio social.

Assim, o ato de produzir um texto, por exemplo, não possuirá mais um molde ou uma fórmula correta, como a “redação” (GERALDI, 1998), mas, será um meio pelo qual o aluno poderá expressar-se, referindo-se a suas vivências e experimentando novas experiências, e tudo isso através de sua linguagem. E nisso, teremos mais do que uma mudança na prática em sala de aula, vivenciaremos uma mudança na vida de todos os sujeitos implicados nesse processo de aprendizagem.

As descobertas e realizações ocorridas no ambiente escolar escapam às definições estanques, extrapolam os conceitos acabados e dispensam as prescrições homogeneizadas. A sala de aula é um ambiente rico, fértil e diversificado em todos os seus aspectos, por isso toda a prática nela sucedida precisa assim também caracterizar-se.

As muitas produções no âmbito das pesquisas linguísticas ou a chegada de gramáticas melhores, não serão suficientes para transformar o cenário educacional atual. No entanto, uma nova atitude em relação à práxis em sala de aula poderá mobilizar positivamente o contexto do ensino de língua nas escolas (POSSENTI, 1996).

Retirando o foco da normatização no ensino e priorizando o “funcionamento real da linguagem” teremos uma maior significância através das práticas linguísticas implementadas na escola, de modo que, as atividades realizadas na sala de aula farão mais sentido, permitindo ao aluno observar que aquilo que está sendo trabalhado é passível de ocorrência nas situações cotidianas, sendo, assim, relevantes para a sua vida “real” e não apenas para as observações ou avaliações docentes.

Exaustivas e recorrentes são as discussões acerca das práticas realizadas nas salas de aula, no entanto, torna-se óbvio que apenas o discurso não é suficiente para gerar transformações, o que movimenta essas práticas são as atitudes assumidas pelos sujeitos. Atitudes provenientes de saberes direcionados, decerto resultarão em proveito no âmbito desejado (POSSENTI, 1996).

Se a intenção do professor for auxiliar na construção de significados para a vida de

seus alunos, mais do que as suas práticas, toda a sua visão quanto à linguagem e ao trabalho com a mesma necessitará de transformações e reformas. A sala de aula precisa ser um espaço de (re)significação para ambos, aluno e professor, considerando que todos são participantes e produtores do e no espaço escolar.

1.2 Rupturas na sala de aula de língua

Olhando para o contexto de ensino e aprendizagem de língua nas salas de aula das nossas escolas, filiando-nos aos debates já suscitados por autores como Celani (2000) e Bohn (2013), dentre outros, discutiremos a necessidade de problematizarmos as práticas tradicionais de ensino ainda experienciadas atualmente.

Em Bohn (2013, p. 79) encontramos uma reflexão acerca das práticas de ensino realizadas em nosso país, a qual é, sem dúvida, inquietante: “falar sobre ensino de línguas num país como o Brasil é uma tarefa complexa e amedrontadora”. Tal tarefa apresenta-se como complexa, pois no meio do caminho do ensino encontram-se muitas pedras, metodologias mecanizadas e homogeneizadoras, aprendizagem “por recepção” em vez de “*por interação*”, professores com formações profissionais deficientes, disciplinas com currículos extensos e carga horária reduzida. Empecilhos estes que traumatizam o desenvolvimento das competências e das habilidades para a construção da produção e compreensão da linguagem.

Tarefa esta amedrontadora também, porque além da conscientização e (re)formação necessária para os profissionais, o que demanda tempo e investimento, ainda nos depararemos com dispositivos sociais que de alguma forma influem na escola, estatizando-a e deixando-a a mercê de políticas, as quais são formuladas e aplicadas, muitas vezes, por pessoas que sequer compreendem a verdadeira função da formação escolar na vida do sujeito.

Por isso que, estando ciente da complexidade e da imensidão que tange a área do ensino, Bohn (2013) restringe-se a discutir os principais componentes da comunidade escolar: o aluno e o professor. Vinculado ao pensamento de uma pedagogia crítica, o autor ainda se referirá aos professores e alunos como *atores*, o que lhes atribuirá uma carga demasiada de roteiros e uma carga nula de autoridade quanto aos seus papéis. Muitas são as discussões e as deduções em relação às *rupturas* desejadas no contexto do ensino-aprendizagem no Brasil, no entanto, assim como Bohn (2013), nos ateremos a olhar para o aluno e para o professor, atuando no seu ambiente de interação, ou seja, a sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,2000, p. 5), documentos que sugerem a prática na sala de aula, trazem no *sentido do aprendizado na área* a seguinte afirmação: “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação”. E é justamente essa necessidade de diálogo na sala de aula que esvazia a prática monológica tradicional, crítica que já encontramos até mesmo nos documentos oficiais que procuram estruturar o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. Por isso, há necessidade de os professores e as autoridades que produzem os dispositivos que regulamentam o ensino, insistirem nas *rupturas* concernentes ao âmbito educacional. Afinal, para que haja uma mudança real e consistente no ambiente escolar, se fará necessário um olhar diferenciado para a práxis da sala de aula, e essa mudança somente ocorrerá na medida em que os professores comecem a olhar para o seu objeto de estudo e prática, a linguagem, concebendo-a como interativa e reflexiva.

1.3 O aluno e o professor na sala de aula

A sala de aula é um ambiente rico e complexo considerando todos os seus elementos constitutivos. Começando pelo professor, que em meio a tantos desafios continua na busca da prática que o elevará ao *professor ideal* (LEFFA,1994) e ao promotor de rupturas, de acordo com Bohn (2013). O aluno por sua vez deixa de ser um receptor e passa a ocupar o lugar do construtor de sentidos, despedindo-se assim do lugar de *subalterno* de Spivak (2012).

Dessa forma, a riqueza presente nas relações entre estes locutores e interlocutores, que deixam o lugar de *atores* para serem *autores* da sala de aula, recebe a atenção pertinente, fazendo com que as práticas tradicionais percam espaço no ambiente escolar, possibilitando, assim, a adesão às *rupturas* sugeridas por pesquisadores e profissionais da área, como Celani (2000) e Bohn (2013).

O ensino que sobrevive e perpassa as relações escolares é o ensino vivo e dinâmico, “o todo” trazido em Couto (2013), esse construto vívido que perdura para além de um período mensurado pelo tempo cronológico. Estamos tratando de algo significativo e frutífero que é fomentado em uma sala, mas que se expande para uma vida, e isso é válido para toda e qualquer área do ensino. Porém como estamos pensando no e para o ensino de língua portuguesa, o trabalhar a e com a linguagem não pode em momento algum ser diferente a isto. Segundo Signorini:

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da alma, ou do íntimo, ou do que quer que seja do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se fosse a sua boca (SIGNORINI, 2002, p. 76-77).

A “boca da sociedade” (SIGNORINI, 2002) carrega marcas e significações singulares, não há como encerrá-la em uma ou mais páginas de um livro, não há como mensurá-la através de manuais e tampouco prescrevê-la em gramáticas. Os livros são ótimos auxiliares quando bem utilizados, porém quando estamos no âmbito da linguagem não há como fiscalizar a compreensão ou o aprendizado, se é que em outra área podemos assim o fazer, e se essa língua é algo tão natural e inerente ao indivíduo, como tratá-la como um produto, um objeto a ser dissecado e exposto como exemplo para as próximas gerações?

Os PCNs trazem em sua essência teórica o dialogismo bakhtiniano. De acordo com Bakhtin (2014, p. 6) “a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores”. Não há a possibilidade de negarmos o engajamento dos documentos norteadores, como os PCNs, nesse movimento libertador na sala de aula há uma adesão, por parte destes, fortemente teorizada com o intuito de levar a reflexão para a escola, no entanto, infelizmente esse devir nem sempre é aceito, e quando muito é conhecido.

Contudo, para que o professor consiga enxergar a possibilidade e a necessidade de um trabalho que transponha as paredes da escola e se alargue ao ponto de significar para a vida do sujeito/aluno, ele precisará olhar para a sua sala de aula por meio de uma visão holística e abrangente, que abarque não apenas o indivíduo posto ali na sua frente, mas que compreenda todo o ambiente que cerca este aluno e que de uma forma ou de outra influi e é influenciado por ele.

O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 1998, p. 59).

Quando o professor passa a enxergar o seu aluno como um “sujeito ativo”, ele deixa o lugar de “depositário” de conhecimento e passa a interagir com esse aluno, a fim de auxiliar na construção dos saberes. Logo, mais do que contribuir com o desenvolvimento discente, o professor passa a (re)construir a sua prática e a sua identidade, pois interagindo com o outro, a

construção do entendimento se dá em uma dupla articulação, tanto para o aluno quanto para o professor, afinal trabalhando em conjunto o crescimento é compartilhado.

No momento em que os professores se conscientizarem de que as práticas escolares são reflexos da vida “real” dos alunos, os espaços didáticos poderão ser preenchidos com mais sentido e com menos memorização (para não dizer a sua completa abolição).

A memorização no aprendizado da língua portuguesa esvazia a relação teoria (apresentado na sala de aula) e prática (o experienciado no dia a dia) e assim as atividades linguísticas se tornam como o mencionado por Rabi (1975), sobre as descobertas da física, aprende-se a **manipular**, mas profundamente, não há um conhecimento.

Por isso, torna-se fundamental que o professor reflita sobre qual o tipo de aluno que objetiva formar. Segundo Vygotsky (1991), o educador precisa situar a sua prática, concebendo seu aluno como um sujeito integral e concreto, historicamente estabelecido, ou seja, um indivíduo que através de sua história, possui um capital cultural estruturado na sua interação com o meio no qual está incorporado, apresentando uma identidade individual e coletiva congruente à classe social proveniente.

A sala de aula não é um ambiente isolado, um local onde o aluno está “imune” às interferências sociais, ela é um meio poroso, que de igual forma influencia e é influenciada pelos demais espaços circundantes. Os alunos, ao adentrarem a sala de aula, trazem consigo experiências e ao saírem, precisam encontrar um elo que torne os saberes escolares parte de suas vidas diárias.

A escola não pode resumir-se a exames e práticas remotas da realidade do aluno, ela precisa assumir um papel significativo na formação deste como sujeito. Para isso, o espaço escolar precisa reconhecer e aproximar-se da realidade do aluno, de modo que ele se perceba como constituinte desse meio ambiente educacional, a fim de que as experiências conhecidas ali refratem para a sua vida.

O espaço escolar precisa ser encarado como um meio de partilha, onde sujeitos distintos compartilham experiências e conhecimentos, similares e heterogêneos. Contemplando essa singular convivência, Vasconcellos (1993, p. 35) afirma que:

[...] a sala de aula é um lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes.

Libâneo (2011) indica que a escola possui a função de proporcionar a todos os indivíduos uma instrução que auxilie na formação de um sujeito pensante, capaz de estruturar e reestruturar concepções e princípios. No entanto, se analisarmos as práticas que ainda são realizadas nas salas de aula de língua portuguesa, veremos que muitas destas práticas ainda são fundamentadas pelo viés normativo de língua, que em nada se assemelham ao exposto por Vasconcellos (1993) e Libâneo (2011).

Uma prática linguística que prima por prescrever conceitos gramaticais como “acertos” ou “erros”, em nada auxiliará na formação pessoal do aluno, antes tornar-se-á fatigante e insensata. Julgamos, baseados em autores como Possenti (2006), ser necessário um trabalho de análise linguística nas aulas de língua, que considere o conteúdo gramatical apresentado e trabalhado como acessório da temática e não o inverso.

As atividades nas aulas de língua precisam nutrir o propósito de capacitar o aluno a assenhorar-se de suas competências linguísticas, tornando-o apto a discutir, divergir e argumentar de maneira consistente. Junto a isso, reconhecer que a estrutura linguística é elementar à produção, e que através dela será possível a atribuição de diferentes nuances ao discurso, sendo, desse modo, perceptível ao aluno que todo o aparato sintático, semântico e morfológico da língua, são meios de colorações discursivas (BAKHTIN, 2014).

A práxis escolar precisa envolver os sujeitos, tornando-os partes expressivas do processo de construção do conhecimento, respeitando sempre o seu patrimônio inicial e auxiliando a todo instante no ensino das modalidades adquiridas (BECHARA, 2006), sem preterir a norma culta da língua, pois ela precisa e deve ser trabalhada na escola, mas respeitando e valorizando, de igual maneira, as demais variações da língua.

A sala de aula de língua portuguesa é um solo frágil. Rico, diverso e encantador, porém muito frágil, à proporção que adentramos ao durâmen das práticas linguísticas, nos deparamos com inúmeras questões a considerar, e dentre essas o fato de ensinarmos ou não a norma-padrão, se sim, como proceder durante o planejamento e a aplicação didática.

Sobre a norma-padrão, Matoso Câmara já dissera, “a gramática normativa tem seu lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer linguística

sincrônica com preocupações normativas” (MATOSO CÂMARA apud BECHARA, 2006, p. 17).

Assim percebemos que a norma-padrão precisa ser apresentada e praticada na escola, de maneira que o aluno possa apropriar-se dela, capacitando-se a interagir nos diversos contextos sociais e profissionais aos quais for exposto. Todavia, o método de introduzi-la e de estudá-la é que precisa ser revisto e isso deve ocorrer sem que haja preconceitos e prejulgamentos quanto à variação pessoal do aluno, pois em um ambiente acolhedor ele se sentirá confortável para desenvolver e aprimorar o seu conhecimento linguístico.

Rios (1995, p. 32) reitera que “o papel da escola passa a ser mais significativo ainda, uma vez que lida com um saber que muitas vezes precisa ser repensado, reavaliado e reestruturado”. Considerando o “patrimônio inicial” do aluno (BECHARA, 2006) o professor torna-se o mediador entre o conhecimento detido e o ensino que deve ser adquirido por ele como sujeito pensante e significante, por conseguinte o professor torna-se um orientador para o futuro. Entretanto, o maior desafio docente se dá em propiciar aos alunos um ensino que ultrapasse o hoje e transforme o mundo deles amanhã, pois, disto, depende a sobrevivência do aluno e do ensino (LEFFA, 1999).

1.4 Ser professor... Afinal o que isso significa?

Na verdade, um professor que tem uma visão abrangente e se encontra engajado na educação está “profundamente imerso na dinâmica do **amor** pelos seus alunos, pelo conhecimento, pelo ensinar, por si, pela sociedade e pela vida” (VASCONCELLOS, 2015, p. 62, grifo nosso).

Optamos por principiar nosso capítulo de análise justamente com essa citação, devido ao fato de estarmos filiados a tal pensamento, de modo que seremos norteados por essa visão durante todo o percurso de contemplação dos discursos docentes.

A profissão professor nos desafia a amar incondicionalmente e a todo instante. Ser professor nos leva a refletir sobre nossas práticas, quanto às suas aplicações, suas intenções e suas motivações e ao mesmo tempo quanto à sua significação para a vida do sujeito aluno que presencia e participa delas. No momento em que o professor se dispõe a planejar suas atividades a fim de levá-las ao grande grupo, ao seu lado senta-se o aluno para dialogar com ele.

Para Bakhtin nós estamos em constante diálogo, segundo ele o nosso interlocutor está sempre presente, e mesmo que não o faça fisicamente, apenas o fato de o considerarmos já se caracteriza como uma interlocução.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Acreditamos, então, que no dia a dia do professor esse dialogismo se apresente muito latente, mesmo que ele não se filie ao pensamento bakhtiniano ou até mesmo desconheça-o, o fato de considerar o aluno ao planejar as suas atividades didáticas, já demonstra a sua atuação dialógica para com o seu interlocutor.

E esse considerar, pensar nele, tencionar envolvê-lo, fará diferença no momento da interação na sala de aula. Sabemos que não dependerá somente do professor para que a “aula” aconteça; o aluno, como sujeito do processo de ensino-aprendizagem necessitará engajar-se à prática proposta para que ela realmente ocorra.

No entanto, baseados em atuações próprias e depoimentos outros, cremos, presenciamos e defendemos que no momento em que o professor se propõe a cativar a turma através de uma atividade significativa, ele é bem sucedido. Talvez a turma não seja conquistada totalmente, afinal estamos tratando com individualidades, mas assim como não se encanta em totalidade a turma, o inverso também é verdadeiro.

No decorrer da jornada docente poderemos nos defrontar com indivíduos que discordem de nosso posicionamento quanto à dedicação e quanto ao comprometimento do professor em relação aos seus alunos, e às práticas que signifiquem para a vida destes. Contudo, durante a nossa investigação, comprovamos que esta visão “ao todo” e ao indivíduo em primeiro lugar apresentou-se claramente por meio dos discursos de nossos participantes.

Pasmem aqueles que pensavam que as ideias transformadoras e inconformadas se davam por parte dos “jovens” e imaturos recém-graduados, muito ao contrário, no decurso de nossa pesquisa nos encontramos com profissionais experientes e agentes de transformações em seu meio. E independentemente de suas filiações teóricas, esses Professores buscam mais do que “transmitir informações”, eles buscam um significado para a vida daqueles que compartilham com eles a sala de aula, e isso através do ensino que praticam.

“Professor: nem Vítima, nem Vilão, Agente de transformação” (VASCONCELLOS,

2015, p. 78), esse é o título de um capítulo do livro de Vasconcellos. Deveras creio e até atrevo-me a dizer que se ele não o tivera formulado, eu o faria. Submergidos em um período de “vítimas” e “vilões”, cremos que a educação não pode aderir a tais “constatações” e inferências. O Professor precisa erguer-se com o propósito de movimentar e transformar o seu entorno, ou então, [...] “Pensando que embarca no barco para dirigir o leme ou sentar-se à mesa com quem traça a rota, o educador apenas rema ou sopra as velas” (BRANDÃO apud VASCONCELLOS, 2015, p. 78).

A profissão professor possui um vasto campo de atuação, e não estamos nos referindo somente ao mercado de trabalho, aqui miramos o espaço ocupado e a distância alcançada através da prática docente. Ao adentrar a sala de aula, o professor encontra indivíduos que compartilharão com ele o período letivo, de modo que este poderá ser apenas ocupado, com listas intermináveis de conjugações verbais ou cópias do livro didático, ou poderá ser realmente preenchido com a significação e a fluidez da e na linguagem.

Côncios das atribuições e exigências pertencentes à prática docente, não intuímos ser tomados por inocentes ou utópicos, menos ainda de passarmos a ideia de que ao mínimo estalar de dedos do professor a escola tornar-se-á um conto de fadas. Porém, cremos e *engrossamos as fileiras* junto àqueles que defendem a autonomia do Sujeito Professor. Autonomia para (re)construir, (re)significar e refletir sobre a sua práxis em sala de aula.

1.5 Sobre a prática docente

“Podemos afirmar que, no tempo atual, um professor que não tenha um nível razoável de angústia em relação à sua atividade, que não se sinta desconfortado, com certeza, não é um professor do tempo atual!” (VASCONCELLOS 2015, p. 15). Filiando-nos, novamente, ao pensamento de Vasconcellos, e ponderando o contexto educacional vigente, fomos instigados a investigar acerca da pertinência do texto exposto acima.

Vasconcellos (2015) mais do que afirmar, ele exclama! Atualmente Professores são aqueles profissionais que se inquietam mediante o engessamento de suas práticas e buscam por aperfeiçoamento, desconfortando-se do lugar estanque reservado àqueles que almejam mais a carreira do que a vida.

Estar vivo, sentir-se vivo, viver! Isso vai além do ato de respirar. A criança para sentir-se viva precisa experimentar cheiros, sabores, descobrir as cores e experienciar a linguagem. O jovem precisa testar limites, romper fronteiras, trilhar o desconhecido e arremessar-se no

profundo. O adulto precisa desassossegar-se, desacomodar-se, ir à busca do sonho adormecido pela rotina e pela conveniência, para chegar à velhice, certo de que realmente viveu e não foi apenas empurrado existência abaixo.

A pressuposição de que os homens constroem a sua história, porém a fazem fixados a condições preestabelecidas no passado (Marx, 1961), pode trazer certo conformismo diante dos desafios apresentados pela vida cotidiana. E não raramente o passado torna-se o responsável pelo presente e o eterno antagonista do futuro, muito embora o que nos falte na verdade seja um pouco mais de intrepidez e coragem para enxergar **além** daquilo que está posto diante de nossos olhos e alcançar **adiante** do que toca nossas mãos.

No percurso de nossa existência rumo à “cidade das Esmeraldas” (BAUM, 1996), passaremos por amedrontadores lagos, que tencionarão afogar nossas expectativas, e imensas plantações de papoulas que buscarão entorpecer nossos propósitos. No entanto, se persistirmos encontraremos a nossa “estrada de tijolos amarelos” (BAUM, 1996) e ao final dela não haverá um mágico, mas sim um rastro de batalhas e conquistas provando que realmente vivemos.

Olhando para os desafios enfrentados pelos professores atualmente, e não focando somente nos desafios, mas naquele que é interpelado por eles, o professor, compreendemos que Ser Professor na pós-modernidade acarreta reptos que extrapolam a formação teórico-didática e chega ao ato de mensurarmos as implicações do *Mal-estar-docente* (ESTEVE, 1991) ou da *síndrome de desistência* do educador (CODO, 2006) na prática docente diária. Afinal, “temos ouvido, cada vez com mais frequência, relatos do tipo: ‘Quantas vezes em sala de aula eu paro e fico olhando para os meus alunos pensando: o que eu estou fazendo aqui?’” (VASCONCELLOS, 2015, p.16).

Convictamente afirmamos que todo Professor em algum momento de sua vida já se inquiriu a respeito de sua prática. Alguns poderão até mesmo menear a cabeça negativamente ao ler isto, mas estarão agindo negligentemente, pois é sabido que estar em sala de aula, como professor, é um estado de vulnerabilidade, afinal o êxito da prática escolar decorre da interação entre o grupo, além da habilidade do professor de se antecipar e se predispor ao inesperado (NOVA ESCOLA, 2014).

E como antecipar-se a todos os imprevistos? Como preparar-se para intervenções advindas de sujeitos completamente distintos entre si? Uma vez que o professor deixa o lugar de detentor da sabedoria e passa a mediador, ele abandona a zona de conforto e passa a residir no imprevisível. E agora sua verdade está no discurso, na palavra, sem depósitos, mas em

construções vivas, no debate, na controvérsia.

No entanto, o imprevisível não se apresenta como encantador, ao contrário, ele assusta, incomoda, inquieta. Por estarmos tratando com palavras, com o signo e cientes de que “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 2014, p.47), o professor como mediador será o responsável por estabelecer a harmonia entre estranhos, incluindo ele mesmo neste estado de estranhamento.

A profissão professor desafia-nos a todo instante, Nóvoa (2002, p. 57) dirá que além de todas as responsabilidades pedagógicas, referentes ao trabalho docente “os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela”. Tal situação apresenta uma pequena porção do todo vivenciado e defrontado pelo professor, não basta ser competente teoricamente, precisamos de uma preparação psicológica que constitua-nos capazes de (in)formar o outro.

Os requisitos e as solicitações para a prática docente multiplicam-se e modificam-se ao doce sabor das novas políticas, sem a breve preocupação com o profissional que necessitará se ressignificar em cada nova determinação. Os professores se encontram diante do transtorno e dos embaraços da demanda mutável, e da constante crítica social por não conseguirem dar conta de todas as obrigações impostas a ele (ZARAGOZA, 1999).

O professor é uma vítima? Acreditamos que não, porém, aproxima-se por momentos a um padecente das inúmeras modificações da sociedade, estreitado em um ambiente estagnado desde o seu surgimento. A mobilidade é magra no espaço escolar e as exigências enrobustecem-se a cada dia, a formação está enxuta e as demandas crescem mais e mais, e em meio a uma realidade cambiante o profissional professor precisa afirmar-se na tradição e na contemporaneidade, no definido e no inovador, encontrando o ponto de equilíbrio justamente no seu próprio bom senso.

Mediante a isso, ainda encontramos a profissão docente exposta, a todo momento, a questionamentos acerca de sua extinção, dado ao fato da grande expansão dos meios de informação e comunicação fomentarem discursos como: “estes (meios de informação) seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos (professores) para garantir o acesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade” (LIBÂNEO, 2011, p. 15). Então, se nos encontramos em uma sociedade regida pelas novas tecnologias, o professor estaria com seus dias de práticas contados? Com toda a asseveração respondemos que NÃO.

Os alunos chegam à escola com um “mosaico” de saberes (LIBÂNEO, 2011), e estes saberes fragmentados necessitam de um direcionamento, a fim de realmente significarem para

a vida deste sujeito. Um emaranhado de informações, sem a devida instrução, só servirá para confundir e embaraçar o seu portador, por isso temos a escola, para auxiliar na construção de um ser pensante, para que este não se torne um mero depositário de notícias.

Nisso, vemos a função do professor, mais do que apresentar conteúdos e saberes, o educador elucida e debate com os alunos a veracidade e a finalidade de cada conhecimento proposto, a fim de tornar relevante mais do que o saber, aquilo que se fará com ele e através dele. Considerando que, assim como referiu Vasconcellos (2015) nosso grande objeto de trabalho é o saber e o nosso maior propósito é a humanização, a emancipação.

[...] o que se espera é que todo ser humano possa vir-a-ser, digamos assim, um pesquisador sênior, alguém capaz de se colocar problemas e de ir atrás dos elementos necessários para solucioná-los. Todavia, os novos membros da espécie precisam aprender a fazer isto com os outros. [...] Quando o aluno está na escola, não está apenas defrontando com o conhecimento acumulado, mas, sobretudo apreendendo como é que se lida com ele, tendo em vista o objetivo maior de emancipação humana. O professor desempenha neste processo o papel de modelo, guia, referência (seja para ser seguido ou contestado) (VASCONCELLOS, 2015, p. 59).

Por mais que tenhamos a tecnologia como cara à vida contemporânea, e que os meios de comunicação auxiliem no nosso dia a dia, e mesmo que os computadores sejam hoje ferramentas indispensáveis para a nossa vida cotidiana (como na escrita deste estudo, por exemplo) não há como dissociar-nos da humanidade no ensino.

A humanização na educação se dá na interação entre os sujeitos implicados no ambiente escolar. E por tratar-se da referência ali estabelecida, o professor, necessita de condescendência e flexibilidade no trato com o grupo, aspectos estes assentados na convenção do que é ser humano.

A tecnologia precisa ser encarada como auxiliar, como parceira no processo do ensino-aprendizagem, de modo que através dela a escola seja capaz de transportar-se de um único espaço, rompendo algumas fronteiras, fazendo com que as realidades possam expandir-se e verdadeiramente significar para além de seus muros.

A tecnologia não pode ser tomada como antagônica ao professor, muito ao contrário, Amaral (2003) dirá que os recursos trazidos pelas novas tecnologias devem contribuir para a reflexão e para o progresso da criticidade docente, rompendo com os obstáculos existentes entre a escola e o “mundo exterior”.

As tecnologias podem ser hoje os “óculos” que o professor empresta aos alunos, com o propósito de proporcionar-lhes uma visão mais aclarada a cerca dos saberes a serem

adquiridos e aperfeiçoados. O mestre, possuindo maiores experiências com tais saberes torna-se capaz de viabilizá-los de um modo mais semelhante aos discentes. No entanto, para que isso ocorra, as tecnologias precisam ser próximas aos docentes, assim sendo, o professor na contemporaneidade necessita “desenvolver competências” que o auxiliem a transformar a tecnologia em uma “ferramenta útil”, de modo que traga maior significância às suas práticas pedagógicas (LEFFA, 2006).

Assim, a “ferramenta” assessorará o professor, de sorte que o saber e o seu aperfeiçoamento se darão para o aluno de maneira considerável. Ele enxergará naquele recurso o meio pelo qual a sua linguagem estará em funcionamento. Nessa conformidade, a tecnologia não se sobressai ao aprendizado da linguagem, antes sim, torna-se uma aliada ao ensino e a compreensão da língua materna.

Não precisamos polarizar as práticas de ensino em livros impressos, cadernos, etc., elas podem dar-se de inúmeras maneiras, até mesmo porque, assim como afirmou Kenski (2001, p.103), “agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem”. Dessa forma, toda e qualquer “inovação” no âmbito escolar virá a corroborar com suas práticas e não o inverso.

Vivemos em uma sociedade que há muito está dividida em partes isoladas, onde os elementos não possuem conexão entre si, e se possuem elas nem são consideradas. Por isso, acreditamos que a novidade está justamente em se compreender, no contexto do ensino, a união das “coisas”, o olhar ao todo.

O processo do ensino-aprendizagem não se dá no acaso, ou de um momento para o outro, não ocorre em um instante exato ou possivelmente mensurável, por isso o chamamos de p r o c e s s o, justamente pela ideia de movimento, de continuidade. Cremos que, o ensino e a aprendizagem de uma língua materna se trata de um processo ininterrupto, como consequência de inúmeras ocorrências cotidianas.

Não há como encerrar a aprendizagem, ela ocorre dentro, mas também fora da escola (e podemos dizer até, que a aprendizagem institui-se mais no exterior que no interior da sala de aula). O ensino, de igual modo, deve significar para além da vida escolar e estabelecer-se no dia a dia do aluno, isso é ensinar, isso é compreender o outro, isso é (in)formar, isso é promover a educação na e para a Vida do sujeito.

Pactuados com essa visão acerca do ensino e da aprendizagem da língua materna, nos importou buscar um pensamento que nos possibilitasse sustentar essa Vida dentro da esfera do

ensino. Cientes de estarmos desenvolvendo um estudo carente de bases fixas, e não apenas divagações sobre experiências docentes, encontramos na Linguística Ecológica, o referencial basilar para discorrer sobre a pertinência em discutir-se a Vitalidade e a Sustentabilidade do ensino de língua materna.

2. A ECOLOGIA LINGUÍSTICA

“Neste sentido, quais devem ser nossas prioridades não só como profissionais, mas também como seres humanos? Será que existe outra prioridade que não seja a busca persistente de uma compreensão maior da realidade, em seu sentido mais amplo? Em outras palavras, o que superaria como prioridade a compreensão mais abrangente, refinada, da própria vida? Como descobrir o sentido de nossas vidas sem compreender como a própria vida funciona?”.

A Teia da Vida
Frijot Capra

2.1 Ecolinguística

A Ecolinguística, em um primeiro momento, pode definir-se como “a ciência das relações entre língua e meio ambiente” (COUTO, 2007, p. 19). Sendo uma das muitas disciplinas que trazem a si concepções oriundas da ecologia biológica, a linguística alinha-se a outras áreas, que já descobriram a necessidade de trazer ao seu campo de estudo um olhar holístico capaz de integrar diferentes óticas a um mesmo fenômeno, ou seja, não exclui ou privilegia um determinado evento pesquisado, antes, integra-os, a fim de que se tornem complementares.

Durante algumas conversas sobre a ciência Ecolinguística, nos deparamos com comparações que intentam mensurá-la como sendo uma repetição do já realizado pelos sociolinguistas. Tal constatação apresentou-se concretamente quando, ao apresentar um trabalho acerca da ecologia linguística e o ensino de línguas, um participante da roda de discussões fez-me o seguinte questionamento: “O que a Ecolinguística faz, que a Sociolinguística ainda não fez?” Diante de tal consideração, acordei-me do que Couto (2007) já havia suscitado em seu texto acerca desta inquirição já habitual aos ecolinguistas.

Alinhando-nos ao pensamento de Haaumann (1996 apud COUTO, 2007, p. 19) acreditamos que a Ecologia Linguística trate-se de um “princípio norteador de pesquisa” e não um “substituto para a sociolinguística”, já que a segunda tratará exclusivamente da relação entre a linguagem e o social, enquanto a primeira ainda preocupar-se-á com os ambientes sociais, naturais e mentais da linguagem, ou seja, o social será apenas parte das pesquisas

ecolinguísticas, o que já em um primeiro momento distancia, e muito, essas duas maneiras de olhar para a linguagem.

Como já mencionado anteriormente, a Ecologia Linguística⁶ busca o holismo em relação aos estudos da linguagem, o que seria dizer que nesta, a língua pode ser vista como um conjunto tanto biológico como social, ou seja, o objeto da Gramática Gerativa e da Sociolinguística seriam partes complementares do mesmo todo, a língua (COUTO, 2007). E como isso seria concebível, a todos aqueles que sempre optaram por um ou por outro olhar para estudar a linguagem?

Em primeiro lugar, devido ao fato de a Ecolinguística estar baseada no tripé T-L-P (Território, Língua, Povo), em que a língua (L) será exclusivamente advinda de um povo (P) que necessariamente dependerá de um território (T) para existir e interagir, todas as bases (TLP) possuirão a mesma significância para os seus estudos, legitimando assim a citação de que a na *eco*⁷, concebe-se língua por um viés holístico e abrangente, sendo esse todo (a língua) mais significativo que uma simples “soma das partes” (COUTO 2013, p.290).

Como já mencionara Bakhtin (2014, p. 126) “a enunciação⁸ enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística”.

Desse modo, podemos compreender que, assim como para o viés bakhtiniano de linguagem, para a ecolinguística “tudo [...] começa e termina nos atos de interação comunicativa, ou seja, na ecologia da interação comunicativa. É das inter-relações entre comunidade de interação e comunidade de sistema que se constitui o que se chama língua” (COUTO, 2013, p. 308).

Além do meio social, haveria ainda mais dois meios de ocorrências da língua, seriam eles, o meio ambiente (MA) mental, a parte psíquica, cognitiva da linguagem, na qual ela ocorre antes de chegar ao P (povo, população) e o MA natural, os corpos físicos, a corporeidade evidenciada por P. Ou seja, a língua ocorre em três diferentes MA(s), na mente, no corpo, no social, sendo todos estes componentes do mesmo fenômeno, a linguagem.

Em relação ao fato de outros campos de estudos linguísticos já desenvolverem suas pesquisas focando um ou outro MA, como a sociolinguística ou a análise do discurso, ao

⁶ Utilizaremos ao longo do texto “Ecolinguística” ou “Ecologia Linguística” como sinônimos, por acreditar que tais definições não fogem e não subtraem os significados desejados para a conceituação que objetivamos no desenvolvimento da ideia Ecológica da linguagem, que pretendemos apresentar neste estudo.

⁷ “Eco” – utilizada neste contexto como abreviatura para a terminologia “Ecolinguística”.

⁸ Enunciação será referida aqui como sinônimo para linguagem.

focar o MA social, ou ainda a psicologia debruçando-se sobre o MA mental, concordamos plenamente e os contemplamos como legítimos e necessários. E nisso veremos o que justamente diferirá a Ecologia Linguística das demais áreas, uma vez que a ampla disparidade entre ela e as demais ciências estará na sua visão irrestrita e holística, em que ao olhar para a linguagem considerará todas estas pesquisas, reputando a cada uma a sua importância para o fenômeno em questão.

Ao salientar a noção de visão de mundo e não de teoria, Couto (2007) fala a todos aqueles cujo intuito é tornar-se um ecolinguísta, afirmando que,

Para praticá-la é preciso adotar-se uma outra **visão de mundo**, mudar o foco. É preciso assumir nova postura frente ao mundo. A visão fragmentadora de nossa sociedade enfatiza as partes que mecanicamente, formariam o todo. A visão integradora encara as partes como relacionadas ao todo, bem como o todo relacionado às partes (COUTO, 2007, p. 20 – 21, grifo nosso).

Será olhando na direção de integração dos diversos estudos, que perceberemos a plausibilidade no encadeamento da gramática gerativa com a sociolinguística, ou seja, a sintaxe da gramática universal e o social na linguagem como pertencentes ao mesmo todo. E isso tornar-se-á possível através do olhar ecológico para os fenômenos linguísticos (estamos utilizando estas teorias, porque são os exemplos trazidos pelo autor em seu texto, mas podemos aplicar a mesma ideia a qualquer outra teoria linguística). Acredito que alguns, para não dizer a maioria, dos gerativistas e dos sociolinguistas poderão condenar tal concepção, no entanto, como referiu Couto (2007), estamos falando em mudar a visão, e isso está para além de teorias, ao mudarmos a visão sofreremos reconstruções interiores e exteriores, que permitem o espraiamento do olhar ao contemplar a mesma ocorrência.

Einar Haugen (considerado o “pai” da Ecolinguística) a definirá como “o estudo das interações entre uma língua e seu meio ambiente”, e encontraremos ainda em Couto (2012, p. 290) que,

Essa visão de mundo é abrangente, holística. [...] o todo não é uma mera soma das partes, como na mecânica clássica, que o via como uma totalidade estática e fechada. Ele é **dinâmico**, aberto e tem propriedades que não se encontram em nenhuma delas, é maior do que mera soma delas (grifo nosso).

Segundo Couto (2013, p. 11-12), a “Ecolinguística (ou Ecologia Linguística), melhor definir-se-ia como o estudo das interações verbais que se dão nos ecossistemas linguísticos.” Tal definição foi adotada, devido aos inúmeros equívocos que causara a elucidação trazida por

Haugen. Segundo o autor a Ecologia Linguística era antes trazida como “o estudo das interações entre uma língua e seu meio ambiente”, e de acordo com essa perspectiva a língua poderia ser interpretada como uma “coisa”, dotada da capacidade de interagir com o meio ambiente, sendo este a sociedade que “usaria” a língua.

Possivelmente, um dos problemas dos estudos linguísticos, tanto no ensino como no uso, é o fato de tratar a língua como uma “coisa” da qual a sociedade poderia fazer “uso”. Isto levou os pesquisadores da área a buscarem novas determinações para a linguística ecológica, de modo que ela passou a ser definida então como o estudo das **interações** verbais que se dão nos **ecossistemas** linguísticos⁹.

Podemos afirmar, sem receio de equívocos que, a Ecolinguística é a ciência da linguagem que prima pela integração, e talvez seja esse o fundamento que a deixe tão afastada dos ideais contemporâneos, uma vez que estamos imersos num vasto planeta repleto de seres individualistas e, desse modo, o ponderar uma prática essencialmente inclusiva torna-se algo espantoso, confuso, estranho. Sobre isso Fill (1993 apud COUTO, 2007) já dissera:

Ecolinguística é o ramo das ciências da linguagem que se preocupa com o aspecto das interações, sejam elas entre duas línguas individuais, entre falantes e grupo de falantes, ou entre língua e mundo, e que intervém a favor de uma diversidade das manifestações e relações para a manutenção do pequeno (COUTO, 2007, p.39).

Pensar segundo os preceitos da Ecolinguística é pensar em vida, na vida e para a vida. Tomando para si mais do que metaforicamente os conceitos da ecologia geral, a Ecolinguística olhará para os fenômenos da linguagem com o sentimento ecológico, o que seria dizer que, assim como a ecologia se preocupará com a vida nos ecossistemas biológicos, a Ecolinguística se importará com a vida nos ecossistemas linguísticos.

E falando em vida, um dia ao ser instigada em relação ao conceito “vida” no tratar com a linguagem, deparei-me com algo que para mim parecera tão óbvio, mas na realidade instigava meus observadores, por isso faço essa ressalva neste momento para que não haja inquietudes entre aqueles que lerão este texto. Durante minha reflexão acerca dos assuntos linguísticos, ao referir-me sobre a **vida** na linguagem, estarei apoiando-me no conceito trazido

⁹ Segundo, Couto (2013, p. 22) “para se chegar ao **ecossistema linguístico** basta observar a intuição do leigo. Quando ele ouve o nome de uma língua pela primeira vez, a primeira pergunta que faz é sobre que povo a usa. Diante da resposta, ele deseja ainda saber onde se localiza esse povo. O povo ou **população** (P) corresponde à população da ecologia; o onde, ao **território** (T); os padrões de inter-relação, à **língua** (L). O ecossistema linguístico básico é o todo formado por P, T e L”.

por Bakhtin (2014), o qual traz “vida” sinonimizando dinâmico, fluido, em constante movimento, mutável, inacabado.

Palavras estas que ao serem mencionadas remetem-nos ao pensamento bio-ecológico, já que este trata de organismos biologicamente vivos e que necessitam da interação para continuarem existindo. Além dessas expressões nas quais encontramos semelhanças entre a Ecolinguística e a ecologia geral, outros vocábulos servirão de igual modo tanto para uma como para a outra ciência.

Será o caso, por exemplo, de holismo, evolução, adequação, porosidade, diversidade, inter-relação, etc., citamos estes por tratarem-se dos mais recorrentes nos textos ecolinguísticos, de maneira que todos demandam atenção ao serem utilizados, e cuidado ao serem analisados. Desse modo, reconhecemos as bases epistemológicas da ecologia atuando na Ecolinguística.

Por estarmos filiados à prática Ecolinguística, mais especificamente à prática da Linguística Ecolinguística oriunda da Escola Ecolinguística de Brasília, nos apropriaremos deste “sentimento ecológico” para através dele analisarmos os estudos linguísticos. Isso significa dizer que, assim como os biólogos se preocupam com os ecossistemas biológicos, nós, os ecolinguistas, nos ateremos a estudar os ecossistemas linguísticos, mais especificamente, as interações verbais manifestadas nele.

Como mencionado anteriormente, assim como existem ecossistemas terrestres (tundra, savana), marinhos (recifes, praias e manguezais), dentre outros, existem também os ecossistemas linguísticos, e ao observarmos esses, a primeira coisa que precisamos saber é o que realmente estamos compreendendo por ecossistema.

Compreendemos que ecossistemas são espaços de interação entre os seres vivos, podendo este sofrer recortes por parte do pesquisador, a fim de aproximar a visão do objeto a ser pesquisado. Por exemplo, ao estudarmos o ecossistema biológico encontraremos ecossistemas marinhos, terrestres, lacustres, etc., para melhor compreendê-los poderemos fazer um recorte e olhar somente para o sistema ecológico marinho e neste delimitar ainda mais a nossa investigação, focando numa espécie de vida marinha específica presente num determinado espaço. Assim, passamos de um macro para um micro espaço, o que nos possibilitará enxergar peculiaridades, que não seriam vistas se analisadas superficialmente. Dessa forma não delimitamos o olhar, ao contrário, ampliamos o olhar, mas delimitamos o espaço. Nas palavras de Odum,

Os organismos vivos e o seu ambiente inerte (abiótico) estão inseparavelmente ligados e interagem entre si. Qualquer unidade que inclua a totalidade dos organismos (isto é, a comunidade) de uma área determinada interagindo com o ambiente físico por forma a que uma corrente de energia conduza a uma estrutura trófica, a uma diversidade biótica e a ciclos de materiais (isto é, troca de materiais entre as partes vivas e não vivas) claramente definidos dentro do sistema é um **sistema ecológico** ou **ecossistema** (ODUM, 2011, p. 11, grifo nosso).

Em se tratando de ecossistemas linguísticos – espaços de inter-relações entre os sujeitos interactantes - começaremos trazendo alguns exemplos destes, que são espaços porosos, e ao mesmo tempo peculiares aos indivíduos pertencentes e atuantes neles.

Pensando no ecossistema linguístico familiar como exemplo; haverá interações verbais típicas aos indivíduos nele vinculados, nessa conformidade, encontraremos expressões próprias, contextos específicos, permissões e restrições linguísticas, características que tornarão esse ecossistema um espaço de interações representativas para os sujeitos ali implicados.

Porém, assim como todo sistema ecológico, ele sofrerá influência dos demais sistemas circundantes, devido a isso, o filho poderá trazer aos diálogos familiares, as gírias, que adquirira na conversa com os amigos (sociedade), as histórias que presenciou na sala de aula (escola), assim como os pais, poderão discutir sobre notícias, nacionais e mundiais (internet, jornal) e todas essas interações verbais ocorrerão dentro do mesmo ecossistema linguístico, o familiar, contudo, referenciando acontecimentos linguísticos vivenciados em outros espaços.

Afinal, qual de nós nunca utilizou um exemplo pessoal, um fato ocorrido em nossa casa, para exemplificar algo no trabalho (nas aulas de variação linguística, isso se torna muito recorrente, quando utilizamos expressões dos pais e dos avós para corroborar com as explicações do professor). Nisso, vemos as interações verbais derivadas de um dado ecossistema, funcionando em outros espaços ecológicos, com o propósito de auxiliar na vida cotidiana dos sujeitos.

Os ecossistemas são espaços de interação distendidos, eles são penetráveis e realizam infinitas importações e exportações dos ecossistemas vizinhos, e isso certificará o seu equilíbrio. Como no citado acima, se nas aulas de variação linguística não pudéssemos utilizar exemplos do contexto familiar, quiçá, as relações não fossem bem-sucedidas, comprometendo, inclusive, o aprendizado na língua.

Pertencer, ou melhor, atuar em um determinado ecossistema linguístico não significa

anularmos os demais, todavia, consiste em ampliar a nossa área de atuação. Quando crianças, atuamos de forma mais recorrente no ecossistema familiar e nele adquirimos a nossa linguagem primária, com o passar dos anos, somos levados à escola e lá passamos a expandir nosso conhecimento e nossa atuação linguística, com o tempo esse processo se dilata, evolui, alcançando os demais âmbitos sociolinguísticos.

Essa movimentação nos leva a compreensão da porosidade dos ecossistemas linguísticos, de maneira que se torna inatingível a intenção de “encerrarmos” em um único ambiente a linguagem, pois ela escapa, ela transborda. Por isso a relevância de uma contemplação holística em direção a esses ecossistemas, a fim de compreendê-los como um todo e não como partes isoladas umas das outras.

À vista disso, vinculado ao conceito de ecossistema teremos o conceito de “holismo”, porquanto ao considerarmos a ideia de inter-relações entre os sistemas ecológicos, o olhar expande-se e passamos a atentar para o todo linguístico, valorando-o mais do que a parte na qual estamos expostos.

Holismo deriva da palavra grega *holos*, que significa “todo”, o conceito de holismo foi apresentado em 1927 pelo biólogo e ex-ministro sul-africano Jan Christiaan Smuts, na obra *Holism and evolution*. Opondo-se ao método cartesiano, neste o “todo é maior do que a soma das partes”, como já referiu Capra (1996, p. 38), “enquanto na mecânica clássica, as prioridades e o comportamento das partes determinam as propriedades e o comportamento do todo, a situação na mecânica quântica é inversa: é o todo que determina o comportamento das partes”.

Ecossistema e holismo se correspondem pelo fato de o ecossistema caracterizar-se como um Todo, cujos componentes definir-se-ão com base nas suas conexões bilaterais (COUTO, 2007, p. 29), por isso torna-se tão relevante a compreensão da ideia holística para a abordagem ecológica. Sobre isso Couto (2007, p. 29) diz que “o princípio do holismo deixa claro que, em uma abordagem ecológica, um objeto de estudo não pode ser encarado como sendo um conjunto aleatório de *disjecta membra* (fragmentos dispersos)” (tradução nossa).

Desse modo, ao olharmos para os ecossistemas linguísticos, necessariamente, teremos de considerar o todo do qual ele faz parte, ou seja, a realidade do sujeito, pois somente assim compreenderemos a significação pretendida através do enunciado produzido naquele determinado espaço, e naquele tempo delimitado pela enunciação.

Fitando o ecossistema, holisticamente, tornar-se-ão perceptíveis as relações estabelecidas entre os elementos constituintes deste, tanto as interações ocorridas entre os

integrantes, como também entre estes e o próprio espaço no qual estão inseridos. Assim, concebendo o ecossistema como ambiente de inter-relações, podemos asseverar que as conexões são consideradas a segunda característica mais relevante da ecologia. Afinal, a preocupação da ecologia é justamente tutelar as inter-relações sucedidas nos espaços ecológicos.

“A ecologia se ocupa não de coisas, mas das relações que se dão entre elas, bem como das que se dão entre elas e o contexto em que estão inseridas” (COUTO, 2007, p. 30). Desse modo, mais do que olhar para os elementos que compõem determinado espaço, as relações estabelecidas entre eles e o próprio espaço é que possuirão grande significado para a ecologia. Sendo tomado como o conceito central da ecologia, o ecossistema caracteriza-se precisamente pela ideia de plenitude, de “totalidade”, evidenciando assim a relevância do espaço, dos elementos e de suas inter-relações para os estudos ecológicos.

De acordo com Odum (2011), os organismos estão em permanente adaptação, adequando-se ao meio ambiente no qual se encontram inseridos e de igual forma amoldando este meio a si, tencionando sempre o equilíbrio, tanto interno quanto externo. E quando isso não ocorre, quando a estabilidade não é alcançada, o resultado é a extinção dos indivíduos.

No entanto, a adaptação não é sinônimo de estático, longe disso. O ecossistema buscará sempre a harmonia entre as inter-relações ocorrentes em seu meio, por isso, essa busca pelo equilíbrio resultará em constantes mutações e adequações. Desse modo, afastando-se completamente da inércia e mobilizando os indivíduos a fim de garantir-lhes a vida, e esta através da habituação ao seu meio.

Durante o processo de adaptação poderão emergir seres distintos, causa do processo constante ocorrente no interior do ecossistema, esse surgimento de indivíduos distintos se dará ao fato de estarem imbuídos em movimentos constantes de adaptação que são também processos evolutivos. A evolução é uma máxima dos estudos ecológicos, mesmo que alguns autores, como Bohm (2010 apud COUTO, 2007) restrinjam sua utilização, devido ao intuito de não equivalerem-se ao conceito darwiniano.

Estar em evolução pode ser tomado como aprimorar-se, para assim usufruir e oferecer o melhor possível do e ao ambiente integrador, assim, as espécies moldam-se para melhor “existir” e “produzir” no espaço em questão. Isso pode ser observado, por exemplo, nas plantas. As primeiras plantas terrestres acredita-se que surgiram através de um grupo primitivo de algas verdes. As longas temporadas de seca, oriundas do período Siluriano, podem ter sido a causa de uma seleção natural que auxiliou as plantas, com adaptações ao

meio terrestre (Mundo Biologia).

Nisso vemos o processo de adaptação ao meio, que culminou na evolução de um indivíduo. Ele não se tornou outro, mas transformou-se para sobreviver e para melhor beneficiar-se do lugar no qual estava posto.

Outro aspecto interessante para observarmos acerca do ecossistema é a sua porosidade, o que seria dizer que, no ecossistema não há fronteiras, não há delimitações fechadas, e sim interligações, um “*continuum*” (COUTO, 2007), um todo conectado entre si. Porém é perfeitamente aceitável, e até aconselhável, que em um estudo, o observador faça um recorte para melhor analisar o ecossistema desejado, faz-se necessário, de igual modo que se examine holisticamente, contudo o espaço a ser considerado, em suas inter-relações, delimitar-se-á de acordo com a intenção da pesquisa.

Depreendendo o conceito de porosidade pertencente ao ecossistema, torna-se perceptível a vinculação do holismo aos estudos ecossistêmicos, uma vez que não há a possibilidade de existência de um ecossistema isolado dos demais, a visão holística torna-se então, irrefutável e de fundamental deferência quanto ao seu estudo e compreensão. O pesquisador analisará uma parcela, porém esta estará inexoravelmente interligada a um todo e esse todo necessitará estar presente em todas as considerações referentes ao estudo.

Dados os inúmeros processos sucedidos no interior do ecossistema, mediante, as inter-relações e os processos de adaptação e evolução e a porosidade, peculiaridade intrínseca a esse meio, como “resultado” (utilizando tal expressão grosso modo) dessas transformações temos uma característica deveras estimada pela ecologia social, a Diversidade.

A imensa variedade de indivíduos que compõem os ecossistemas é responsável pela manutenção e pelo equilíbrio do meio, a diversidade torna-se então fundamental para a vida no interior dos espaços de interação. Dado ao fato de que um elemento complementa o outro, “todo o ser vivo tem seu papel na grande teia da vida [...]. Afinal sem o grande não há o pequeno, sem o fraco não há o forte, sem o feio não há o bonito” (COUTO, 2007, p. 34).

Após percorrermos sobre algumas das principais características da ecologia, chegamos à última, mas não de menor importância, (muito pelo contrário) a sustentabilidade, a qual ocupa hoje um lugar de destaque na maioria das discussões de cunho ecológico. Sustentabilidade seria o cuidado, a preservação de algo, levando em consideração a sua importância para as gerações futuras, de modo a considerar que muitas vezes, “a solução de um problema momentâneo pode implicar o aparecimento de problemas mais sérios e insolúveis no futuro” (COUTO, 2007, p. 35).

Pressupondo, assim como Couto (2013, p. 16) que, “em consonância com as descobertas da ciência moderna, como a teoria da relatividade e a mecânica quântica, o mundo como um todo é uma imensa teia de inter-relações”, consideramos válido e necessário um olhar que possa envolver o indivíduo, em sua totalidade, a fim de sejam preservados os ecossistemas constituídos nele e por ele, como por exemplo, o ecossistema linguístico.

2.2 A ecologia linguística na sala de aula

A ecologia não é uma ciência muito fácil. Ela possui sutileza e complexidade particulares, em parte porque distingue-se por ser peculiarmente defrontada com “singularidades”: milhões de espécies diferentes, incontáveis bilhões de indivíduos geneticamente distintos, todos vivos e interagindo em um mundo variado e sempre em transformação. A beleza da ecologia é que ela nos desafia a desenvolver a compreensão de problemas muito básicos e aparentes de um modo que aceita a singularidade e a complexidade de todos os aspectos da natureza [...] (TOWNSEND; BEGON E HARPER, 2010, p. 19).

Como Couto (2007) já expressara, a ecologia linguística não é mais um modelo metodológico existente no mercado, mas sim uma nova visão, uma nova maneira de ver o mundo. Para nós chegarmos à prática ecológica da linguagem, necessitamos nos reconstruir enquanto sujeitos¹⁰, de modo que passemos a olhar para o outro como fundamental na constituição e na preservação da nossa própria Vida.

Townsend; Begon e Harper (2010), afirmam que a ecologia é uma ciência complexa. Logo, encontramos Fiorin (2013, p. 30) referindo-se da seguinte maneira à linguagem:

A linguagem não se presta apenas para perceber o mundo, para categorizar a realidade, para realizar interações, para informar, para influenciar, para exprimir sentimentos e emoções, para criar e manter laços sociais, para falar da própria linguagem, para ser lugar e fonte de prazer, para estabelecer identidades, para agir no mundo, mas também para criar novas realidades.

Destarte, vemos que a ecologia não é uma ciência fácil, e a linguagem por sua vez, pode tornar-se um objeto confuso de análise, conseqüentemente a unificação destas pode parecer-nos algo desaconselhável. Porém, ao contrário do que possa aparentar, olhar para a linguagem ecologicamente torna-se quase que irrecusável quando a concebemos como “a

¹⁰ Utilizaremos a palavra “sujeito” para referirmo-nos às pessoas ideologicamente estabelecidas, com traços identitários específicos, sendo esse concebido na sua interação com o outro, como propõe Bakhtin (2003).

capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos”, sendo esta uma necessidade natural da espécie humana, a comunicação¹¹ (FIORIN, 2013, p. 13).

Desse modo, mirando à práxis em sala de aula, e concebendo o meio escolar como um espaço de interação, o olhar ecológico torna-se relevante, pois se estamos tratando de um ambiente onde se encontram indivíduos distintos, todos vivos e interagindo em um mundo diversificado e em constante transformação, estamos tratando de um ecossistema, de modo que para bem compreendê-lo, necessitaremos de uma visão holística que transponha aquilo que se apresenta a nossa frente, permitindo assim a consideração do todo.

A Ecolinguística permitirá então, a expansão do olhar quanto ao trato com a linguagem no trabalho realizado na sala de aula, designando a essa a sua devida importância no que concerne a formação do sujeito, compreendendo que não há a possibilidade de dissociarmos o usuário, da língua, pois um é complementar ao outro. Conforme nos orienta Haugen (2001 apud COUTO, 2016, p. 79) “a ecologia da língua é determinada primariamente pelas pessoas que a aprendem, usam-na e transmitem-na a outros”.

Com o propósito de discorrermos, devidamente, a respeito de nossas concepções ecolinguísticas no ambiente escolar, traçaremos uma discussão sobre as práticas na sala de aula, sobre o sujeito aluno e sobre o professor. Para tanto recorreremos aos pressupostos teóricos já apresentados, a fim de olhar para os discursos proferidos, interpretando-os segundo a VEM – Visão Ecológica de Mundo.

Cada tópico apoiar-se-á no discurso de docentes atuantes na formação de professores; profissionais experientes e extremamente solícitos que se dispuseram a conversar sobre aquilo que escolheram fazer e o fazem com gosto e disposição: dar aula.

¹¹ Faz-se necessário pontuar aqui que a tradução fidedigna do texto acima descrito seria “uma necessidade natural da espécie humana, **a de se comunicar**”. No entanto para corroborar com a coerência do texto, evitando a repetição da palavra comunicar num mesmo parágrafo, optou-se por realizar a substituição do trecho “(...) a desse comunicar” por “a comunicação”. Devido à alteração no texto original do autor nos pareceu correto evidenciá-la.

3. METODOLOGIA

Considerando o contexto do ensino-aprendizagem, reconhecendo a relevância da concepção linguística para o ensino de língua e buscando um viés ecológico para tal prática, olharemos para a sala de aula de língua portuguesa, encarando-a como um ecossistema complexo e dotado de uma diversidade capaz de tornar as práticas linguísticas sustentáveis e evolutivas, se baseadas no diálogo e na interação entre os sujeitos participantes deste ambiente.

Para tanto, realizamos entrevistas individuais, com professores de língua portuguesa, acerca de sua concepção de linguagem e suas práticas em sala de aula. Estas gravadas, transcritas e logo enviadas aos seus transmissores com a finalidade de verificar se o conteúdo ali exposto representava a realidade enunciativa pretendida pelo locutor. Após a devolução das transcrições para a pesquisadora, cada texto foi lido por diversas vezes e devidamente analisado e interpretado, respeitando o posicionamento e as considerações expostas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Os sujeitos pesquisados são professores do ensino superior, que atuam na formação de professores de língua materna, todos pertencentes à mesma universidade. Todos os informantes são pós-graduados na área de letras, sendo profissionais ativos, participantes em fóruns, congressos, publicações e projetos sobre o ensino de língua materna.

Ademais disso, três participantes atuaram na rede básica de ensino, de modo que vivenciaram as realidades pertencentes a tal ambiente, desse modo, ao posicionarem-se referente à escola possuem conhecimento empírico, experienciado em seus períodos de atuação no ensino básico e o participante que não atuou no ensino básico como professor titular vivencia este ambiente através das supervisões dos estágios docentes. Assim sendo, todos os envolvidos nesta pesquisa de alguma forma possuem um relacionamento direto com a escola.

As entrevistas foram baseadas no modelo semiestruturada, segundo referido em Fujisawa (2000), nessa conformidade, instituiu-se um roteiro a ser seguido, porém levando sempre em consideração o cuidado para não romper com a flexibilidade no concernente às considerações trazidas pelos sujeitos da pesquisa. Nossa eleição a esse modelo de entrevista deu-se porque assim como Alves (1992, p. 64) também consideramos que,

Esse formato pede também uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a "evocar ou suscitar" uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos.

Segundo Duarte (2004), a entrevista é tida, ainda hoje, como o meio mais utilizado para fins de pesquisas qualitativas. Levando em consideração que o foco do nosso estudo era escutar e dialogar com os professores acerca da concepção linguística norteadora de suas práticas em sala de aula, a interação tornou-se o foco e o meio de realização do projeto, o que veio a corroborar com a ideia central de nossa pesquisa. A linguagem mediando a interação entre os sujeitos.

O intuito desta pesquisa foi engendrar uma conversa acerca da relevância da concepção linguística para a práxis em sala de aula. Apresentando aos sujeitos entrevistados uma visão ecológica da língua – esta apresentação se deu através de questões suscitadas pela pesquisadora, de modo que não houve nenhuma instrução prévia acerca do tema pretendido – objetivou-se assim verificar a fruição deste pensamento ecológico por parte dos professores, a fim de perceber se eles vislumbram este viés da linguagem e o quanto se sentem confortáveis ao falar sobre tal concepção linguística e de sua implicação para o ensino de língua.

Por basear-nos numa abordagem ecológica da linguagem, optou-se justamente pelo modelo de entrevista semiestruturada, dado ao fato que esta ainda,

“tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156)

Desse modo, foi elaborado um roteiro prévio contendo as seguintes questões:

- 1-A concepção linguística influi na prática pedagógica?
- 2-Como o modo como olhamos para o objeto interfere na maneira de tratá-lo?
- 3-O que seria uma visão ecológica?
- 4-O que implicaria considerar a ecologia da linguagem no trabalho com a língua materna?

5-É possível perceber a sala de aula como um ecossistema?

6-Existe INTERAÇÃO no meio escolar?

As entrevistas foram realizadas através de um diálogo entre o pesquisador e o sujeito participante, desse modo mesmo as questões estando previamente formuladas, buscou-se, ao longo da conversa, introduzir tópicos específicos para reflexão acerca da prática pedagógica do professor entrevistado. Os tópicos abordados ao longo das entrevistas seguiram uma sequência, previamente determinada pela pesquisadora, a fim de que, através do entrelaçar dos conceitos abordados tornara-se capaz, ou não, se conceber uma prática pedagógica que pudesse caracterizar-se como uma prática ecológica.

Anterior à realização das entrevistas, assim como todo o projeto em questão, o questionário a ser aplicado passou por avaliações prévias, sendo estas realizadas por um comitê capacitado e autorizado para as devidas análises, as quais devem cumprir-se antes do mesmo ser apresentado aos sujeitos participantes da pesquisa.

Senra (1989) afirma que uma pesquisa será tida como válida e relevante quando os objetivos da mesma, sua estruturação e base, tiverem seus contornos definidos a partir de discussões entre o requerente da investigação, aquele alguém que a iniciou, e uma equipe de pesquisadores, sendo estes experientes quanto ao “fenômeno cuja realidade se quer medir.” Assim, faz-se de extrema relevância a submissão de todo e qualquer estudo, a um comitê licenciado e competente para a análise do mesmo.

Os locais onde se sucederam as entrevistas foram as salas pessoais dos professores, ambientes comuns a eles, lugares nos quais, por estarem habituados, os sujeitos não sofreriam nenhum bloqueio devido ao estranhamento do espaço. Por estarem em um recinto de atuação diária, acreditamos que a estabilidade emocional - quanto à segurança, ruídos exteriores, comodidade e etc.- não seria comprometida e assim viabilizaria uma prática mais confortável ao sujeitos.

As entrevistas foram gravadas, tomando-se sempre o cuidado de não deixar o aparelho muito próximo ao entrevistado, para não promover um desconforto desnecessário. Eles estavam cientes da gravação, até mesmo porque, antes da realização das entrevistas, os participantes recebiam um termo de consentimento livre e esclarecido, ademais disso, a entrevistadora apresentara todos os tópicos pertencentes a este, de modo que toda e qualquer dúvida referente aos procedimentos posteriores eram sanadas previamente, antes da realização e da gravação da conversa.

As entrevistas tiveram uma duração de 40 a 55 minutos, sendo contados desde o tempo da apresentação dos docentes, até a finalização completa das conversas e o agradecimento por parte da entrevistadora. Cada participante optou pela data e pelo horário que melhor se adequou a sua rotina pessoal e de trabalho, respeitando é claro o cronograma do projeto, assim, desde o momento dos primeiros contatos, para o convite, os sujeitos não foram submetidos a estresse ou outro tipo de desconforto quanto à pesquisa.

As transcrições foram realizadas tal e qual o discurso oral, obtendo-se sempre o cuidado de não ater-se a detalhes de cunhos fonéticos ou de variantes linguísticas, uma vez que a intenção estava inteiramente no montante da interação. As questões eram apresentadas no momento anterior às gravações, dado ao fato que se buscou um discurso fluido por parte do participante, pois acreditamos que a interrupção com assuntos ainda desconhecidos demandaria tempo para a assimilação e poderia assim comprometer o andamento e a coerência do texto oral.

Como já mencionado, após as transcrições os participantes receberam os textos escritos, para que pudessem analisá-los, e logo serem submetidos à pesquisa propriamente dita. As observações das entrevistas se deram através de uma análise qualitativa, visto que, como referiu André (1983), esta, tenciona apreender a característica multidimensional das ocorrências em sua expressão genuína, tal como, apanhar os distintos significados de um saber experienciado, auxiliando no entendimento do sujeito em seu meio de atuação.

Cientes de que, ao olharmos em direção ao ambiente escolar, muitas são situações que nos saltam à vista, nos ateremos à prática docente no que tange o vislumbre dos lugares pertencentes ao professor e ao aluno, de modo que se perceba a concepção linguística atuando como norteadora das atividades realizadas por parte do docente. Dessa forma filiamo-nos ao referido por Senra (1989, p.12), ao afirmar que,

Assim, se tudo depende de tudo, não teremos condições de abraçar, num só golpe, a realidade em sua totalidade. Para efeito de estudo, teremos que recortar dessa totalidade um conjunto de seres e fatos; aqueles seres e fatos que sejam dominantes à sua compreensão, deixando de lado todos os demais.

Dessa forma, tanto as entrevistas, quanto as análises realizadas se debruçaram à prática docente, de modo a perceber o pensamento e atitude ecológica vigente ou não no ambiente escolar e assim, através da pesquisa apresentaremos também a viabilidade e a indispensabilidade de uma prática ecológica no que toca a prática de ensino da língua materna.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

“A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas. Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo ao fim. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O melhor professor nem sempre é o de mais saber, é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir e manter o respeito e a disciplina da classe...”.

Exaltação de Aninha – O Professor
Cora Coralina

Levando em consideração a singularidade de cada participante, optamos em não cruzar os discursos, mas sim, interpretá-los individualmente, baseando-nos nos pressupostos teóricos já estabelecidos anteriormente. Ao dialogarmos com nossos participantes e, ao transcrevermos estes diálogos, nos pareceu pertinente trazer à luz os fatos elucidados com maior ênfase.

Destarte, cada discurso será apreciado separadamente, de acordo como as nuances propostas, mesmo que se apresentem como complementares dado ao fato de reportarem-se a mesma intenção, refletir sobre a prática docente.

Podemos, então, caracterizar nossa interpretação como a contemplação de uma rica floresta de ipês. Ao passearmos pelas ruas de nossa cidade, no período de clima seco do ano, avistaremos uma infinidade destas árvores. Todas serão nomeadas igualmente: árvores de ipê. No entanto, ao pararmos para analisá-las avistaremos peculiaridades próprias a cada exemplar.

De igual modo, ao conversarmos com nossos participantes, cada um apresentou uma floração, uma curvatura, uma exibição diferente ao nosso olhar e essa singularidade capturou-nos ao ponto de apoiarmo-nos nela a fim de vislumbrarmos a sua práxis.

4.1 No discurso docente

Vasconcellos (2015) se interroga a respeito do posicionamento docente, de modo que, se o professor não se posicionar como sujeito crítico, reflexivo e mediador das transformações que deseja, como as instituições escolares se modificarão? “Podemos desejar que a prática reflexiva seja um referencial para os inovadores, **formadores**, autores de recursos e métodos de ensino e também para a direção e que não se perca nenhuma oportunidade de estimulá-la oferecendo espaço e os recursos necessários” (PERRENOUD, 2002, p. 70, grifo nosso).

Assim como Vasconcellos (2015) e Perrenoud (2002), outros pesquisadores e

profissionais da área do ensino sugerem que o professor mantenha a reflexão em suas práticas e em suas atuações didáticas diárias. Nessa conformidade ele estará em uma constante renovação e ressignificação, não apenas de suas atividades como docente, mas em sua vivência sócio familiar.

Sabemos que muitos professores recém-formados chegam às escolas com uma atitude reflexiva, todavia, abandonam-na ao serem hostilizados por estarem “aborrecendo” àqueles que não a reconhecem como uma prática docente (PERRENOUD, 2002).

Por isso, nos dispusemos a pesquisar junto aos professores formadores, a pertinência de uma prática reflexiva já na formação docente e a significação que a mesma obtivera na concepção dos sujeitos implicados no processo de ensino e de aprendizagem.

Como já mencionado anteriormente, a partir dos discursos provenientes das entrevistas, realizaremos recortes com o propósito de interpretar as menções trazidas em destaque pelos participantes. Desse modo, nossas análises estarão distribuídas em quatro subcapítulos, sendo estes “O professor ‘Agente de transformação’”, “Ressignificando a prática do Ensino: o olhar docente na formação aluno/professor”, “Refletindo sobre a prática: o que é estar em sala de aula?” e “Prática interativa: o professor como mediador”.

Nosso capítulo de análise compõe-se desta maneira, pois ao interpretarmos os discursos nosso olhar foi capturado pela singularidade de cada participante. O Participante 1 remeteu-nos a reflexão acerca do professor, olhando para a sua prática e ressignificando-a, a fim de envolver o sujeito aluno para além das práticas educacionais tradicionais, realizando-a com o propósito de atingir a formação deste enquanto indivíduo consciente e atuante no seu meio social.

O Participante 2 trouxe-nos um olhar de preocupação quanto a reedificação do sujeito aluno, que chega à academia com uma percepção ainda estanque sobre o que é o ensino de língua. Devido a isso, ele passa por processos de desconstruções enquanto aluno, para logo se reconstruir como indivíduo e somente após este percurso, começar a construir-se como professor.

O Participante 3 leva-nos a pensar sobre a sala de aula, o que ela significa e a importância de mantermos (independentemente do tempo de atuação docente) uma prática reflexiva, trazendo de forma significativa a afetividade existente no ambiente escolar e o modo como isso corrobora para a formação do sujeito. O Participante 4, calcado em Bakhtin, nos traz uma prática dialógica que transpõe as atividades curriculares e atinge os anseios destes professores em formação, a fim de auxiliá-los nas suas contemplações enquanto sujeitos

sociais, demonstrando a pertinência e a necessidade de um professor mediador, na formação destes que logo ocuparão o lugar de “referência” na sala de aula.

Desse modo, o simples cruzamento de dados nos pareceu inoportuno, pois objetivamos, nesta pesquisa, a demonstração da ecologia vigente nas relações educacionais. Assim, cremos que ressaltar as apreciações mais sublinhadas por nossos partícipes, seja a forma mais pertinente de apresentarmos a sala de aula como um meio vivo, rico e interativo.

Desde já esclarecemos que as questões apresentadas aos participantes foram as mesmas, no entanto, cada sujeito coloriu-as da maneira que bem lhe pareceu. Devido a isso, nossas contemplações não poderiam renegar tais ocorrências, por conseguinte, tributamos a cada partícipe a interpretação em conformidade com os fundamentos teóricos já estabelecidos.

4.1.1 O professor “Agente de transformação”: ressignificando a sua prática.

*“[...] principalmente, quando foi pensado esse curso (de pós-graduação) para atender um público que já é docente, já é formado, graduado em Letras e está na rede pública e na rede particular atuando e **que volta à academia para ressignificar a sua prática e refletir sobre ela.**” (PARTICIPANTE 1).*

Por tratar-se de um professor experiente e ativo em pesquisas acerca do ensino, acreditamos que a menção à formulação do curso, o qual foi pensado visando a ressignificação e a reflexão da prática docente, venha corroborar com o sugerido por Perrenoud (2002), demonstrando que a busca por uma práxis reflexiva tornou-se o referencial para os formadores participantes deste projeto.

Ponderar sobre a atuação educativa pode ser visto como um exercício de renovação, uma vez que ao fazermos isso, reconsideramos atitudes e objetivamos novos horizontes. O professor que se dispõe a refletir e a ressignificar a sua prática torna-se sujeito de sua formação. Por conseguinte, um programa que vise a prática reflexiva provocará um movimento no contexto educacional local, pois, uma vez principiada na sala de aula, estas intervenções se refletirão nas práticas subsequentes, destes professores que retornarão aos espaços escolares portando novas convicções e a partir destas, novas práticas.

O sujeito professor não é dissociado de sua história acadêmico-teórica, mesmo que no decurso de sua trajetória profissional as suas convicções sejam alteradas, elas sempre se apresentarão através da prática docente. *“Então, é claro que quando trabalho nas minhas disciplinas sempre tem um olhar meu, da minha formação, e não há como dissociar isso”*

(PARTICIPANTE 1).

Essa impossibilidade de dissociar a formação da prática se dá pelo fato de sermos seres constituídos ideologicamente, sempre carregaremos em nossos discursos, em nossas atitudes e em nossas reações os saberes e as convicções pelas quais somos atravessados, e isso se refletirá, obviamente, em nossa prática. *“Eu poderia dar uma perspectiva gerativista pra essa disciplina, como alguns professores trabalham, quando trabalham com sintaxe na graduação, ou dão uma perspectiva estruturalista, ou dão uma perspectiva só de uma gramática prescritiva, da gramática normativa, ou trazem alguma coisa do funcionalismo, enfim, isso vai muito daquilo que o professor acredita, da sua formação e daquilo que ele pretende fazer com que o aluno pense”* (PARTICIPANTE 1).

Um professor crítico tencionará a formação de um aluno também crítico, pois sendo o seu foco a construção dos saberes, não haverá espaço para um sujeito passivo nesse processo. Afinal, para que uma “construção” ocorra, todos os indivíduos envolvidos necessitam ter vez e voz. No entanto, para que haja essa composição de conhecimentos, faz-se fundamental uma base sólida, na qual os sujeitos se embasarão a fim de atingirem novos pressupostos.

*“Então muitos deles, acho que esse é propósito do nosso curso de especialização, é retornar, voltar à academia ou pelo menos, não deixar a academia e fazer uma pós no sentido de, justamente, fomentar essa questão da importância desse **embasamento teórico/linguístico para que eles consigam de uma maneira reflexiva, crítica, fundamentada, fazer a sua prática.** Pra que eles consigam também ter um respaldo de garantir o seu trabalho, perante o próprio aluno, perante o colega dele, a direção da escola, a supervisão”* (PARTICIPANTE 1).

“O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender [...]” (Libâneo, 2011, p. 12). Esse aprender a aprender sugere um lugar movediço (no bom sentido), um lugar dinâmico, no qual o professor sinta-se em permanente aperfeiçoamento. Não há como pensar uma “nova escola” sem pensar um “novo professor”. *“[...] quando a gente tem professores que voltam, que vem para a especialização porque pensam que estão descontentes com a sua prática e querem enfim, retomar o sentido de: ‘Bom, e agora, eu já tenho toda uma bagagem, eu estou em sala de aula e eu tenho dúvidas e como eu posso fazer, como é que eu posso?... ’”* (PARTICIPANTE 1).

A preocupação do professor atuante no ambiente escolar que retorna a academia com o propósito de refletir sobre a sua prática, apresenta a movimentação no meio educacional,

principalmente no que se refere aos seus *autores*. *“Porque ele (o aluno) tem que ser sujeito do próprio processo”* (PARTICIPANTE 1). A escola deixa o lugar de detentora do conhecimento e passa a ser o “espaço de síntese” (LIBÂNEO, 2011), no qual o aluno, auxiliado pelo professor, compreende a função e elabora a organização desse “mosaico” de saberes que ele Já possui ao chegar à sala de aula.

Logo o professor também abandona a posição de dono da verdade e do conhecimento e passa a mediar as construções em sala de aula, considerando o conhecimento como uma trajetória a ser percorrida (VASCONCELLOS, 2015). Consequentemente o aluno deixa o lugar de receptáculo passando a ser o construtor, o sujeito ativo de sua formação.

Nisso vemos o encaixe, a trama articulada desses que são os *autores* da sala de aula, o aluno e o professor, de modo que toda e qualquer mudança que vise transformar o ambiente escolar se dará por meio deles.

Algo que prejudica e impede uma maior expansão dessa transformação no âmbito escolar é a ausência ou a timidez quanto à autonomia do sujeito professor. É sabido que o professor não é o proprietário do saber, contudo, ele serve “de guia, de referencial” (VASCONCELLOS, 2015) para o seu grupo, sendo assim, ele necessita “empoderar-se”, enquanto tal.

“O professor sujeito é autônomo e ele precisa se responsabilizar por aquilo que ele trabalha. Ele tem que dar conta daquilo no sentido de: “Bom, eu tenho embasamento teórico, eu sei o que eu estou fazendo, isso pode não dar resultado a curto prazo, pode ser a médio ou longo prazo, e isso é possível ser feito”. Então o professor tem que se empoderar, no sentido de não deixar invadir o seu espaço” (PARTICIPANTE 1).

Há alguns anos, um dos ofícios principais do professor era apontar ao aluno as suas limitações disciplinares, seus equívocos de conteúdo e suas alterações comportamentais, assim estabelecia-se a autoridade do professor (BOHN, 2013). Hoje o professor apresenta-se como um auxiliador do aluno, distanciando-se desse autoritarismo trazido em Bohn (2013). *“A gente não fala mais nisso, a gente fala em uma construção de conhecimento e o professor proporciona a esse aluno condições de experimentações diversas, e orienta esse aluno no sentido das próprias reflexões, problematizando pra que essas soluções sejam encontradas no sentido desse processo”* (PARTICIPANTE 1).

Então, o que encontramos hoje é uma consciência docente mediadora, porém que precisa estabelecer-se, de modo a responsabilizar-se pela sua prática sem ser rude ou autoritário, mas “guiando” os seus alunos por esse “caminho” chamado de conhecimento.

Com o propósito de orientar os sujeitos em formação a não apenas serem informados, mas a fazerem bom uso dessa informação.

Essa construção de saberes se dará no ambiente escolar, porém, no que se refere à escola ainda é recorrente falas como: *“A escola é, infelizmente, uma escola que ainda não avançou, nem em termos estruturais, nem em termos de currículo”* (PARTICIPANTE 1). E essa mesma *“escola é o primeiro meio heterogêneo que a criança se depara, a família é homogênea, o primeiro meio heterogêneo que ela vai se deparar com o diferente dela é a escola. Ali a gente tem a questão da diversidade, puro e simples. É um microcosmos da sala de aula, dentro do mundo. Então, eu tenho um coleguinha que é de uma outra raça, o coleguinha que é de uma outra religião, o coleguinha que é de um outro meio social, o coleguinha que veio de um outro estado do país... enfim, ali se instaura a questão da diversidade”* (PARTICIPANTE 1).

Sendo essa escola tão defasada em termos estruturais e curriculares, caberá aos sujeitos ali postos tencionarem em direção às transformações pertinentes, uma vez que não há a possibilidade de pararmos a movimentação escolar para que somente após o completo “esvaziamento” de todas as unidades escolares, possamos “modificá-las” e logo após sua completa ordenação, permitirmos novamente a entrada dos alunos nesse “novo” ambiente.

Enquanto as transformações ocorrem, estaremos lá, imersos na escola, convivendo com os alunos, sofrendo as transformações durante este processo. A vista disso, não se faz necessário aguardar um período propício para as modificações - já chegamos nele. E como nos ensinou o cantor e compositor Geraldo Vandré: *“[...] quem sabe faz a hora, não espera acontecer”*.

A escola possui um papel muito importante na vida do sujeito em formação, pois ela o apresentará a sociedade. No seio familiar todos são semelhantes, já possuem um convívio, será no ambiente escolar que esse sujeito vivenciará o novo, e como o “referencial” desse aluno será o professor, este, precisa apresentar equilíbrio ao explicitar que *“o outro é importante pra mim porque ele é diferente de mim e como diferente ele possibilita a criação das minhas identidades”* (PARTICIPANTE 1).

Dessa forma, percebemos o quanto a escola está para além de simples conteúdos gramaticais. Segundo o nosso Participante (1) *“essas questões eu trabalho muito na produção textual, [...] e aí nos temas que eu trabalho principalmente para fomentar essa discussão, é justamente a questão das identidades, do eu, das identidades no plural, numa visão pós-moderna, e do outro e da alteridade. Que o outro me constitui, então se eu respeito o outro, se*

eu tolero o outro, por mais diferente que ele seja de mim, obviamente que eu não vou ter preconceito, ou vou evitar o preconceito, a discriminação. Então, isso é uma questão que também tem que ser trabalhada na sala de aula, e isso só pode ser feito, à medida que eu entendo de onde eu venho, qual é a minha bagagem e que o outro entende por que eu penso dessa forma, tenho minhas ideias e que eu posso também entender o ponto de vista do outro, pra que, embora eu possa discordar (e a discordância eu acho extremamente importante num ambiente pra suscitar o debate), então, embora que haja ideias convergentes em algum momento, uma ideia divergente ela suscita o debate e quando é uma coisa fundamentada, aquilo cresce, há a possibilidade de que as pessoas exponham seus pontos de vista sem a ausência do respeito, de que eu posso não concordar contigo, mas dentro daquilo que estás colocando tem uma visão ali que merece ser respeitada, pra que cada um consiga formar sua opinião”.

A diversidade é a maior riqueza de um espaço interativo, pois ela será a responsável pelo equilíbrio das interações entre os indivíduos constituintes deste. “Quanto mais complexo e diversificado for um ecossistema, mais estável ele será, e estará menos suscetível de desaparecer” (GOMES apud COUTO, 2012).

Cientes de que o diferente é complementar à vida, levar para a sala de aula não apenas a discussão sobre este tema, mas a visão de que a diversidade é fundamental para existência humana, resultará em uma transformação social. Desse modo, compreender que a sala de aula é um espaço poroso e por isso influente e influenciado pelo entorno social, fará com que práticas realizadas neste espaço sobrepujem a mera avaliação didática, garantindo assim maior significação por parte do sujeito aluno.

A escola não é um ambiente à parte da sociedade e da comunidade do aluno, ela está situada e está permeada por tudo aquilo que constitui os seus *autores*. Logo, a sua atuação precisa dar-se de maneira mais efetiva quanto à formação desse sujeito, mirando no estabelecimento da consciência do indivíduo.

O olhar escolar precisa fixar-se no sujeito aluno e tornar os conteúdos gramaticais da língua como acessórios na sala de aula. Não os retirando ou depreciando-os, mas valendo-se de temas que signifiquem para o aluno e através deles, então, aplicar os conteúdos necessários para a boa compreensão do conhecimento que necessita ser construído.

Segundo Libâneo (2011, p. 42) essa “atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um”. Afinal,

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou zona rural, deve ter o direito de aprender (BRASIL, 1997, p. 28).

Em vista disso, concordamos com o Participante (1), quando menciona que *“o papel do professor como mediador é fundamental, e essa consciência tem que ter lá, já nos anos iniciais... começa lá, e o professor como adulto começa a atuar nas identidades discentes, porque desconstruir é algo mais difícil. E essas questões que a gente falou de meio ambiente, vamos pensar nos sistemas transversais, porque todas as disciplinas todas as áreas, meio ambiente, ética, sexualidade, tudo tá aí... então porque não trabalhar isso também na sala de aula”*.

4.1.2 Ressignificando a prática de Ensino: o olhar docente na formação do aluno/professor.

Nas salas de aula que observamos, as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários. A linguagem do ensino pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre as crianças e sua língua. Escrever é um modo de criar essa distância – colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem (STREET, 2014, p. 130).

O aluno do curso de Letras chega à Universidade buscando o “domínio” da gramática da língua, mesmo que o tenha “praticado” durante doze anos, período que compreende o ensino fundamental e o ensino médio, ele ainda percebe essa ausência quanto ao conhecimento do seu próprio idioma. Isso se verifica na fala do Participante (2) *“Pensando lá nos meus alunos de graduação, eles vêm para a universidade com uma expectativa, que normalmente é trabalhar com a gramática, eles querem aprofundar os conhecimentos de gramática e tal”*.

No entanto, ao serem apresentados a discussões linguísticas referentes ao ensino de língua, através de autores como Bechara (2006) e Possenti (1996), por exemplo, essa busca torna-se uma desconstrução. *“Então eles vêm com essa expectativa e aí tem toda uma*

desconstrução desse ensino, que a gente ainda tem, bem normativo e tal... e aí a gente começa a introduzir outras ideias, outros conceitos, outras teorias” (PARTICIPANTE 2).

O professor em formação começa, já nos primeiros meses de graduação, um processo de resignificação. Até o momento, este aluno ocupara um lugar na sala de aula, o qual não lhe serve mais, pois, mesmo que ele necessitasse analisar a prática realizada na escola, a responsabilidade “maior” não estava sobre os seus ombros, porém, a partir do instante em que ele opta pela carreira docente, o cuidado com o outro sujeito em formação passa a ocupar os seus pensamentos.

Em vista disso, o professor necessita refletir sobre as práticas de ensino que deseja compartilhar com os seus alunos, mais do que isso, precisa clarificar que tipo de ensino quer praticar e como isso se refletirá na vida do seu aluno. O professor formador passa, então, a portar uma responsabilidade ainda maior, pois tratará de um saber que necessita ser repensado, reavaliado e reestruturado (RIOS, 1995).

“Obviamente que o que eu entendo por linguagem, por língua, isso tudo vai se refletir na forma como eu vou apresentar isso pra eles, e o que eu vou apresentar pra eles, em termos de formação inicial. Então se eu estou dizendo que uma coisa não funciona de uma determinada maneira e dessa maneira que vem sendo tradicional, ainda na maioria dos casos, eu estou desconstruindo uma prática e estou desconstruindo uma concepção de linguagem que perpassa essa prática, que é ainda tradicional. E aí o que eu estou entendendo por linguagem, por língua, por ensino, isso obviamente vai embasar toda a minha prática como professora, e a minha expectativa é que isso se reflita na prática desse professor” (PARTICIPANTE 2).

A concepção linguística está subjacente à prática docente, desse modo, faz-se necessário que o professor em formação se aproxime de teorias, nas quais ele acredite, a fim de que estas possam sustentar a sua atuação em sala de aula. E se o que buscamos é uma visão que se distancie do tradicional, podemos nos filiar à Bakhtin (2014, p. 93), quando ele diz que “é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de **normas rígidas e imutáveis**” (grifo nosso).

Contrariando a visão estruturalista, Bakhtin fala de uma “evolução ininterrupta” na linguagem, rompendo então com os conceitos estanques de imutabilidade linguística e denotando-os como um “grave erro”. Afirmando assim, que “a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas” (BAKHTIN, 2014, p. 95), mas, vale-se dela para as suas emergências comunicativas.

O locutor considera a linguagem como variável e flexível (BAKHTIN, 2014), tanto que no seu dia a dia ele não se monitora a fim de não cometer equívocos linguísticos, ele serve-se da língua a ponto de experimentá-la, realizando inclusive construções – permitidas pela gramática – mas até certo ponto, ainda não realizadas. O que não seria possível caso ele a reconhecesse como “um sistema de formas normativas”.

Desse modo, retomamos o que “bem lembrou o inesquecível mestre Matoso Câmara, que ‘a gramática normativa tem o seu lugar à parte, [...] é um erro profundamente perturbador misturar duas disciplinas e, pior ainda fazer linguística sincrônica com preocupações normativas’” (BECHARA 2006, p. 17). Ou seja, o que se pretende aqui, é dissociar o ensino linguístico das práticas tradicionais, a fim de que atenhamo-nos à linguagem e não ao sistema da língua.

Assim sendo, o professor em formação, que compartilhara – enquanto aluno – práticas de linguagem que se incluíam no modelo “tradicional” de ensino, agora necessitará desconstruir tais noções, a fim de que possa fazer de sua atuação um exercício significativo para o seu aluno. Abandonando a visão de linguagem imutável e incontestável e passando a concebê-la como um construto realizado na emergência enunciativa do indivíduo.

*“Então precisa ter toda uma reconfiguração, repensar o espaço escolar, com uma outra **visão**, em termos de linguagem, considerando as necessidades desse indivíduo que está ali na escola e que chega na escola com algumas necessidades”* (PARTICIPANTE 2). Em consequência disso, o professor passa a refletir sobre as suas práticas de ensino e o como elas tem significado na vida dos seus alunos, por que mais do que conteúdos, o ensino deve buscar sentidos para a vida real do aluno.

Com isso, a escola passa a ser um espaço de significações e “colorações” (BAKHTIN, 2014) para o sujeito. A sala de aula passa a caracterizar-se então, como um lugar de interação entre sujeitos pensantes que compartilham experiências e encaram desafios, rompendo com o tradicional, com o ortodoxo, em busca do novo, considerando que esses sujeitos – os alunos – já trazem consigo conhecimentos, porém, muitos necessitam ser transgredidos, a fim de que deem lugar a novas descobertas (VASCONCELLOS, 1993).

“Então, uma coisa que eu discuto muito com os meus alunos, na graduação principalmente, onde eu atuo de forma mais efetiva, é em que medida essa reprodução de regras e classificações, aquele paradigma verbal todo, em que medida isso vai contribuir para a vida do aluno?” (PARTICIPANTE 2). Na realidade não há pertinência quanto a essa prática “decorativa”, uma vez que o aluno prende-se às regras e às normas e esvazia-se do

conhecimento já pertencente a ele, assim a língua da escola torna-se um idioma distante daquele que ele utiliza desde que principiou a interagir verbalmente em seu meio.

Logo, pondera-se acerca de *“como isso (o trabalho tradicional com a gramática, em sala de aula) pode auxiliar a esse indivíduo depois a desenvolver diferentes formas de letramento, por exemplo. E aí essa perspectiva do letramento, também não chega lá na escola de forma significativa”* (PARTICIPANTE 2). Possuímos uma gama de pesquisadores que se debruçam a discutir sobre as práticas de letramento, Kleiman (1995, p. 15), um dos nomes de grande expressão desta área, dirá que:

Os estudos sobre letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

O conceito de letramento começou a ser utilizado pautado na intenção de dissociar os estudos do “impacto social”, trazido em Kleiman (1995), das pesquisas sobre alfabetização, em que se evidenciavam as competências *individuais* na utilização e no exercício da escrita. Considerando que *ser letrado* consiste em desenvolver e aplicar uma competência comunicativa, letramento significa uma prática enunciativa de um grupo social específico, que está relacionada ao papel da escrita, a fim de denotar maior sentido à interação oral, sem necessitar de “atividades específicas de ler ou de escrever” (KLEIMAN, 1995).

Nessa lógica, a práxis de linguagem em sala de aula passa a receber outro direcionamento, já que estamos tratando de indivíduos já letrados, que precisam aperfeiçoar-se quanto à utilização desta língua, no propósito de valer-se dela nos diversos ambientes linguísticos frequentados. Assim, a escola passa a ser um espaço de adequação tanto linguística, quanto pessoal, colocando-se como apenas um dos inúmeros ambientes de letramento.

E em se tratando de espaços de letramento, *“não podemos desconsiderar esse aluno, ele está imerso nessas tecnologias, e aí ele vai pra escola e parece que a escola fica um quartel-general (eu tenho essa impressão), aquela coisa fechada ainda para essas e outras linguagens. Então, chega na escola e esquece, deixa o celular lá, não tem sala de informática (claro que aí tem todas essas questões de estrutura)... bom, enfim, o aluno chega na escola e parece que ele tem que deixar isso de lado pra estudar como a língua se organiza dentro*

daquele sistema que ainda é considerado homogêneo, que ele vai ter que usar sempre dessa forma... (onde já se viu falar isso? Ter que escrever sempre da mesma forma? Não existe isso.)” (PARTICIPANTE 2).

Na prática, isso nos sugere que de fato a escola, assim como se apresenta através de um “ensino” tradicional, vive uma busca em instruir o aluno naquilo que ele não conhece, sem dar atenção àquilo que ele JÁ sabe. Ao chegar à escola ele não está apenas falando em sua língua materna, mas está significando por meio dela e já possui uma infinidade de informações adquiridas. Isso sem considerar alguns saberes dos alunos que escapam, inclusive, ao professor, e as tecnologias estão aí para provar isso.

Então voltamos à Libâneo (2011) sugerindo o “novo professor”, capacitado a auxiliar na organização desses conhecimentos prévios do aluno e também o acompanhando quanto às novas tecnologias existentes no mercado.

É preciso, portanto, que os professores modifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação, sob o risco de serem engolidos por eles. Mas é insuficiente ver os meios de comunicação meramente como recursos didáticos. Os meios de comunicação social (mídias e multimídias) fazem parte do conjunto de mediações culturais que caracterizam o ensino (LIBÂNEO, 2011, p. 42).

Esse ambiente chamado sala de aula não está fechado, o aluno chega à escola permeado pelo social, desse modo não há como dissociá-lo do seu entorno, do todo que o constitui. As práticas escolares devem esgueirar-se do ortodoxo e do normativo e começar a olhar para a realidade desse aluno, colocando-o como sujeito construtor de saberes. Assim, a atividade escolar se expandirá, permitindo que o aluno traga à escola os seus saberes já adquiridos, e entre eles a utilização das novas tecnologias, a fim de compartilhá-los com os seus colegas e com os seus professores.

Este movimento de partilha auxiliará na construção do conhecimento desse sujeito em formação, de modo que ele se colocará ativamente no processo do ensino e da aprendizagem, significando aquilo que lhe for exposto. No entanto, isso dependerá de uma visão holística por parte do professor, percebendo este aluno como um indivíduo atuante no seu meio.

Novamente retornamos à questão da autonomia docente, e nas palavras do Participante (2): *“eu repito isso incansavelmente, o professor tem sim autonomia. Por mais que se diga que, tem aquela ideia de: “mas eu vou chegar lá na escola e eles vão me dar uma listinha de conteúdos pra desenvolver. Ok! E aí o que tu vai fazer com isso”.*

Na perspectiva de mudança de postura que estamos aqui enfocando, **será preciso mexer com a consciência e com a ação do professor**, buscando a *práxis*, qual seja, a atividade prático-crítica¹², uma prática fertilizada pela reflexão teórica, portanto, carregada de sentido, de significado, de intencionalidade, e uma teoria provocada, desafiada pelas questões da prática (VASCONCELLOS, 2015, p. 159, grifo nosso).

Em síntese, o professor em formação vive um “descolamento” frente às práticas escolares, em razão de que, durante a sua graduação ele sofre uma desconstrução referente às concepções até então estabelecidas, a fim de que, a partir disso ele possa reconstruir-se como sujeito e logo construir-se como Professor. *“Sim, e eles precisam olhar pra eles também, e se perceberem dentro desse novo papel, vamos dizer assim, que é um outro papel que eles vão assumir daqui a pouco e eles já estão gradativamente se inserindo, se constituindo, que é essa a trajetória. E a gente consegue perceber bem a diferença do aluno no primeiro ano e no último ano da graduação, tu consegue perceber, na maioria deles, esse descolamento, ele se descola lá daquela imagem que ele tinha de si mesmo e ele já consegue se perceber já como professor”* (PARTICIPANTE 2).

Conceber-se como Professor demanda reflexão e experimentação, por isso, *“que a formação de um professor ela é tão delicada e a gente tem que ter um olhar tão atento pra essa formação, porque vai enfrentar, vai chegar nesse contexto tendo que olhar de outra forma, atendendo essas especificidades todas que a gente tem dentro de uma escola... especificidades, necessidades, é uma dinâmica diferente... então, é muito delicado, eu acho bastante delicado além de nos dar bastante responsabilidade”* (PARTICIPANTE 2).

4.1.3 Refletindo sobre a prática: o que é estar em sala de aula?

*“No quinto semestre eu normalmente trabalho com a disciplina de prática de ensino, que é uma disciplina que tem como objetivo, digamos assim, fazer os alunos pensarem um pouco sobre **o que é estar em aula, o que é dar uma aula de língua portuguesa** e que implicações tem isso, se a gente pensar em termos teóricos e metodológicos”* (PARTICIPANTE 3).

O fato de refletirmos sobre nossas ações não nos caracteriza como profissionais reflexivos. Faz-se necessário então, distinguir entre uma postura reflexiva e uma reflexão esporádica, ocasional, pontual, a qual todos os profissionais em algum momento de suas

¹² Referindo Marx, na primeira das Teses Contra Feuerbach

carreiras realizam por diversos motivos.

Uma postura reflexiva pode ser estabelecida na contemplação diária, sendo constituída no dia a dia, com a finalidade de tornar-se um hábito. Algo que não dependa de um acontecimento extraordinário, mas que ocorra cotidianamente, ultrapassando o enunciado e convertendo-se em prática (PERRENOUD, 2002).

Acreditamos que todos os profissionais que almejam a excelência em suas atuações, necessitam adotar uma conduta contemplativa, a fim de aperfeiçoarem as suas habilidades. Em vista disso, o profissional professor não pode ausentar-se quanto ao hábito de ponderar e reexaminar, ao longo de sua carreira, suas convicções docentes e suas práticas pedagógicas.

O ato de revermos nossas ações não nos torna menos competentes, ao contrário, expõe nossa intenção de aprimorarmo-nos a cada dia. E isso denota responsabilidade, afinidade e cuidado para com todos aqueles que, junto a nós, estão imersos no ambiente educacional.

Por esse motivo, julgamos que para a reflexão tornar-se um *habitus* (PERRENOUD, 2002) faz-se necessário que ainda na sua formação o professor comece a praticá-la durante as atuações docentes. Assim, ao chegar à escola, ele já estará adaptado quanto à contemplação diária de suas práticas.

“Então, a gente discute algumas questões do que é ser professor, qual é a concepção de língua, de linguagem, de ensino” (PARTICIPANTE 3). Diante de todos os questionamentos pelos quais foi arguido o profissional professor, supomos que o mais inquietante seja justamente esse: o que é ser professor?

Provavelmente, muitos profissionais que atuam hoje em sala de aula nunca pensaram sobre isso, se pensaram, possivelmente se contentaram com respostas prontas ou impessoais, sem nem ao menos considerarem que estarão, a partir do momento que adentrarem a escola, responsáveis pela formação de outros seres também humanos.

Hengemuhle (2008) alerta-nos que o eixo do processo educativo é o indivíduo, e que será para ele que planejaremos as aulas. Sendo assim, “se é com seres humanos que vamos lidar, então devemos buscar a essência ou a natureza constitutiva desses seres humanos que se colocam diante de nós” (MARTINS e BICUDO, 1983, p. 33).

Por conseguinte, o respeito e a responsabilidade, quanto aos atos realizados na sala de aula, devem ser uma constante em nossas considerações, dado ao fato de que estaremos compartilhando um espaço com seres dotados de subjetividade e necessidades específicas. Assim, mais do que o conhecimento gramatical, pois estamos referindo-nos a professores de língua, necessitaremos de habilidades que tornem possíveis situações agenciadoras da

aprendizagem. Lembrando-se sempre que “aprender é uma atividade individual do sujeito e o aprendente precisa ter motivo pessoal para aprender” (GIESECKE apud HENGEMUHLE, 2008, p. 44).

*“Isso é muito interessante, porque isso causa pra eles um desconforto, uma insegurança muito grande, então eles ficam muito tensos até a aplicação dessa prática. E depois quando eles vêm da sala de aula e quando eles vão falar dos trabalhos, isso é muito bonito de ver. Porque... é bonito de ver, de pensar assim... muitos deles [...] é a primeira vez que se veem na frente, como professores, e os depoimentos, assim, são muito emocionantes e eu me emociono sempre... [...] e, claro, isso é uma coisa interessante, porque é uma disciplina, pra mim, que ao mesmo tempo em que eu propicio a eles fazer essa reflexão e ficar nesse entre lugar, entre aluno e professor e se vendo no momento como professor, num outro lugar, eu também... essa disciplina me propicia, **o tempo inteiro, repensar a minha prática**”* (PARTICIPANTE 3).

Esse sentimento de mutabilidade, de dinamicidade na docência, é o que lhe confere maior atratividade. Pois enquanto professores, estamos sempre vivenciando a novidade, o inesperado, e isso precisa ser considerado a todo o momento, principalmente durante a elaboração das atividades pedagógicas. Uma vez que, esquecido isso, as práticas se engessam, fazendo com que as aulas percam a motivação - e sem motivação, não há aprendizado.

“Na verdade o tempo inteiro eles estão refletindo e eu estou também refletindo junto com eles e pensando na minha prática ali... então, é uma disciplina que vai, digamos assim, sendo moldada de uma forma muito interativa, e é muito gostoso nesse sentido” (PARTICIPANTE 3). “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2011, p. 39)” E o professor, como eterno aprendiz, após anos refletindo, praticando e refletindo mais um pouco, ainda espanta-se com a sua própria curiosidade.

Uma curiosidade que o instiga a instigar, que o inquieta a inquietar, que o convida a convidar a descobrir, a experimentar, a se desculpar, a refazer, a acertar, a comemorar, a chorar, a sorrir e a recomeçar; todos os dias, como se fosse o primeiro. Contudo, o mesmo encantamento que o leva a não acomodar-se, pode o assustar, pois não há um ponto de chegada.

A docência não possui um “porto seguro”, a todo instante ela se refaz e o que ontem era, hoje não é mais; e amanhã pode voltar a ser ou afastar-se completamente daquilo que um dia já foi. Então, não existe fórmula nem molde; trata-se de uma constante busca pelo sentido,

pelo significado, pela vida, pela formação do mais complexo dos seres: o ser humano.

Olhar para o aluno como um ser humano dotado de especificidades e necessidades, faz com que as práticas escolares recebam um novo tom. Desse modo, a dinamicidade existente nas inter-relações estabelecidas entre os sujeitos passa a ocupar o centro das preocupações, nessa conformidade, mais do que aprender para ser avaliado, a meta da escola passa a ser uma educação sustentável, que perdure durante a vida do sujeito aprendente.

A sala de aula pode ser a mesma de anos atrás, mas os indivíduos são mutantes. Nesse caso, não há maior desafio do que ser um “aprendiz de educador” (FREIRE, 2011). Ao decidirmos pela prática docente, devemos estar cientes de que escolhemos abandonar a segurança e a obviedade, e a partir de então estaremos trilhando o sempre novo.

“Então, o que a gente vê, claro eu estou pensando isso com um aluno de língua estrangeira, mas o que a gente vê é que alguns alunos que não se reconheciam como professores, não conseguiam se ver nessa situação, chegam na sala de aula e aí eles voltam, assim...parece que...mudou, parece que o bichinho da docência picou... Foram físgados pela docência e ficam encantados [...] e aí de repente eles se veem professores de língua materna também... e felizes...realizados. E isso é, ‘tá, tá bem, valeu todo o esforço, toda a discussão, todo o planejamento, por que está ali...era isso’” (PARTICIPANTE 3).

Vasconcellos (2015, p. 62) nos diz que o professor comprometido com a educação está submerso na “dinâmica do **amor** pelos seus alunos” (grifo nosso). Talvez no primeiro momento que lemos esta citação, ela tenha se apresentado como demasiadamente “romântica”, no entanto, após conversarmos com o terceiro professor, participante de nosso projeto, reconhecemos a veracidade e a concretização dessa afirmação.

Certamente, mesmo sem ter acesso ao áudio que gravou essa conversa, e mesmo sem visualizar a expressão do rosto do professor que discursou sobre tal prática, temos a convicção de que ao ler o texto transcrito, o entusiasmo e a satisfação sejam claramente perceptíveis. A vista disso, concluímos que, a nós, incluindo aqui também o nosso participante, a afetividade e o querer bem os alunos, não nos assustam (FREIRE, 2011).

4.1.4 Prática interativa: o professor como mediador

“Em relação à teoria, quando a gente entra nos cursos de formação [...] passa a ser algo inerente a tua atividade docente, então, qualquer professor tem que ter um referencial teórico que vá se embasando” (PARTICIPANTE 4). O processo do ensino e da aprendizagem necessita da conexão dialógica entre a teoria e a prática, pois enquanto complementares, uma apresenta-se por meio da outra, e essa movimentação é que constrói o saber, sendo que este deve ser mediado pelo educador.

Uma extensa gama de conhecimento teórico não irá auxiliar o professor, se estiver isolada da práxis, do mesmo modo que uma atividade sem uma base teórica não se sustém, uma deve estar conectada à outra, como duas faces de um mesmo objeto. A prática docente necessita de fundamentos epistemológicos, a fim de apresentar-se como uma postura transformadora.

“Então, tudo que a teoria me proporcionou, que eu estudei até o momento e continuo estudando, [...] e eu consigo transpor para a sala de aula. Consigo movimentar na própria questão da leitura dos textos, das produções dos alunos” (PARTICIPANTE 4). O conhecimento teórico é a base de atuação para o educador, pois será através dela que ele se movimentará a fim de refletir sobre a sua prática. Tão importante quanto à atuação docente é o fundo que a sustenta, pois será ele o responsável por direcionar toda a construção dos saberes na sala de aula.

Antes de construirmos uma casa, precisamos firmar os alicerces, e dependendo da qualidade e da espessura da fundação, a casa não apenas estará segura, como inclusive permitirá outra construção acima dela. Nós, enquanto educadores, necessitamos nos enxergar desse modo, o referencial teórico que firma as nossas práticas deve ser suficiente para embasar a nossa práxis e junto a isso dar suporte ao nosso aluno, uma vez que este se encontra em lugar de desenvolvimento inicial, necessitando de auxílio para começar a construir suas próprias convicções teóricas.

“O que me encanta em Bakhtin é que não é só dentro da academia que a gente consegue trabalhar com ele, é uma teoria que te proporciona um trabalho com a vida, os discursos do cotidiano, os diálogos do cotidiano, então a própria questão do envolvimento com os alunos, a escuta dos alunos” (PARTICIPANTE 4). Freire (2011) nos afirma que é escutando que aprendemos a falar, e como professores, não será mantendo uma conversa vertical com os nossos alunos que os estimularemos a aproximarem-se de nós.

“Os alunos me procuram muito, muito, fora, extraclasse e aí provavelmente esse movimento de escuta que a perspectiva de Bakhtin traz pra gente, da linguagem, que faz com que isso acabe repercutindo na sala de aula” (PARTICIPANTE 4). Quando Freire instrui-nos a escutar e falar com o nosso aluno, ele propõe o diálogo. Bakhtin (2014, p. 117) relata que “na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”.

Ao mensurarmos a enunciação pelo viés bakhtiniano, o nosso relacionamento através da linguagem sofre uma transformação, pois passamos a considerar o outro no nosso próprio discurso, uma vez que compreendemos que será para este outro que falaremos. Nós, enquanto locutores, passaremos a contemplar a ação receptiva da nossa enunciação, a fim de que o efeito de significação ansiado seja alcançado.

Isso significa dizer que, enquanto professores, baseados nos fundamentos dialógicos de Bakhtin, tencionaremos um cuidado maior com a linguagem. Essa cautela se dará não apenas ao monitorarmos o nosso discurso, por estarmos cientes de que a enunciação nem sempre é compreendida da maneira como se pretendeu ao emití-la, mas por entender que o nosso interlocutor também é permeado por subjetividades, que influem diretamente na sua interpretação quanto ao discurso recebido.

Além disso, sabemos que no ato enunciativo o sujeito se revela, não há como dissociá-lo do seu discurso. Muito embora, por vezes se intencione a neutralidade discursiva, por caracterizarmo-nos como sujeitos ideológicos, essa imparcialidade enunciativa inexistente. Então, ao produzir um texto o aluno deixará rastros, marcas, capazes de identificar, muitas vezes, aquilo que o inquieta, que o incomoda e que ele como indivíduo tenta ocultar.

Quando o professor se dispõe a debruçar-se sobre o texto produzido pelo seu aluno, a fim de interpretá-lo, de significá-lo, a probabilidade de encontrar nas entrelinhas textuais anseios e angústias desse locutor é muito grande. Desse modo, a prática textual em sala de aula pode apresentar-se bem mais valiosa do que simples instrumento de correção gramatical.

É certo que outras teorias, além da bakhtiniana, poderão nos proporcionar uma prática interativa, mas devido ao fato de, assim como o nosso participante, filiarmo-nos a visão dialógica de Bakhtin, continuaremos a discorrer sobre esta, mantendo sempre o foco no caráter dialógico e interacional, pois cremos que uma sala de aula precisa primar pela interação pessoal e pelo diálogo entre os sujeitos.

O olhar para o outro nos torna mais humano, pois ao realizarmos este movimento nos colocamos no lugar dele e passamos a considerar aquilo que ele está pensando, aquilo que ele

está sentindo. Como seres sociais, necessitamos dessa interação, mas por vezes nos esquecemos de que do outro depende a nossa sobrevivência e nos fechamos em um mundo particular, como se nos bastássemos, e só nos damos conta do quanto isso é errado quando já está escapando-nos a vida.

“Os problemas são realmente esses mitos, eu acho que a primeira prática é tentar desmistificar uma série de coisas, essa coisa do não aprende, não sabe, não conhece a minha língua, acho que esse seria o primeiro movimento” (PARTICIPANTE 4). Possenti (1996) afirma que sabemos uma língua quando conseguimos nos comunicar através dela. Em se tratando de alunos brasileiros, é fato que eles chegam à escola falando o português. Desse modo, o primeiro ponto a ser esclarecido é que: sim, ele sabe português. O aluno brasileiro que participa das aulas de sua língua materna deveria sentir-se à vontade quando envolvido em práticas de linguagem na escola, pois estas se realizam no intuito de possibilitar ao sujeito vivenciar diferentes práticas sociais, através de atividades situadas (KLEIMAM, 1995).

O que falta ao aluno é um conhecimento profundo em relação às normas e regras gramaticais (POSSENTI, 1996), no entanto, ao comunicar-se ele não rompe nenhuma delas, mas vale-se da língua utilizando-a da maneira que ela permite, pois quando extrapolamos as possibilidades linguísticas a comunicação não ocorre. Se o sujeito é ciente de que é capaz de comunicar-se em sua língua, por que ele recorrentemente declara não conhecê-la?

Por aderir a discursos outros, que tratam o brasileiro como um não conhecedor de sua própria língua, o aluno chega à escola com essa concepção equivocada, e em alguns casos, sai da escola pensando ainda dessa forma. Logo, caberá ao professor, baseado em uma postura dialógica, compreender a origem desse pensamento e através de sua prática romper com esse preconceito.

“O que eu vejo, pela experiência [...] é que o professor precisa se despir de uma série de preconceitos, e aí entram todos, questão de língua articulada à cultura, pra olhar pra esse aluno com menos preconceito, fazer um movimento de se colocar no lugar do aluno, de ter um conhecimento de quem é esse aluno, que a gente não conhece na verdade” (PARTICIPANTE 4).

No momento em que nos colocamos no lugar do aluno passamos a escutá-lo, como sugere Freire (2011), e no instante em que ele passa a sentir-se significativo no espaço escolar, ele deixa o lugar de *subalterno* (SPIVAK, 2012) e coloca-se como *autor* (BOHN, 2013) no processo de construção do seu conhecimento.

Bakhtin (2014) trata a língua como uma “arena” de combate entre relações de forças,

sendo os interlocutores os duelistas. Quando o sujeito compreende este enunciado bakhtiniano, as práticas linguísticas recebem novas colorações (BAKHTIN, 2014), pois a partir de então, ele se vê como um combatente, de modo que as intenções postas na linguagem não passam mais despercebidas e a necessidade de se armar linguisticamente torna-se um incentivo para aprofundar-se quanto ao conhecimento de sua língua.

Quando o professor chega-se ao aluno com o propósito de mediar o processo de aprendizagem, ele consegue enxergar as dificuldades e os medos deste, e a partir disso motivar o discente a aventurar-se através da linguagem, a fim de permitir-se descobri-la como algo vivo, rico, dinâmico e não algo estanque e imutável. Fazendo, dessa forma, com que seja percebida pelo aluno a graça em munir-se de sua linguagem, para através dela conquistar o mundo ao seu redor.

“Exatamente por trabalhar na perspectiva de Bakhtin, que pensa nesses diálogos do cotidiano, a ideia de interação se torna mais simples porque aí a própria questão dos exemplos, eu trabalho muito com a questão dos exemplos do dia a dia” (PARTICIPANTE 4). Aproximar o ensino da vida real do aluno é um modo de instigá-lo a aplicar-se no maior conhecimento de sua língua, pois se ele já consegue comunicar-se, se ele já sabe a língua, o que lhe falta é um aprimoramento. E quando ele consegue vislumbrar uma finalidade em ampliar os seus saberes linguísticos, as aulas passam a ter um significado, uma utilidade para a vida real dele. Essa motivação fará com que ele realmente construa um conhecimento e não apenas aprenda a “manusear” a sua língua (RABI apud GIVÓN, 1979).

“Inclusive eu vejo isso nos textos, eles têm uma relação até de confiança muito grande no professor, eu me admiro muito que eles conseguem escrever nos textos coisas extremamente interessantes da vida deles, que talvez em outros espaços eles não tenham tido oportunidade, então, eu acho que em algum momento, talvez o jeito que eu lide com eles, eu sou muito despachada, extrovertida, eles criem essa relação de confiança e isso apareça nas próprias escritas deles” (PARTICIPANTE 4). O instrumento de trabalho do professor na escola é o conhecimento, e este se apresenta como uma longa trajetória de construções, desconstruções e reconstruções. No decurso desse caminho, o professor servirá de referência ao seu aluno (VASCONCELLOS, 2015), de modo que se espelhando nele o sujeito em formação principiará as suas próprias descobertas.

O ato de dialogar com o aluno, de aproximar-se dele enquanto indivíduo, fará com que ele perceba o quão importante é a interação, e como o outro é significativo na sua constituição como sujeito. Por estarmos imersos em uma sociedade cada vez mais individualista, nos

esquecemos da capacidade inerente à nossa espécie: a comunicação (FIORIN, 2013). Assim, as interações pessoais se esvaem, e nisso, comprometemos a existência de nosso ecossistema social, pois sem inter-relação não há como manter a vida.

Quando o professor convida o aluno a interagir com os seus colegas e com ele próprio em classe - seja oralmente ou por texto escrito - o mesmo incentiva o diálogo, apresentando ao sujeito em formação a necessidade dessa prática, fazendo com que o discente desfrute dessa interatividade e leve-a para as suas práticas cotidianas.

Nessa troca de experiências, de ideias e de anseios, o professor e o aluno passam a construir uma afetividade, e isso é deveras válido, pois como nos orientou Freire (2011, p. 138), “ensinar exige querer bem aos educandos”, e essa coragem de aproximar-se deles, por horas pode apresentar-se como a própria prática educativa.

4.2 Entre as Análises e as Reflexões...

Nossa interpretação quanto aos discursos docentes se deu a fim de apresentarmos o que, segundo nossa percepção, baseada em literaturas diversas, caracteriza-se como uma prática reflexiva. Agora, traremos nossas considerações, na finalidade de esclarecermos como uma postura reflexiva poder ser tomada como uma prática ecológica.

Gostaríamos de antecipar ao nosso leitor que o capítulo a seguir será intitulado “Reflexões”, no entanto, poderíamos chamá-lo de “Nosso capítulo”, pois neste, primaremos pela exposição da nossa palavra – mesmo considerando que a mesma é oriunda de discursos outros, uma vez que não há originalidade¹³ em nós, pois somos atravessados por inúmeros discursos já proferidos.

Assim, guardamos este espaço para refletirmos sobre nossas concepções acerca da pesquisa realizada e o modo como ela nos impulsiona a permanecer nos caminhos da “autopoiese” docente, encarando-a como um percurso relevante para a práxis na sala de aula de língua portuguesa.

¹³ “Originalidade” está empregada aqui como a gênese do dito, como única origem discursiva.

5. REFLEXÕES

“Aquele que ouve a palavra, mas não a põe em prática, é semelhante a um homem que olha a sua face num espelho e, depois de olhar para si mesmo, sai e logo esquece a sua aparência.”

Tiago 1:23,24

Ao adentrarmos a escola, qual deve ser a nossa meta? O que realmente nós estamos buscando enquanto educadores? No decurso de nossa pesquisa estes questionamos mostraram-se latentes em todos os momentos.

Quando escolhemos filiar-mo-nos à prática ecológica da linguagem, estávamos seguros e convictos de tal escolha, pois não pisávamos em um lugar totalmente desconhecido. Fomos apresentados a esta abordagem durante atividades planejadas e orientadas pela visão ecológica, e desde então, a busca por um conhecimento maior sobre esta teoria nos acompanhou.

Ao sermos convidados a desenvolver um estudo referente à prática do ensino de língua, nos pareceu coerente nos debruçar sobre algo que nos encantara previamente. Como até o momento nos contentamos em compreender superficialmente os ideais da ecologia linguística, a pesquisa proposta nos pareceu oportuna para aprofundar nossos conhecimentos ecolinguísticos e para apresentá-los àqueles que ainda o desconheciam. Resultado deste, apresentamos a vocês o estudo até aqui desenvolvido.

Através de revisões teóricas buscamos trazer um referencial capaz de basear nossas discussões, e aliado a isso, encontramos discursos que corroboraram com nossos pensamentos quanto à prática do ensino. Por isso, durante as análises, em nenhum momento aplicamos diretamente o fundamento teórico ecolinguístico, ou referimo-nos a ele diretamente, exceto em um ou dois pontos em específico e isso se deu pelo fato de justamente estarmos interessados nas inter-relações ocorrentes na sala de aula, uma vez que são estas que importam à ecologia da linguística.

Já na realização das entrevistas, fomos apanhados pela prática ecológica, quando ao intuirmos receber uma resposta formatada, nossos participantes vieram com uma riqueza de constatações e reflexões que transbordavam a vida do ambiente escolar, as quais eram tantas que em alguns casos tornara-se difícil de prosseguir com as questões preestabelecidas.

Após alguns minutos conversando com os professores, verificamos a fertilidade de

nossa interação e o modo como esta se compunha sem esforço. Uma questão sucedia a outra e logo estávamos encerrando o tema proposto, sem dificuldades, sem medos ou temores. A harmonia permeou todos os discursos e todas as reflexões.

No tocante às questões intuídas, todas, absolutamente todas obtiveram retorno, cada qual ao seu modo e ao seu tempo. A princípio, a ansiedade intentou desacomodar-nos, no entanto, quando paramos a analisar o que estava ocorrendo, verificamos que a ecologia da linguagem encarregou-se de suprir todas as necessidades do discurso. Não precisamos forçar nenhuma resposta, ao contrário, devido ao ambiente propiciado tudo se encaminhou da melhor maneira.

A nosso ver, as entrevistas não poderiam ser mais condescendentes com a teoria, foi quando percebemos que realmente estávamos no caminho certo. Desde as primeiras palavras até os ajustes de horários e (re)gravações, todos os indivíduos portaram-se de maneira tranquila e confortável, primando sempre pelo cuidado com o outro, afinal isso é ser ecolinguista.

Ao transcrevermos as entrevistas, nos deparamos com uma feliz realidade, tratávamos com docentes integrantes da Visão ecológica do ensino, e mesmo que eles não se reconhecessem como tais, a partir deste momento poderão assim o fazer.

Retornamos então a questão que principiou nossa descrição acerca da pesquisa: o que caracteriza uma abordagem ecológica de ensino?

A abordagem ecológica do ensino será aquela na qual os sujeitos receberão a principal atenção, de modo que os saberes adquiridos receberam relevância quando aproximados da realidade dos envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem. Desse modo, mais do que conhecedores da linguagem, buscar-se-á sujeitos capazes de transformarem o seu entorno através dela.

Afinal, o que significa ser professor? Ademais de todas as teorias expostas, ser professor é ser um auxiliador, alguém dotado da capacidade de olhar além, e através desta visão contribuir na formação do outro. É colocar-se no lugar de aprendente todos os dias e assim ensinar a aprender, e aprender a ensinar.

O que devemos ansiar enquanto educadores? Precisamos buscar a cada dia a transformação da realidade que amedronta os nossos alunos, a realidade que os impossibilita de transformarem os seus futuros, pois estão sufocados por um passado de angústias e temores. Precisamos romper com preconceitos e trabalhar em prol da humanização da sociedade através da educação.

E como faremos isso? Sem nos acomodarmos, se hoje erramos, amanhã acertaremos, porém a reflexão sobre cada passo deve ser uma constante em nossas práticas. A profissão professor torna-se encantadora pela condição de estar em contínua mutação, assim como o ser humano.

Maturana dirá que “os seres vivos são máquinas que se distinguem de outras por sua capacidade de ‘autorreproduzir’, a chamada ‘autopoiese’” (SÁNCHEZ, 2011, p. 20) e esse autorreproduzir-se extrapola o aspecto biológico. Por isso, devemos buscar este refazer-se enquanto profissionais, mas principalmente enquanto sujeitos.

Estamos imensamente satisfeitos por termos dialogado com pessoas que através de suas práticas, respaldaram nosso posicionamento quanto ao ensino e o trabalho com a linguagem, de modo que as respostas assertivas que encontramos por meio desta pesquisa, nos impulsionaram a seguir filiados a tal visão de mundo.

Assim sendo, agradecemos aos nossos participantes por compartilharem conosco suas atividades e suas convicções. Desejamos que aqueles que vierem a tomar conhecimento deste trabalho possam de igual forma olhar para o ensino como uma prática viva e para a vida.

Mesmo aqueles que não intencionarem aderir às terminologias ecolinguísticas, mas que a partir de agora se engajarão numa prática reflexiva - como a apresentada por meio deste estudo - lhes afirmo o seguinte: mais do que discursos, o mundo precisa de ações para que ocorram as transformações que almejamos e apontamos no decorrer deste trabalho.

Por isso, se conseguirmos mobilizar ao menos a prática de um sujeito, para fins de ressignificação do ambiente escolar, já estaremos jubilosos. Afinal, praticar a visão ecológica de ensino é primar pela “autopoiese” nas práticas escolares.

6. UM PASSEIO PELA ESCOLA

Convido-os neste momento para entrarmos na escola. A partir desse instante, desejaria ter a possibilidade de dar “voz” ao meu texto, para que o meu leitor pudesse fechar os olhos e visualizar junto comigo as atividades compartilhadas dentro desse espaço.

Nossa escola é simples, semelhante àquela do seu bairro, aquela pela qual você passa todos os dias ao sair de casa indo para o trabalho, ou talvez aquela na qual você trabalhe. Sim, essa mesmo. Sem muito luxo, mas com uma riqueza imensurável chamada VIDA.

Num primeiro momento, quero avisar-lhes que nessa nossa escola os indivíduos falam, se movimentam, conversam alto, às vezes relutam para realizarem as tarefas, e os períodos de classe nem sempre ocorrem como o planejado. Ah! E temos reuniões, e às vezes elas ocorrem em dias letivos e isso toma parte da carga horária das aulas. Também temos visitantes, sim, temos muitos visitantes, eles normalmente chegam identificados por um documento da Universidade local e solicitam a participação nas nossas aulas. Mas fiquem tranquilos, eles, na maioria das vezes, somente assistem às aulas, nos fazem umas perguntas e logo se retiram da escola.

Bom, como deve ser do seu conhecimento, a maioria dos alunos é oriunda deste bairro. Então, é só prestar atenção ao entorno para compreender as necessidades deles. Claro, alguns destoam um pouco, por obter uma condição financeira mais elevada, mas não se deixe levar pelas aparências, às vezes a maior necessidade deles é um pouco de atenção.

Já sei. Já sei: nós não somos os pais, nem a família deles e ainda temos mais turmas, mais alunos, além da nossa casa, e da nossa família... Ufa! Cansa só de lembrar! Mas pense, olhemos então para esses alunos como se eles fossem os nossos filhos, ou os nossos sobrinhos, como se eles fizessem parte da nossa família, acredito que isso auxilie um pouco.

Também já imagino o que deves estar pensando, fique tranquilo já ouvi isso muitas vezes, “eu devo pensar assim, porque sou jovem, me graduei há pouco tempo e estou submersa em uma pesquisa e por isso estou agindo de forma tão romântica”. Não. Não é por isso. O fato é que parei para olhar em volta e sabe o que eu descobri? Descobri que nós também já tivemos a idade dessas crianças, desses adolescentes... E sabes de mais uma coisa? Naquela época, a minha língua também me confundia e havia momentos em que ela me desencantava por completo.

É possível lembrar-se daquela aula de língua portuguesa, na qual o maior desejo era ouvir o sinal para o intervalo? Ou aquela, que parecia que estávamos na aula de língua

estrangeira? Ou pior, aquela, na qual nos sentíamos mais perdidos do que na de língua estrangeira? Pois então, lembrei-me dela agora... E sabe? Compreendi muito bem os meus alunos.

Talvez você diga: “mas eu, sempre me dediquei muito, sempre compreendi muito bem todos os conteúdos e mais, tenho certeza de que aqueles que não conseguiam entender eram porque estavam conversando, distraídos e desinteressados”. Pode ser até que eu concorde com você em parte, posso admitir que você fosse realmente esforçado e que havia alguns colegas seus que se demonstravam desinteressados. Porém, posso garantir também que em alguns casos o esforço pode ser vencido por alguns obstáculos, como a fome, o medo, a vergonha e a dor.

Também já concluo o que dirás, “não somos psicólogos, eles que busquem ajuda de outro profissional”. Permita-me dizer que se sua resposta for essa o convido gentilmente a escolher outra profissão que não a de professor, e a partir de agora, também agradeço sua atenção e lhe sugiro a abandonar esta leitura.

Peço desculpas aos demais, não intencionei ser rude, mas realmente algumas atitudes geram reações não esperadas. Mas não se assustem, durante a nossa caminhada poderemos encontrar outras pessoas que também pensem assim. Fiquem tranquilos, logo falarei com eles também.

Sem demora chegaremos à sala de aula, mas antes gostaria de mudar um pouco a nossa rota. Olhem adiante, vamos conhecer o jardim da escola. Sim, não lhes havia avisado, nós temos um jardim aqui na escola, e ele é lindo! Claro, ele está enflorando, estamos aprendendo a cuidar dele, mas querem saber de uma coisa? Está sendo maravilhoso, descobrimos coisas fantásticas com ele, na realidade acho que ele é que está cuidando de nós.

O mais fascinante é que através desse jardim aprendemos a dialogar mais entre nós professores. Um dia, estávamos sentados prestes a começar uma reunião de classe, nos distraímos um pouco e começamos então a falar sobre as flores que estavam crescendo no nosso jardim.

Um dos meus colegas falou que lhe parecera bobagem pensar em um jardim na escola, que o seu tempo estava tão escasso, e ele só queria dar a sua aula e ir pra casa, pois a vida não estava nada fácil para ele. O que me confortou foi que outro colega interviu na conversa e disse: “Um jardim, nossa! Ideia maravilhosa! Mais vida para a Nossa escola!”.

Como já havíamos principiado a construção do jardim, resolvemos sair da sala de reunião por uns instantes e fomos visitá-lo. Ainda não havia flores, somente os canteirinhos e

as sementinhas apertadas contra o solo, algumas aparentavam força, mas as outras... Tadinhas, mais pareciam pedrinhas atiradas a esmo... Logo, nos desanimamos um pouco e ficamos a refletir sobre o possível fracasso do nosso cultivo.

Passou-se o tempo, e nós insistimos. Todos os dias, visitávamos o jardim, aguávamos, adubávamos e retirávamos as ervas que buscavam abafar as nossas plantinhas. Deixamos de uma vez por todas o comodismo, na busca de florir a Nossa escola. Até que um belo dia as flores começaram a crescer e a aparecer, lindas, todas iguaizinhas, os canteirinhos perfeitos, e nós fomos muito venturosos em escolher uma flor com uma cor semelhante a da escola, então ficou tudo combinando. Lindo!

Nos primeiros dias o jardim era o ponto turístico da escola, todos queriam admirá-lo e até tirar fotos dele. Mas não sei... Algo ainda nos inquietava. Pensamos então em aumentar a variedade das flores, talvez uma ou duas, diferentes dessa, com a cor, o formato diferente, para Alegrar mais os nossos canteiros.

Espantem-se vocês, lembrem-se daquele colega? Aquele que não queria nem saber do jardim? Pois então, este mesmo se ofereceu para trazer algumas mudas, e o outro, aquele mais animado, saiu a comprar sementes. No outro dia, no intervalo das aulas, começamos a plantar as mudinhas, lindas! Cheias de vida! Estavam meio machucadas pelo transporte, mas com um pouco de atenção e cuidado, logo se apegaram ao solo.

Quando o colega das sementes chegou, carregara uma espécie de “forma”, cheia de compartimentos dentro, e em cada compartimento uma variedade diferente de flor. Ele estava tão contente, tão entusiasmado que se descuidou, e as sementes caíram, poucas restaram na forma, como o dia estava ventoso as sementes foram naturalmente distribuídas pelos canteiros, claro misturadas e algumas fora dos canteiros.

Pensamos rapidamente em removê-las, mas como fazer isso? Com uma colher? E as outras que haviam sido plantadas voluntariamente? E as raízes que já estavam fixadas, seriam atingidas? Em seguida desistimos, deixamos da maneira que estava e resolvemos cultivá-las e à medida que fossem crescendo, removeríamos as que estivessem “fora do lugar certo” e remontaríamos o nosso jardim da forma que havíamos planejado previamente.

Algo que vocês devam estar questionando é o fato de serem mencionados apenas três professores no decurso da narrativa. Sim, foram realmente três professores e não, a escola não tem apenas três, mas o fato é que os outros não apresentaram interesse no cultivo, ao menos não no início do projeto.

Desculpem tomar seus preciosos tempos com a história do jardim, mas ele significou e

significa tanto para a Nossa escola que não poderíamos deixar de contemplá-lo. Logo visitaremos o restante da escola.

Voltando ao jardim. As flores começaram a brotar, cada qual do seu modo, o cuidado era igual a todas, no entanto com o passar do tempo começamos a perceber que cada uma exigia uma atenção especial. Umas não poderiam apanhar muito sol, logo tivemos de construir uma espécie de barraca para protegê-las, outras não poderiam receber muita água, então começamos a apontar os horários e os dias recomendados para aguá-las, algumas temiam o frio, surgiu então uma estufa, isso sem falar naquelas que precisavam se agarrar a algum suporte.

Nisso surgiram estruturas propícias para o desenvolvimento de cada uma daquelas espécies. E se pensam que desistimos pela dificuldade, jamais, o perfume das flores e o colorido que elas trouxeram a Nossa escola, faziam com que o trabalho inexistisse. E logo fomos levando para casa algumas mudinhas e como aprendemos a maneira certa de cuidar delas, cada um pôde construir o seu jardim em casa e aqueles que não objetivaram um jardim particular, se alegravam na contemplação do nosso jardim escolar.

Ah! E sabem aquelas que ficaram desajustadas aos nossos moldes primeiros, então, que bom que isso ocorreu! Pois a mescla delas e a ausência daquela ordenação primária, nos presenteou com um arco-íris de cores, perfumes e formatos. Que benção foi o destino ter nos impedido de controlar a nossa plantação!

O nosso jardim está cada dia maior e mais florido, mais mudas chegam e todo o ano há renovação, pois algumas flores, devido ao tamanho que alcançam necessitam ser removidas e levadas a outro solo, para um espaço maior. Mas isso não nos entristece, estamos muito contentes em participar da formação de cada uma delas e quanto maiores elas ficam mais orgulhosos nos estamos. A vida é realmente fantástica! E poder participar do florescer dela é uma dádiva.

Então, prosseguindo com o nosso passeio, agora vamos conhecer a sala de aula... Quero dizer, nós estávamos dentro dela o tempo inteiro.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta*. Paidéia (Ribeirão Preto), nº 2, fev./jul. 1992.
- AMARAL, S. F. Comentário sobre o texto do professor Ezequiel Theodoro da Silva. In: *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 59-60.
- ANDRÉ, M. E. D.A. *Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos*, Cadernos de Pesquisa, n. 45, 1983. p. 66-70.
- AURELIO, B. H. F. *O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 4ª ed. 2ª impressão – Rio de Janeiro, 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud, Y. F. Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUM, L. F. *O mágico de Oz*. São Paulo: Ática, 1996.
- BECHARA, E. *Ensino de gramática: Opressão ou Liberdade?* 11ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. DA. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CAPRA, F. *A teia da vida*. Trad. EICHEMBERG, N. R. 7ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP M. M. B., TOMITCH, L. M. G. (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTO, E. K. N. N. *Ecolinguística: um diálogo com Hildo Honório do Couto*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

COUTO, H. H. do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

_____. *O tao na linguagem um caminho suave para a redação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *O que vem a ser ecolinguística, afinal?* Cadernos de Linguagem e Sociedade. v.14, nº1 (2013) P.275-313. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9179>. Acesso em: 15/11/2016.

_____. et al. *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: Editora UFG, 2016.

DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, 2004. p. 213-225.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1991.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, J. L. (Org.) *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUJISAWA, D. S. *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GERALDI, W. J. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIVÓN, T. Sobre a natureza criptoestruturalista da gramática transformacional. In: GIVÓN, T. *Compreendendo a gramática*. Natal: UDUFRN, 2011 (1979).

HENGEMUHLE, A. *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KENSKI, V.M. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: edições 70, 1988.

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n.4, 1999. p. 13-24,.

_____. A aprendizagem de línguas medida por computador. In: Vilson J. Leffa (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANZINI, E. J. Revista Percurso - Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. NEMO Maringá, v. 4, n.2, 2012. p. 149 – 171.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moares, 1983.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Trad. e Notas Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUNDO BIOLOGIA. *A evolução das plantas e a sua adaptação ao meio terrestre*. Mundo Biologia. Disponível em: <http://www.mundobiologia.com>. Acesso em: 03/12/16.

NOVA ESCOLA. *O dia a dia do professor: como se preparar para os desafios da sala de aula*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira; São Paulo: Nova Escola, 2014.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

ODUM, E; BARRETT, G. W. *Fundamentos de ecologia*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1995.

SÁNCHEZ, C. *Ecologia do corpo*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SENRA, N. C. *O cotidiano da pesquisa*. São Paulo: Ática, 1989.

SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino*. PUC/SP, 1998.

SPIVAK, G.C. *Pode o subalterno falar?* Trad.: S. R. G. Almeida, M. Feitosa, A. P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TOWNSEND, C. R.; BEGON, M.; HARPER, J. L. *Fundamentos em ecologia*. Trad. Leandro da Silva Duarte. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

_____. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. Trad. SILVA, M. S. M. 4ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

ZARAGOZA, J. M. Esteve. *O Mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.