



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA, INTEGRAL E
HUMANIZADORA NA INFÂNCIA COM TEXTURAS DA PEDAGOGIA WALDORF**

SÃO CARLOS
2022



Universidade Federal de São Carlos

Carla Raqueli Navas Lorenzoni

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA, INTEGRAL E
HUMANIZADORA NA INFÂNCIA COM TEXTURAS DA PEDAGOGIA WALDORF**

Carla Raqueli Navas Lorenzoni

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin

São Carlos - São Paulo - Brasil

2022

Lorenzoni, Carla Raqueli Navas

Um cenário de educação linguística crítica, integral e humanizadora na infância com texturas da Pedagogia Waldorf / Carla Raqueli Navas Lorenzoni -- 2022.
172f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Sandra Regina Buttros Gattolin

Banca Examinadora: Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi-

Furlan, Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli,

Profa. Dra. Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos, Prof.

Dr. Nelson Viana

Bibliografia

1. Educação linguística crítica. 2. Pedagogia Waldorf. 3. Pesquisa narrativa. I. Lorenzoni, Carla Raqueli Navas. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Carla Raqueli Navas Lorenzoni, realizada em 15/12/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Prof. Dr. Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos (UNESP)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

A Maria Clara e a Maria Gabriela,
minhas filhas, que tanto me ensinam.
E a Luis Cesar, minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela possibilidade de ter experiências riquíssimas, tanto na minha vida pessoal quanto na profissional.

Agradeço a meus pais, pela educação que me proporcionaram.

Agradeço ao meu esposo, pela companhia e energia dedicada a cada dia.

Agradeço a minhas filhas, que fazem renascer a alegria com cada sorriso dado.

Agradeço imensamente às professoras/participantes pelas experiências compartilhadas.

Agradeço à professora Sandra Gattolin, minha orientadora, pessoa que esbanja profissionalismo, ética e sensibilidade.

Agradeço às professoras Cláudia Kawachi e Natalia Barcellos pelas contribuições no exame de qualificação e participação na banca de defesa.

Agradeço à professora Juliana Tonelli e ao professor Nelson Viana, que também compuseram minha banca de defesa.

Agradeço à professora Giuliana pelas palavras durante minha defesa.

Agradeço ao GPENEP, que possibilitou minha participação nos encontros e direcionou meus estudos sobre Pesquisa Narrativa.

Agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa Capes/Print, possibilitando a realização do meu Doutorado Sanduíche.

Agradeço ao EMIPE, grupo de pesquisa da Universidad Autónoma de Madrid, por me receber tão amavelmente.

Agradeço ao Curso de Formação de Professores Waldorf, da Escola João Guimarães Rosa, de Ribeirão Preto, pelo aprendizado proporcionado.

Agradeço ao IFSP pela possibilidade do afastamento para qualificação.

Agradeço aos professores do PPGL pelas experiências compartilhadas nas disciplinas oferecidas.

Agradeço à Secretaria do PPGL, em especial a Vanessa, por todo auxílio e orientação.

Agradeço às amigas fortalecidas e as que foram formadas nessa etapa.

Agradeço aos meus alunos, que constitui um gigante grupo iniciado em 1998, ainda durante minha graduação.

A seção de agradecimentos termina, mas não finda o sentimento de gratidão!!!

O conhecimento é a luz

O amor, o seu calor.

Rudolf Steiner

RESUMO

Esta pesquisa está relacionada a experiências (DEWEY, 1979) de duas docentes de língua adicional em anos iniciais de escolas que seguem a Pedagogia Waldorf (STEINER, 1995, 2003, 2015 dentre outros), a qual fundamenta-se em uma visão ampla e completa do ser humano e do seu desenvolvimento. A partir dessa visão, crianças e jovens são considerados em seus aspectos individuais e nas particularidades da faixa etária a que pertencem. O aporte teórico desta tese ancora-se nas definições da educação linguística crítica (MONTE MÓR, *et al.*, 2018; SABOTA, 2021; FERRAZ, 2015, 2018, 2019), da educação integral, humanizadora (MORIN, 2017; MOLL, 2019; GUERRA, 2019; GUARÁ, 2006) e transdisciplinar (LEFFA, 2006; MORIN, 2017) e da Pedagogia Waldorf (STEINER, 1995, 2003, 2015; KÜGELGEN, 1984; KIERSCH, 2015; SELG, 2020). O objetivo geral da pesquisa é relatar e interpretar criticamente a proposta de educação linguística na Pedagogia Waldorf a partir de experiências compartilhadas por professoras de língua adicional atuantes em escolas que seguem essa pedagogia. Os objetivos específicos são: 1. investigar e avaliar possíveis desdobramentos de aspectos da educação linguística crítica e do panorama de línguas adicionais na Pedagogia Waldorf que se complementam e 2. identificar aspectos propícios à formação crítica, integral e humanizadora do aluno nas aulas de línguas adicionais a partir das experiências compartilhadas pelas professoras/participantes. A metodologia de pesquisa que orienta o estudo é a Pesquisa Narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011; MELLO, 2004), a qual direcionou o estar em campo, a composição dos sentidos a partir dos textos de campo e também o emergir dos textos de pesquisa. A partir das experiências compartilhadas, despontaram temas como a transdisciplinaridade, a ludicidade, a avaliação da aprendizagem, a formação integral do aluno e a humanização na educação. Com as discussões feitas a partir dos textos de pesquisa, nota-se que há, nessas aulas de língua adicional, a vivência da educação linguística crítica: a atuação das professoras/participantes denota um trabalho com base na construção de sentidos, na contextualização, no respeito pelo caráter afetivo do ser, na amorosidade, no diálogo com os alunos. Tal atuação prima pela formação crítica, integral e humanizadora do aluno.

Palavras-chave: Educação Linguística Crítica. Pedagogia Waldorf. Pesquisa Narrativa. Formação Integral e Humanizadora. Infância.

ABSTRACT

This research is related to the experiences (DEWEY, 1979) of additional language teachers in the initial years of schools that follow the Waldorf Pedagogy (STEINER, 1995, 2003, 2015 among others), which is based on a broad and complete view of the human being and his development; from this point of view, children and young people are considered in their individual aspects and in the particularities of the age group to which they belong. The theoretical contribution of this thesis is anchored in the definitions of critical linguistic education (MONTE MÓR, *et al.*, 2018; SABOTA, 2021; FERRAZ, 2015, 2018, 2019), integral education, humanizing education (MORIN, 2017; MOLL, 2019; GUERRA, 2019; GUARÁ, 2006) and transdisciplinary education (LEFFA, 2006; MORIN, 2017) and Waldorf Pedagogy (STEINER, 1995, 2003, 2015; KÜGELGEN, 1984; KIERSCH, 2015; SELG, 2020). The general objective of the research is to report and critically interpret the proposal for language education in Waldorf Pedagogy based on experiences shared by additional language teachers working in schools that follow this pedagogy. The specific objectives are: 1. to investigate and evaluate possible developments of aspects of critical linguistic education and the panorama of additional languages in Waldorf Pedagogy that complement each other and 2. to identify aspects conducive to the critical, integral and humanizing formation of the student in additional language classes from the experiences shared by the teachers/participants. The research methodology that guides the study is the Narrative Research (CLANDININ and CONNELLY, 2011; MELLO, 2004), which directed being in the field, the composition of meanings from field texts and also the emergence of research texts. There were two teachers/participants who shared their experiences of working in the classroom. From these experiences, themes such as transdisciplinarity, ludicity, learning assessment, the integral formation of the student and the humanization of education emerged. With the discussions made from the research texts, it is noted that there is, in additional language classes of Waldorf Pedagogy, the experience of critical linguistic education: the performance of the teachers/participants denotes a work based on the construction of meanings, on the contextualization, respect for the affective character of being, lovingness, dialogue with students. Such action excels in student's critical, comprehensive and humanizing education.

Keywords: Critical linguistic education. Waldorf Pedagogy. Narrative Research. Comprehensive and humanizing training. Childhood.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Forschung bezieht sich auf die Erfahrungen (DEWEY, 1979) zweier Lehrerinnen für zusätzliche Sprache in den ersten Schuljahren, die der Waldorfpädagogik folgen (STEINER, 1995, 2003, 2015 u.a.). Die Waldorfpädagogik geht von einem umfassenden und ganzheitlichen Menschen- und Entwicklungsbild aus, das die Kinder und Jugendlichen in ihrer Individualität und in den Besonderheiten der jeweiligen Altersgruppe betrachtet. Der theoretische Rahmen dieser Arbeit stützt sich auf die Definitionen der kritischen Sprachausbildung (MONTE MÓR, et al, 2018; SABOTA, 2021; FERRAZ, 2015, 2018, 2019), der integralen, humanisierenden Bildung (MORIN, 2017; MOLL, 2019; GUERRA, 2019; GUARÁ, 2006) und transdisziplinärer Pädagogik (LEFFA, 2006; MORIN, 2017) und Waldorfpädagogik (STEINER, 1995, 2003, 2015; KÜGELGEN, 1984; KIERSCH, 2015; SELG, 2020). Das allgemeine Ziel der Forschung ist es, den Vorschlag der Spracherziehung in der Waldorfpädagogik auf der Grundlage der Erfahrungen von Lehrern zusätzlicher Sprachen, die in Schulen arbeiten, die dieser Pädagogik folgt, kritisch zu berichten und zu interpretieren. Die spezifischen Ziele sind: 1. die Untersuchung und Bewertung möglicher Entfaltungen von Aspekten der kritischen Spracherziehung und des Panoramas zusätzlicher Sprachen in der Waldorfpädagogik, die sich gegenseitig ergänzen, und 2. Identifizierung von Aspekten, die die kritische, ganzheitliche und humanisierende Bildung des Schülers in zusätzlichen Sprachklassen fördern, auf der Grundlage der von den Lehrerinnen/Teilnehmern geteilten Erfahrungen. Die Forschungsmethodik, die die Studie leitet, ist die narrative Forschung (CLANDININ und CONNELLY, 2011; MELLO, 2004). Diese leitete die Feldarbeit, die Zusammenstellung von Bedeutungen aus den Feldtexten und auch die Entstehung von Forschungstexten. Aus den gemeinsamen Erfahrungen kristallisierten sich Themen wie Transdisziplinarität, Verspieltheit, Bewertung des Lernens, ganzheitliche Ausbildung des Schülers und Humanisierung der Bildung heraus. Bei den Diskussionen, die auf den Forschungstexten basieren, kann man feststellen, dass es in diesen zusätzlichen Sprachklassen die Erfahrung einer kritischen Sprachausbildung gibt: die Leistung der Lehrerinnen/Teilnehmer bezeichnet eine Arbeit, die auf der Konstruktion von Bedeutungen, auf der Kontextualisierung, dem Respekt für den affektiven Charakter des Wesens, der Liebe, den Dialog mit den Schülern basiert. Ein solches Vorgehen zeichnet sich auf eine kritische, ganzheitliche und humanisierende Bildung des Schülers aus.

Schlüsselwörter: Kritische Spracherziehung. Waldorf-Pädagogik. Narrative Forschung. Humanisierende und integrale Bildung. Kindheit.

RESUMEN

Esta investigación se relaciona con las experiencias (DEWEY, 1979) de dos profesoras de idiomas adicionales en los años iniciales de escuelas que siguen la Pedagogía Waldorf (STEINER, 1995, 2003, 2015 entre otros), la cual se basa en una visión amplia y completa del ser humano y su desarrollo. Desde este punto de vista, los niños y jóvenes son considerados en sus aspectos individuales y en las particularidades del grupo de edad al que pertenecen. El aporte teórico de esta tesis se ancla en las definiciones de educación lingüística crítica (MONTE MÓR, *et al.*, 2018; SABOTA, 2021; FERRAZ, 2015, 2018, 2019), educación integral, humanizadora (MORIN, 2017; MOLL, 2019; GUERRA, 2019; GUARÁ, 2006) y transdisciplinar (LEFFA, 2006; MORIN, 2017) y Pedagogía Waldorf (STEINER, 1995, 2003, 2015; KÜGELGEN, 1984; KIERSCH, 2015; SELG, 2020). El objetivo general de la investigación es relatar e interpretar críticamente la propuesta de enseñanza de idiomas en la Pedagogía Waldorf a partir de experiencias compartidas por docentes de idiomas adicionales que trabajan en escuelas que siguen esta pedagogía. Los objetivos específicos son: 1. investigar y evaluar posibles desarrollos de aspectos de la educación lingüística crítica y del panorama de lenguas adicionales en la Pedagogía Waldorf que se complementan e 2. identificar aspectos propicios para la formación crítica, integral y humanizadora del estudiante en clases de idiomas a partir de las experiencias compartidas por las docentes/participantes. La metodología de investigación que orienta el estudio es la Investigación Narrativa (CLANDININ y CONNELLY, 2011; MELLO, 2004), que orientó el estar en el campo, la composición de significados a partir de los textos de campo y también la emergencia de los textos de investigación. De las experiencias compartidas surgieron temas como la transdisciplinariedad, la ludicidad, la evaluación del aprendizaje, la formación integral del alumno y la humanización de la educación. Con las discusiones realizadas a partir de los textos de investigación, se constata que existe, en estas clases de lengua adicional de la Pedagogía Waldorf, la experiencia de la educación lingüística crítica: la actuación de las docentes/participantes denota un trabajo basado en la construcción de significados, en la contextualización, en el respeto por el carácter afectivo del ser, en el cariño y en el diálogo con los alumnos. Tal acción se destaca por la formación crítica, integral y humanizadora del educando.

Palabras clave: Educación lingüística crítica. Pedagogía Waldorf. Investigación Narrativa. Formación integral y humanizadora. Niñez.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – PRELÚDIO	14
2	A CONSTITUIÇÃO HUMANA E A COMPOSIÇÃO DA TESE	18
3	A ORGANIZAÇÃO FÍSICA	22
3.1	A Pedagogia Waldorf	25
3.1.1	Origem da Pedagogia Waldorf	26
3.1.2	Algumas características da Pedagogia Waldorf	27
3.1.2.1	<i>A formação do aluno</i>	27
3.1.2.2	<i>O professor da escola Waldorf</i>	28
3.1.2.3	<i>A participação da família</i>	30
3.1.2.4	<i>O currículo</i>	32
3.1.3	As línguas adicionais na Pedagogia Waldorf nos anos iniciais	33
3.2	Educação integral e humanizadora	42
3.3	Abordagens de trabalho educacional: a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade	51
3.4	A educação linguística crítica	58
4	A VITALIDADE NA/DA PESQUISA	63
4.1	“Pesquisa Narrativa”: o nome da vitalidade desta tese	64
4.2	A vitalidade no/do estar em campo	66
4.3	A vitalidade nos/dos textos de campo	68
4.4	Dos textos de campo aos textos de pesquisa	72
5	A ORGANIZAÇÃO ANÍMICA	76
6	O “EU” – A UNICIDADE DA PESQUISA	80
6.1	Histórias vividas, narradas e fundamentadas	81
7	COMENTÁRIOS “FINAIS”	155
	REFERÊNCIAS	189
	ANEXO A – Carta da Transdisciplinaridade	169

1 INTRODUÇÃO – PRELÚDIO

No mundo atual, as especialidades, muitas vezes, ofuscam a formação integral do ser e as qualidades humanizadas que possibilitam convivências frutíferas, sejam elas pessoais ou profissionais. No âmbito da Linguística Aplicada, esta pesquisa foca na formação do aluno em aulas de língua adicional, apontando questionamentos sobre a possibilidade de aprender uma outra língua em consonância ao desenvolvimento de uma formação integral, humanizadora e crítica. Nesse escopo, converge a proposta da educação linguística crítica, a qual está focada no contexto do aluno e na circunstância de ser humano do estudante, ou seja, em uma pessoa constituída de emoções, de história e de possibilidades de agir na sociedade em que vive. A partir dessa premissa, este estudo parte de experiências vividas e compartilhadas por professoras de língua adicional atuantes nos anos iniciais de escolas que seguem a Pedagogia Waldorf, a qual apresenta uma concepção direcionada ao tipo de formação citada. Assim, com esse direcionamento, não apresento perguntas de pesquisa que ambicionem apontar respostas, mas proponho reflexões acerca dos temas retratados nas histórias contadas pelas professoras/participantes.

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é relatar e interpretar criticamente a proposta de educação linguística na Pedagogia Waldorf a partir de experiências compartilhadas por professoras de língua adicional atuantes em escolas que seguem essa pedagogia. Como objetivos específicos, me proponho a 1. investigar e avaliar possíveis desdobramentos de aspectos da educação linguística crítica e do panorama de línguas adicionais na Pedagogia Waldorf que se complementam e 2. identificar aspectos propícios à formação crítica, integral e humanizadora do aluno nas aulas de línguas adicionais a partir das experiências compartilhadas pelas professoras/participantes.

O aporte teórico desta tese ancora-se nas definições de educação linguística crítica (MONTE MÓR, *et al.*, 2018; SABOTA, 2021; FERRAZ, 2015, 2018, 2019), de educação integral, humanizadora (MORIN, 2017; MOLL, 2019; GUERRA, 2019; GUARÁ, 2006) e transdisciplinar (LEFFA, 2006; MORIN, 2017) e da Pedagogia Waldorf (STEINER, 1995, 2003, 2015; KÜGELGEN, 1984; KIERSCH, 2015; SELG, 2020).

A justificativa desta pesquisa, referente a sua relevância, está direcionada à necessidade atual de se considerar o aluno como um ser com sentimentos, emoções, experiências e único, além do imperativo de se trabalhar no sentido de proporcionar a ele uma formação integral, humanizadora e crítica. Esses temas são atuais no âmbito da Linguística Aplicada e esta pesquisa poderá contribuir para a atuação de outros professores de línguas adicionais de diversos contextos, no sentido de apresentar reflexões/discussões sobre experiências de professoras na educação linguística que se propõe humanizadora, integral e crítica. Além disso, há originalidade na proposta do tema desta pesquisa, pois não há trabalho direcionado ao âmbito da educação linguística crítica junto da proposta de atuação da Pedagogia Waldorf à luz do ensino de línguas adicionais.

Na busca por pesquisas inspiradas nessa proposta pedagógica, não encontrei estudos relacionados a línguas adicionais na Pedagogia Waldorf. Existem trabalhos de outras áreas no enfoque dessa pedagogia educacional, em que a busca pelo caráter humanizador está inserida no contexto escolar, dentre os quais destaco: Mutarelli (2014), que desenvolveu a pesquisa no intuito de contribuir para a ressignificação do papel da literatura como força impulsora na mediação entre o sentimento e a razão para o desenvolvimento e constituição do pensar conceitual e formação do ser harmônico e integral. Em relação à formação de professores, há pesquisas como a de Santos (2010) e a de Vieira (2015); a primeira investigou como ocorre o processo de formação de professores de Matemática para atuar no contexto das propostas pedagógicas Waldorf, Montessori e Escola da Ponte; a segunda desenvolveu o estudo com o objetivo de compreender de que maneira a formação continuada de professores em uma perspectiva ludoestética contribui para a prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental da Escola Rural Dendê da Serra, que alicerça seu trabalho na Pedagogia Waldorf. Além dessas pesquisas, há também os estudos de Bach Junior (2012), que apresentam uma discussão sobre as propostas educativas de Paulo Freire e Rudolf Steiner, com foco no conceito de liberdade.

Esta tese é composta pela seção 1, a introdução. A seção 2, com o título “A constituição humana e a composição da tese”, aborda explicações a respeito das quatro organizações humanas, ou quadrimembração (STEINER, 1996), e apresenta informações acerca da analogia que faço entre elas e a composição

da tese, sendo cada organização humana relacionada a uma parte do texto. A terceira seção, nomeada “A organização física”, aborda aspectos teóricos que sustentam a tese, contendo conteúdos acerca da Pedagogia Waldorf, como a origem, as características sobre a formação do aluno, o papel do professor, o currículo e as características específicas do tratamento às línguas adicionais nesta pedagogia. Além disso, essa seção refere-se à educação integral e humanizadora, a abordagens de trabalho educacional (a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade) e à educação linguística crítica. Essa parte do trabalho abrange aspectos teóricos. No entanto, eles são retomados e/ou ampliados na seção que trata dos textos de pesquisa, ou seja, na sexta seção. A quarta seção, intitulada “A vitalidade na/da pesquisa”, apresenta aspectos relacionados à Pesquisa Narrativa, metodologia definida para o desenvolvimento da tese. A quinta seção, denominada “A organização anímica”, contém minhas motivações pessoais e profissionais para o desenvolvimento da pesquisa. A sexta seção, “O ‘EU’ – a unicidade da pesquisa”, apresenta os textos de pesquisa e reflexões sobre os temas neles abordados.

Gostaria de justificar o uso da primeira pessoa nesta tese, uma vez que essa opção não é comum em trabalhos científicos, mas que, por outro lado, já se encontra presente no âmbito acadêmico, afirmando que está em consonância com o viés metodológico escolhido, a Pesquisa Narrativa.

Além disso, emprego o termo “língua adicional” ao invés de “língua estrangeira” pelo fato de:

o conceito de língua adicional, longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas. (LÔPO RAMOS, 2021, p.252)

Para Leffa e Irala (2014, p.32):

o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

No entanto, é mantido o emprego de “língua estrangeira” quando em citações de outros autores.

Segue, pois, a primeira seção, apresentando explicações a respeito das quatro organizações humanas, ou quadrimembração, e abordando a relação proposta entre elas e a composição das demais partes da tese, sendo cada organização humana relacionada a uma delas.

2 A CONSTITUIÇÃO HUMANA E A COMPOSIÇÃO DA TESE

A constituição do ser humano, segundo Steiner (1996), segue um processo que nomeia quadrimembração, um processo básico composto pela organização física (ou corpo físico), pela organização vital (ou corpo etérico ou corpo vital), pela organização anímica (ou corpo astral) e, finalmente, pela organização do “eu”. Esses alicerces da formação humana funcionam imbricados um no outro.

Essa constituição quadrimembrada está entre os humanos desde tempos imemoriais, presente em diversas culturas e filosofias por meio de mitos e lendas (GARDIN, 2015), os quais concebem os quatro elementos primordiais da natureza: terra, água, ar e fogo.

O filósofo Empédocles (Sicília, 490 a.C. – 430 a.C.) formulou a doutrina dos quatro elementos que sintetizavam a unidade fundamental da natureza. Esta doutrina foi retomada por Platão (Atenas, 428 a.C. – 348 a.C.) e difundida desde a Antiguidade até poucos séculos atrás. O elemento terra representa o sólido, o peso, a substância material; a água representa o líquido, a fluidez, a vida; o ar é o gasoso, o movimento, a animação, a inquietude; e finalmente o fogo representa o calor, a energia, a autoconsciência. (GARDIN, 2015)

Essas representações acompanham a descrição das quatro organizações a serem apresentadas a seguir e foram elencadas nesse momento em função de abordarem noções introdutórias sobre essas organizações da formação humana que, metaforicamente, correspondem ao processo da formação desta tese.

Assim, trato primeiramente da organização física, que corresponde ao elemento terra, ao sólido, a mesma natureza do reino mineral. Como matéria, ocupa lugar no espaço. Portanto, a dimensão do corpo físico é o espaço. Por meio do físico, eu me oriento: o lado direito, o esquerdo, eu me posiciono num mundo de referência. Tem como característica a fragmentação e a percepção.

Além disso, essa organização está diretamente relacionada à hereditariedade. Volker Fintelmann (2005, apud GARDIN, 2015, p.101) cita:

Segundo Steiner, as leis da hereditariedade no sentido absoluto valem apenas durante o primeiro setênio. Na sequência, os processos se metamorfoseiam: por um lado, estarão ainda submetidos às leis da hereditariedade, mas por outro as ultrapassarão graças aos processos

da individualização. Por este ponto de vista, Steiner qualificou o corpo hereditário de “modelo corporal”, uma imagem extremamente pertinente se imaginarmos a obra artística que realiza o pintor a partir de seu modelo, por exemplo. **A obra de arte e a realidade do modelo diferirão sempre, ou seja, a realidade do modelo é metamorfoseada pela criação artística, mas ela sempre permanece ligada a ela.** No contexto da fisiologia, Steiner menciona a lei do ritmo setenal, constituído por fases de aproximadamente sete anos, durante as quais são alcançadas as transformações ou metamorfoses necessárias à individuação. (destaque meu)

O corpo físico se constitui inteiramente no primeiro setênio da pessoa, ou seja, nos seus primeiros sete anos de vida.

No destaque feito na citação anterior, visualizo a mesma possibilidade para a composição da minha tese, isto é, este trabalho está vinculado ao modelo acadêmico que o arquitetou e que o sustenta, mas compõe-se, de maneira integral, a partir de um processo de individuação, que o difere de toda tese já apresentada. Na seção 3, a organização física da minha tese, estão referências e direções teóricas pelas quais a pesquisa é desenvolvida.

A segunda organização no processo da constituição humana é a vital. Essa organização é o que o ser humano tem em comum com o reino vegetal. Ela corresponde ao elemento água, sem o qual não há vida. São atribuições desta organização o crescimento, a reprodução celular e a regeneração. A dimensão dessa organização é o tempo. Em Gardin (2015) se lê que essa organização se constitui por um conjunto de funções ou processos funcionais e está organizada em ritmos, isto é, se dá em períodos compassados de tempo.

A atividade do corpo vital se traduz em vontade, força nas decisões e na atuação. No poema a seguir, emerge essa definição, que acompanha a vontade do fazer.

*Nossos dias são preciosos
mas com alegria os vemos passando
se no seu lugar encontramos
uma coisa mais preciosa crescendo:
uma planta rara e exótica,
deleite de um coração jardineiro,
uma criança que estamos ensinando,
um livrinho que estamos escrevendo.*
Friedrich Rückert (1788 – 1866)

Na composição da minha tese, relaciono a organização vital ao meu encontro com a Pesquisa Narrativa, a qual me deu força na tomada de decisões referentes à “produção dos dados” (as aspas usadas devem-se ao fato de, na Pesquisa Narrativa, ser usada outra expressão, a saber, composição dos textos de campo). Além disso, essa característica que a organização vital tem de ocorrer em períodos compassados de tempo pode ser vista/vivenciada na metodologia do trabalho. Destaco que as relações estabelecidas entre estas características específicas e as partes da tese serão abordadas de maneira mais detalhada na seção 4, a qual se refere à organização vital, e é intitulada “A vitalidade na/da pesquisa”.

A terceira organização é a anímica (ou astral), a qual o ser humano tem em comum com o reino animal. Seguindo o afirmado por Gardin (2015), os animais são seres que têm alma, sensibilidade e movimento próprio, o que justifica o uso do termo astral (como referente à alma). Essa força anímica é responsável pelos instintos, pelas sensações, pelas percepções, pela sensibilidade (dor e prazer), pela simpatia e antipatia diante dos estímulos e está ligada ao elemento ar.

Na pesquisa, essa organização anímica se refere às minhas motivações, vontades, pensamentos e, na seção 5, correspondente a essa organização, apresento, portanto, os fundamentos pessoais e profissionais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A quarta organização é nomeada por Steiner (1996) como o “eu”. Sob a visão do autor, o ser humano não é considerado um “animal racional”, mas um ser pertencente a um reino próprio, que talvez possa ser chamado de reino humano. Essa distinção é feita em função de o ser humano desenvolver três habilidades exclusivas: o andar ereto, o falar e o pensar, as quais dão às pessoas autoconsciência, permitem a autorreflexão e a possibilidade de modelar seu próprio destino individual. O fogo é o elemento relacionado à organização do “eu”, que tem como características a capacidade de dialogar e de se adaptar a outros meios sociais, destacando-se a capacidade da alteridade (percepção do outro). Traz consigo a ideia da diversidade humana, que abarca a riqueza das formas de expressão e a não diferenciação entre cor e religião, por exemplo. Essa diversidade denota uma identidade humana. Além disso, há a capacidade de ser livre, de pensar por si, de poder decidir por si mesmo, para poder decidir

socialmente tudo o que precisar e, com isso, poder realizar o amor no mundo. Na tese, esse é o auge da unicidade do meu trabalho, evidenciado em toda sua configuração e, principalmente, na seção 6, em que são apresentados os textos de pesquisa e a qual recebe o título “O ‘EU’ – a unicidade da pesquisa”.

O próximo item aborda a organização física da tese, com as estruturas teóricas que a compõem.

3 A ORGANIZAÇÃO FÍSICA

Na atualidade em que vivemos, a educação requer profissionais que consigam pensar e sentir o processo da educação linguística. Desafios atuais como os fenômenos da globalização, do neoliberalismo e da ampla presença das tecnologias digitais apontam para a necessidade de um trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência crítica e à sensibilidade em relação ao outro, no rumo da formação integral do ser.

Mazza (2019, p.27) afirma que:

A constituição humana em nossa sociedade tem desenvolvido pessoas indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando aquelas com quem se mantém vínculos estreitos e interesses concretos.

Possivelmente, o conteudismo, o currículo estagnado e desconectado da realidade dos educandos, o sistema de aula baseado na exposição do conteúdo pelo professor ou fixado no livro didático e a conseqüente falta de atratividade da escola para o aluno tendem a perpetuar esse sistema que em nada contribui para a formação de cidadãos críticos. Na reconstrução e ressignificação desse processo, o papel do professor em sala de aula é fundamental. A atuação do professor e as reflexões que devem acompanhar sua prática podem dar condições de promover o desenvolvimento do aluno no sentido de formá-lo cidadão crítico, livre e ativo na sociedade. Monte Mór (2018) destaca que no aprendizado de línguas, as línguas adicionais e maternas também podem contribuir para a formação crítica dos cidadãos. A educação linguística crítica, nessa acepção, apresenta uma abordagem de educação para o respeito, para o debate, para a construção colaborativa de sentidos e tem potencial para proporcionar transformações significativas na vida das pessoas. Essa perspectiva requer que nós, professores, estejamos abertos para diferentes possibilidades de pensamento e para a mudança (SABOTA, 2018). Monte Mór (2018) reitera:

A formação crítica de professores de línguas [...] leva em conta uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. Ela prevê que o professor tenha em mente que qualquer que seja a sua proposta metodológico-pedagógica, ela está sempre imbuída de uma visão de língua, de

cultura, de identidade no ensino do respectivo idioma; e esta tem a ver com a visão de pessoa/cidadão e de sociedade para a qual contribui num projeto educacional. Ou seja, a formação docente não prescinde do conhecimento linguístico; valoriza-o, mas ele deve ser compreendido dentro de uma perspectiva educacional, social e cultural (MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR, 2006; MONTE MÓR, 2010). Nela está presente a ideia de que aprender línguas sempre pode contribuir fortemente para a formação educacional de aprendizes da Educação Básica e Universitária. (MONTE MÓR, 2018, p.270)

A partir dessa consideração, afirmo que me dedico, neste trabalho, a conhecer, descrever e interpretar experiências de professoras de língua adicional que se propõem a atuar no desenvolvimento integral do aluno a partir de conceitos humanizadores da educação.

No Dicionário do Trabalho Docente¹, publicado pelo grupo de pesquisa GESTRADO, da UFMG, o conceito de “educação integral” é discriminado da seguinte forma:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. O conceito é utilizado também conforme a ideia grega de Paideia, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010). Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. A concepção de “educação integral”, como prática político-social, visando a interferência no destino não só dos indivíduos, mas da sociedade como um todo, entrou em pauta, no mundo ocidental, a partir da difusão da escolarização, ao final do século XVIII. [...]

Os vínculos entre educação escolar e natureza, valores espirituais, valores morais, formação da cidadania e formação para o trabalho foram, em diferentes momentos, considerados insatisfatórios e levaram ao desenvolvimento de propostas de “educação integral”.

Para complementar, segundo a pesquisadora e fundadora da Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NECA), Isa Maria Guará, em entrevista ao Centro de Referência em Educação Integral², a educação integral “compreende o homem como ser

¹ <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/>

² <http://www.educacaointegral.org.br/>

uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano”.

Ainda no intuito de ampliar a ideia a respeito da educação integral, cito Moll (2020), a qual afirma que tratar sobre educação integral é referir-se a um pleonasma, porque para ser educação tem que ser integral. A autora propõe uma reflexão: por que deveríamos falar em educação integral? Ela arrisca uma resposta, afirmando que essa discussão deve ocorrer porque a escola acostumou-se a fazer educação parcial. Finaliza: “Falar de educação integral é falar de desenvolvimento pleno e sobretudo de humanização.” (MOLL, 2020). A referida autora faz alguns questionamentos como “Como é que nós aprendemos a ser pessoas? Como é que a gente aprende a ser gente?”, que nos induzem a reflexões a respeito de uma educação que valoriza a delicadeza, a gentileza, a reciprocidade, o diálogo, a troca de informações, os projetos em comum, dentre outras possibilidades. Assim, é necessário considerar uma educação humanizadora que valoriza as relações humanas, as emoções e as particularidades de cada aluno.

A partir da minha perspectiva a respeito do assunto e das experiências pessoais e profissionais que tenho, as quais relato na seção 5, a Pedagogia Waldorf parece atender às demandas colocadas para uma educação linguística crítica, integral e humanizadora. Seguindo a apresentação disponível no *site* da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB)³, “a Pedagogia Waldorf baseia-se numa visão ampliada e completa do ser humano e do seu desenvolvimento, em que crianças e jovens são considerados em seus aspectos individuais e nas particularidades da faixa etária a que pertencem.” Nesta perspectiva pedagógica, procura-se dar condições para que cada indivíduo descubra seu potencial e se desenvolva, superando os seus desafios e realizando seus talentos. Preza-se pela formação de seres livres, sensíveis e criativos. Durante os trabalhos propostos aos alunos, procura-se desenvolver o “pensar” adequado a cada faixa etária, em sintonia com sentimentos equilibrados e fomentando a força de vontade e a determinação (pensar, sentir e agir), com o objetivo de formar cidadãos com potencial para atuar no meio em que vivem.

³ <http://www.fewb.org.br/>

A partir dessa visão pedagógica, minha pesquisa, no contexto da educação linguística crítica, se constitui por meio de reflexões referentes a experiências vividas por professoras de língua adicional no processo de formação integral e humanizadora dos alunos. Com essa linha de pensamento, muito mais que propor uma pergunta de pesquisa, proponho uma reflexão, pois não ambiciono ter respostas a uma pergunta, mas propor uma reflexão a respeito de possibilidades para ver e viver o dia a dia da sala de aula, com o sentir presente na ação.

Fundamentada no referencial teórico, considero a importância de ouvir docentes de língua adicional que atuam nos anos iniciais de escolas Waldorf a fim de apresentar vivências relacionadas à educação humanizadora e integral do ser humano, a qual essa pedagogia se propõe.

A partir dessas explicações introdutórias, segue o estudo de aspectos teóricos referentes à Pedagogia Waldorf, à educação integral e humanizadora, a abordagens de trabalho educacional (a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade) e à educação linguística crítica, a iniciar pelo primeiro.

3.1 A Pedagogia Waldorf

Nesta parte da tese abordo questões referentes à Pedagogia Waldorf, a qual defende uma educação integral, se propondo ao desenvolvimento de um trabalho que, ao mesmo tempo, valorize as habilidades sociais, motoras, cognitivas e emocionais da criança; também nessa abordagem educacional é considerada a condição individual de cada criança, que tem seu tempo de desenvolvimento respeitado, bem como seus talentos e capacidades tratados como únicos.

Nas subseções que seguem, apresento algumas individualidades relacionadas a essa concepção pedagógica, a iniciar pela sua origem.

3.1.1 Origem da Pedagogia Waldorf⁴

A Pedagogia Waldorf é um movimento pedagógico fundamentado na preparação teórico-prática de Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo e artista austríaco. As escolas de Pedagogia Waldorf nasceram no início do século XX, quando a Europa estava em uma grande crise por conta do fim da Primeira Guerra Mundial. Havia, naquele momento, a busca por renovação da sociedade em diferentes âmbitos (vida cultural, social e econômica).

Rudolf Steiner realizou intenso estudo sobre pedagogia, didática e metodologia com os docentes daquela que viria a ser a primeira escola orientada pela Pedagogia Waldorf, na fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart, Alemanha. A escola foi inaugurada no dia 7 de setembro de 1919, sendo criada a pedido dos próprios trabalhadores da fábrica. A escola iniciou com 256 alunos de educação infantil e fundamental, sendo a maioria deles filhos dos trabalhadores da fábrica. Porém, em poucos meses, começou a acolher centenas de crianças da cidade de Stuttgart.

Sob a indicação de Rudolf Steiner, nos anos 1920, foram abertas mais escolas na Alemanha e em outros países da Europa, como Holanda, Grã Bretanha e França. No entanto, o movimento pedagógico Waldorf esteve ameaçado com o regime nazista, quando escolas da Alemanha começaram a fechar. Ao término da Segunda Guerra Mundial, algumas dessas escolas foram reconstruídas e muitas outras foram criadas no centro e no norte da Europa.

Nos últimos anos, o movimento Waldorf tem crescido muito em vários países. Atualmente, segundo a Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB)⁵, há mais de 2000 escolas de Ensino Infantil e 1200 de Fundamental e Médio atuantes nessa pedagogia em todo o mundo.

No Brasil, a primeira escola foi fundada em 1956, em São Paulo. Atualmente, segundo a mesma federação, são 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação, distribuídas em 21 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores. Para atender a busca por

⁴ Essa seção está inspirada no texto apresentado em <<http://www.fewb.org.br/>>, site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, e também nas informações dadas em Richter (2002).

⁵ <http://www.fewb.org.br/>

formação pedagógica Waldorf, existem hoje mais de 20 centros de formação distribuídos pelo país.⁶

Conforme apresentado no *site* da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, há também a Rede de Escolas Sociais, que nasceu em 2020, motivada pela necessidade de encontrar soluções para os desafios nos quais esbarram as Escolas Waldorf que se propõem a atender famílias em vulnerabilidade social com total gratuidade. No *site* é citado: “O sonho das Escolas Sociais é que a Pedagogia Waldorf seja um instrumento viável para diminuição das desigualdades sociais do Brasil por meio da formação de seres humanos livres.” São mais de 25 escolas envolvidas nesse movimento.

Dando continuidade à apresentação da pedagogia em questão, discorro sobre algumas características que a compõem.

3.1.2 Algumas características da Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf possui algumas particularidades, por exemplo, em relação à formação do professor que atua nas escolas que vivenciam essa pedagogia. Além dessa questão, apresento também definições a respeito da formação do aluno, do currículo e da participação da família nas escolas.

3.1.2.1 A formação do aluno

A Pedagogia Waldorf trabalha no intuito de formar o aluno integralmente. Steiner (2014) afirma que esse tipo de educação visa a desenvolver as medidas para uma formação com base no próprio ser humano, de modo que consiga chegar ao seu pleno desenvolvimento de maneira integral. Afirma, ainda, que se procura formar o ser humano para que ele possa revelar aquilo que existe no ser humano como um todo.

Richter (2002) cita aspectos da formação do aluno de maneira mais detalhada no aspecto relacionado à formação do cidadão como ser atuante:

É preciso estimular e preservar a vontade espontânea de aprender, o espírito de investigação, a disposição para atividade criativa para

⁶ Informações atualizadas em 1 de novembro de 2022, em consulta ao *site* citado.

participação na formação da sociedade. Assim, a educação pode ser reconhecida como instrumento para o desenvolvimento e para transformação. (RICHTER, 2002, p.6)

Steiner (2014, p.253) expressa que o aluno deve ter “a amplitude do horizonte em relação à vida” e que é o corpo de alunos a grande esperança, o objetivo no qual se pensa ao tomar cada uma das medidas, ou seja, o aluno é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico desenvolvido. Sua formação não está baseada somente em aspectos cognitivos, mas também nos emocionais e espirituais, pensando em valores, liberdade, fraternidade e possibilidade de viver em sociedade de maneira respeitosa. A arte acompanha o aluno em toda sua formação, que abrange o pensar, o sentir e o fazer.

3.1.2.2 *O professor da escola Waldorf*

*É no mais maravilhoso documento do mundo, no ser humano,
que o professor Waldorf deve aprender a ler.*
Steiner, 2014, p.210

O professor que atua na Pedagogia Waldorf, além da formação acadêmica tradicional, possui uma formação específica oferecida por centros de formação especializados nessa pedagogia. Algumas vezes, no entanto, por falta de profissional com essa formação específica, as escolas contratam professores que possuem somente a formação tradicional e solicitam que realizem a formação específica.

Richter (2002) faz os seguintes apontamentos a respeito dos docentes:

Os professores Waldorf consideram a escola um espaço estruturado pedagogicamente, e consideram como sua missão o estímulo consciente e abrangente do ser humano em desenvolvimento, tanto no âmbito da aprendizagem quanto da criatividade e da formação da personalidade. (RICHTER, 2002, p.6)

O trabalho docente, como descrito pelo autor, envolve o ensino e a aprendizagem dos conteúdos e a formação integral, considerando a fase de desenvolvimento do aluno.

Sobre a relação professor e currículo, o mesmo autor traz as seguintes considerações:

Uma escola que pretende ser viva e atual tende a estimular seus professores a desenvolverem continuamente seus métodos e currículos; o mesmo princípio deve valer para estruturação do currículo para a escolha de temas adequados para o trabalho em sala de aula. Por esse motivo os princípios didáticos também têm mero caráter de diretrizes. Princípio do exemplo é fundamental para a concretização do currículo global na escola Waldorf. De acordo com as exigências da atualidade, o professor poderá, em certos casos, dar preferência a novos conteúdos em detrimento de antigos (sem abrir mão das metas da sua atividade formadora), ou deixar conscientemente alguns de lado. Precisa, portanto, demonstrar coragem para escolher de acordo com as necessidades pedagógicas ao mesmo tempo em que ele não deve prejudicar a vontade espontânea de aprender, a alegria de saber, a curiosidade, a postura inquiridora e a capacidade de admiração dos alunos em função de um compromisso com conteúdos pré-fixados e do volume das matérias. (RICHTER, 2002, p.6-7)

Nota-se que a proposta para o desenvolvimento do currículo parece ser viva e dinâmica, e ao professor cabe a sabedoria de orquestrar as escolhas diante do grupo de alunos com o qual trabalha e do contexto em que atua.

Steiner (2015, p.189-190) apresenta algumas recomendações ao professor, dentre elas, que seja uma pessoa de iniciativa, que se interesse pelos assuntos da humanidade e pelos assuntos mais ínfimos de cada criança e que seja autônomo, livre e não uma máquina de ensino.

O autor considera também que, no processo de formação, espera-se que o professor desenvolva “o entusiasmo interior e o amor pela educação adquiridos da observação da verdadeira natureza humana” (STEINER, 2014, p.95). Afirma também que, quando se conhece o ser humano, o amor por ele brota espontaneamente e deve ser o melhor para a prática da educação. “No fundo, a pedagogia é amor pelo ser humano resultante do conhecimento a seu respeito. No mínimo ela só pode ser edificada sobre isso.” (STEINER, 2014, p.95).

Na formação do corpo docente Waldorf, uma importante questão apontada por Steiner (2014) é a necessidade de se participar com o coração na sociedade. Esse aspecto, direcionador do corpo docente, reverbera na formação dos alunos que, nas palavras do autor “devem levar isso legitimamente para vida” (STEINER, 2014, p.253). Kiersch (2015) frisa que, para Rudolf Steiner, mais do que os elementos do plano de estudos ou do que os procedimentos de ensino, o que é importante para o êxito pedagógico são as relações pessoais vitais que o professor tenha criado com tudo o que quer ensinar.

3.1.2.3 A participação da família

O papel da escola não deve ser utilitário, com foco apenas no ensinar a ler, a escrever e a fazer contas. Faz-se necessária uma visão mais ampla da educação, constituindo a questão da educação integral, no sentido de conceber o aluno como uma pessoa inserida em um contexto social, com muitos lugares e oportunidades para aprender. A presença da família, nesse escopo, me parece crucial.

Referindo-se à importância da família na constituição da criança, Goleman (1995) afirma:

A vida familiar é nossa primeira escola de aprendizado emocional; nesse caldeirão íntimo aprendemos como nos sentimos em relação a nós mesmos e como os outros vão reagir a nossos sentimentos... Esse aprendizado emocional atua não apenas por meio das coisas que os pais fazem ou dizem diretamente às crianças, mas também nos modelos que oferecem para lidar com os próprios sentimentos... Alguns pais são professores emocionais talentosos, outros atozes. (GOLEMAN, 1995, p.204)

Nas escolas Waldorf, a família é convidada a coparticipar ativamente do aprendizado das crianças o que, segundo Lanz (2016) significa que ela não é uma simples consumidora de conhecimentos, enquanto a escola seria, nesse caso, a fornecedora de conhecimentos. Segundo o autor, nas escolas Waldorf é proposta uma integração entre família e escola que caminham no sentido de formar o cidadão para o mundo, o que não constitui apenas uma ajuda na educação dos próprios filhos, mas também em uma atuação pela formação de todas as crianças que atuarão no futuro.

Para isso, nas palavras de Lanz: “um certo esforço (da parte da família) no sentido de compreender e aplicar a pedagogia é quase uma condição *sine qua non*.” (LANZ, 2016, p.187). A escola, consciente dessa necessidade, tem a tarefa de promover encontros, cursos, reuniões e palestras com a finalidade de promover a familiarização de todos com o essencial da pedagogia.

Além disso, segundo o autor citado, a vida escolar cotidiana requer a participação intensa dos pais, pois nela se mantém, por exemplo, um contato bastante próximo entre pais e professores.

Guerra (2017), com toda a experiência obtida junto à Pedagogia Waldorf e com os estudos desenvolvidos, menciona a participação da família também no âmbito da valorização da singularidade da criança:

Entendendo a família como copartícipe do processo formativo, a escola sempre se propõe a uma relação simétrica na proposta educativa, contando, naturalmente com as assimetrias próprias de cada função, quanto à autoridade legal e inata da família e a autoridade pedagógica da escola. O trabalho conjunto entre professores e pais na edificação de um objetivo único mostra-se ímpar nessa proposta educativa; os pais valorizam a interação com a escola e compreendem e refletem sobre a proposta dela. Conforme contribuem para a realização desse intento, participam, acompanham, dividem e se colocam quanto aos eventuais problemas. A autoridade dos pais se expressa quando contribuem com a visão pessoal de seu filho e com os objetivos que vislumbram para esse caminho. Conforme contribuição e interação das partes, fica perceptível o maior bem-estar da criança e a possibilidade de superar grandes dificuldades. (GUERRA, 2017, p.10)

Pensar numa educação que pretende um olhar para o aluno, no sentido da compreensão da pessoa de forma integral, preconiza que a escola não seja a participante única do processo de desenvolvimento do indivíduo.

Bach Junior (2012), em sua tese de doutorado, afirma, a partir de conceitos de Rudolf Steiner e Paulo Freire, que a:

Escola Waldorf traz o desafio social de sua autoadministração com a participação dos pais. A Pedagogia Waldorf Crítica⁷ aponta a autoeducação dos pais como tão importante quanto a autoeducação dos professores. (p.354)

O autor aponta questões que, distante do ideal, desmascaram o real de uma sociedade contemporânea que vivencia o aprender a nadar estando pela primeira vez na água (Bach Junior, 2012, p.355), referindo-se a condições da dialogicidade na pós modernidade.

⁷ Bach Junior (2012) sugere, em sua tese, a “Pedagogia Waldorf Crítica”, a qual define: “A proposta de uma Pedagogia Waldorf Crítica poderia ser o resultado deste diálogo que traz o debate ampliado sobre a opressão para colaborar na discussão a respeito da teoria e prática da educação steineriana.” (Bach Junior, 2012, p. 369)

3.1.2.4 O currículo

No subitem 3.1.2.2, tratei a respeito da liberdade do professor pertinente ao currículo. Ainda sobre a liberdade relacionada ao currículo, é válido considerar as palavras de Richter (2002), no prefácio à primeira edição brasileira da obra “Objetivo pedagógico e Metas de ensino de uma escola Waldorf”:

Todo professor tem de confrontar-se com o currículo. Isso se aplica de maneira ainda mais intensa ao professor Waldorf, já que neste caso o currículo deve ser formado, ser reforçado e concretizado num diálogo contínuo com as crianças e com os jovens em desenvolvimento: o verdadeiro currículo é a criança. As indicações de Rudolf Steiner relativas à estruturação de um currículo objetivam todas as que se aprenda a compreender a criança em seu processo de *vir-a-ser* e que se aprenda a ler corretamente as manifestações do seu ser, a fim de, por meio dos conteúdos de ensino, poder ajudá-la a desenvolver-se. Nesse processo, o “como” ensinar é pelo menos tão importante quanto o “que” ensinar. (RICHTER, 2002, Prefácio)

Richter (2002, p.70) destaca:

cada professor é convidado a fazer pesquisas pedagógicas baseadas na fase evolutiva de cada criança e nas mudanças de cada época. O resultado dessa pesquisa se apresenta para ele como um currículo.

Caracterizando uma economia no processo educacional, nas escolas Waldorf é adotada uma divisão das disciplinas, separadas em aula principal e aula de matéria, ministradas de forma didática **em épocas** e em aulas avulsas (Richter, 2002). São matérias da aula principal, organizadas em épocas: língua materna, matemática e geometria, geografia e economia, história e ciências sociais, biologia, física, química, artes e história da arte. Lanz (2016) apresenta as seguintes explicações sobre o ensino em épocas:

Ao invés de se ter uma determinada matéria distribuída pelo ano letivo, esta é lecionada de forma concentrada durante uma época: duas horas por dia, de preferência as duas primeiras são dedicadas durante algumas semanas a essa matéria. O resto das aulas é constituído de matérias artísticas, artesanais, educação física, música, línguas estrangeiras, etc. Terminada a época, a matéria em questão desaparece do horário e é substituída por outra. Depois de uma época de História pode haver, por exemplo, uma de Física, voltando-se à História depois de um ano ou meio ano. [...] Depois das aulas de época vêm, para cada dia, as aulas que não são dadas dessa forma: línguas estrangeiras, ginástica, euritmia, artes e artesanato. (LANZ, 2016, p.102-103)

Para o autor, há vantagens no uso desse sistema, pois, durante várias semanas os alunos vivem o mesmo assunto, em vez de terem sua atenção constantemente transferida de uma matéria para outra. Há identificação e interesse muito maiores pelos assuntos estudados. Para o professor, há uma considerável economia no preparo e uma facilidade de planejamento, além de um engajamento emocional que beneficia a qualidade do ensino. (LANZ, 2016, p.103)

A aula principal está sob responsabilidade do chamado professor de classe ou professor de sala, quem acompanha a turma pelos quatro anos iniciais (ou mais). As aulas avulsas, dentre as quais estão as aulas de língua adicional, normalmente ocorrem em dois dias da semana e desfrutam de uma hora de trabalho – aspectos que variam entre as escolas – e também estão, preferencialmente, sob a responsabilidade de um mesmo professor por vários anos escolares. Acerca das línguas adicionais nos anos iniciais das escolas Waldorf está elaborada a próxima parte do trabalho.

3.1.3 As línguas adicionais na Pedagogia Waldorf nos anos iniciais

*Cada língua perpassa o ser humano de forma diferente
e revela o humano de maneira diferente.
Por esta razão a atuação da língua materna
precisa ser complementada por outras línguas.
Rudolf Steiner*

As escolas Waldorf introduzem o estudo de duas línguas adicionais a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, com base em uma compreensão profunda da natureza humana, dos processos de educação linguística (apesar de não empregarem essa nomenclatura) e na disposição natural de aprender por meio da imitação por parte dos alunos.

Conforme citado por Wiechert (2013), Steiner não despende muito tempo na explicação para a introdução do ensino das línguas adicionais em suas palestras (que foram transcritas e publicadas em livros que são estudados pelos professores em formação inicial e/ou contínua). Porém, é mencionado que, a

partir da imitação, deve ser introduzida a conversação e devem ser aprendidos versos e poemas.

Steiner (2014) afirma que é muito bom começar com ensino de línguas adicionais nos anos iniciais, pois, nesse contexto, o ser humano é preponderantemente um ser imitador.

A língua materna é apreendida por ele inteiramente de acordo com o princípio da imitação. Sem que o intelecto seja muito requisitado, a criança aprende a imitar interiormente o que ela ouve como linguagem. (STEINER, 2014, p.207)

O processo da imitação, citado nesses excertos e, posteriormente, em outros contextos, merece ser elucidado.

A imitação, segundo Steiner (2014), é inerente à criança e constitui uma grande força para a aprendizagem e para o desenvolvimento, considerando, inclusive, o andar, o falar, o pensar, o agir e o avaliar, por exemplo, aquilo que é adequado ou impróprio do comportamento humano. Segundo Kügelgen (1984), a energia da imitação prevalece na criança até aproximadamente os dez anos de idade, acompanhando-a, assim, durante os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Matwieszyn (2003) afirma:

ela (a criança) tem necessidade de imitar e se deixar influenciar de fora, se entregando ao ambiente e também colocando seu componente individual, sua própria estática e dinâmica nas manifestações corpóreas imitativas. A condição de existir um modelo não implica cópia robotizada, mas " escolha" e assimilação de gestos e modelos que serão metamorfoseados pela repetição. (MATWIJSZYN, 2003, p.64)

Assim, a imitação não é algo mecânico. É acompanhada da repetição, que possibilita a transformação daquilo que, do outro, passa a ser seu. Sobre a repetição, a autora pontua:

[...] a criança não se satisfaz com a experiência única. Ela quer repetir, continuar, vincular-se às experiências. Assim, ela se exercita e sua capacidade de agir se fortalece. O desenvolver da vontade necessita de estímulos repetidos, vindos da organização de seu ambiente. Como a **criança exige a repetição da sua necessidade de imitar**, ela tanto melhor se entregar à imitação quanto mais perceber a identificação da educadora com seu trabalho dedicado. (MATWIJSZYN, 2003, p.64, destaque da autora)

O/a professor/a, na Pedagogia Waldorf, usa a língua adicional para comunicar-se com as crianças, enriquecendo a linguagem oral com uma infinidade de gestos, movimentos e expressões faciais. As principais ferramentas usadas em aula são materiais poéticos como rimas, canções, poemas, contos e pequenos diálogos teatrais. As crianças cantam, dançam, recitam em coro, encenam e repetem oralmente o que o/a professor/a lhes mostra.

Richter (2002) reitera a ideia de Steiner (2014), apresentada anteriormente, sobre a questão da língua materna:

O ensino de línguas estrangeiras deve ser mencionado, nesta altura, como algo equivalente ao ensino de língua materna. As crianças aprendem, desde o primeiro ano, duas línguas estrangeiras [...]. A escrita e a gramática ainda não aparecem nesse período. De preferência, as crianças devem mergulhar nas línguas estrangeiras através de poemas, narrativas e contos de fada. Vivenciam, dessa maneira, um outro aspecto descritivo, um outro ponto de vista, um outro modo de ver o mundo. Este é um dos pressupostos mais importantes tanto de uma vida de formação de conceitos quanto de uma cosmovisão ampla, ilimitada, que não é bitolada por levar em conta apenas a perspectiva aberta pela língua materna. (RICHTER, 2002, p.27)

Para o estudo das línguas adicionais nas escolas Waldorf, não é adotado livro didático. Os alunos possuem cadernos de aula nos quais ilustram as experiências obtidas na aula de idiomas. Durante os primeiros três anos, eles são completamente pictóricos. A escrita é reservada até que seja totalmente assimilada na língua materna, o que geralmente ocorre no final do terceiro ou no início do quarto ano escolar.

Nota-se que a aprendizagem da escrita na língua adicional não acompanha o início dos estudos nessa língua, o que contraria estudos recentes, por exemplo, o apresentado por Shin e Crandall (2018), ao afirmarem que a integração da aprendizagem da escrita na língua materna e na língua adicional nos primeiros anos é altamente incentivada. Os autores defendem que as crianças precisam estar ativamente envolvidas na leitura e na escrita, e os professores podem ajudá-las a se tornarem leitores e escritores independentes ao desenvolverem técnicas e atividades motivadoras, as quais abordam no trabalho que desenvolvem (SHIN e CRANDALL, 2018). Os autores trazem como referência, dentre outras, a ideia defendida pela *National Academies of*

Sciences, Engineering and Medicine (2017), de que desenvolver habilidades de leitura e escrita em uma língua adicional pode começar assim que se der o início do estudo dessa língua. Citam, também Nam (2017) que explica que crianças pequenas, como aprendizes ativos de línguas, são capazes de procurar conceitos-chave em diferentes sistemas, construindo suas próprias ideias sobre os princípios de leitura e de escrita. Os autores também consideram que a escrita é mais significativa se as crianças tiverem uma audiência e um propósito para a sua escrita.

É possível notar possibilidades diferentes de trabalho em relação ao início da escrita na língua adicional. Eu sugiro que essa escrita não seja iniciada no primeiro ou no segundo ano do Ensino Fundamental, direcionando o tempo de trabalho em sala de aula para o desenvolvimento do ouvir e do falar, com histórias contadas e brincadeiras que despertem a curiosidade, por exemplo. Além disso, indico que, ao iniciar as atividades de escrita com crianças maiores, do terceiro ou quarto ano do Ensino Fundamental, haja um equilíbrio e um bom senso apurados, considerando “o que” escrever, “para quem” e “por quê” escrever como questões autênticas que legitimem a atividade da escrita nesta fase de aprendizagem.

Seguindo a caracterização do estudo das línguas adicionais na Pedagogia Waldorf, assinala Kiersch (2015, p.49) que, a partir dos nove anos não se deve continuar com a imitação presente nos anos iniciais. A partir dessa fase, deve-se estimular a atividade e a produção artística, os enigmas e os concursos lúdicos. Dessa maneira, segundo o autor, a prática das palavras e das locuções, o uso de regras gramaticais, os jogos de adivinhações, os diálogos e a representação teatral podem adquirir um matiz esportivo.

Kiersch (2015, p.46) assinala que todo falar está impregnado de gramática e as crianças já a dominam, porém não são conscientes disso. É válido mencionar que não há, inclusive, nos anos iniciais, trabalho direcionado para o despertar dessa consciência, ficando reservado para os anos escolares posteriores.

Carlgren e Klingborg (2014) acentuam que:

A gramática e vocabulário não são entendidos só como matéria de aprendizado, mas também como recursos para penetrarmos mais profundamente nas particularidades e na história do desenvolvimento

da língua e, dessa maneira, também nos aproximarmos mais do povo que fala essa língua. (CARLGREN e KLINGBORG, 2014, p.190)

Puchta (2018) faz afirmações e reflexões relacionadas à defesa do estudo da gramática por crianças pequenas, declarando que precisamos olhar para a gramática do ponto de vista do aluno, não seguindo uma progressão gramatical como é encontrada, por exemplo, em livros didáticos. Aborda pontos sobre o estudo da gramática por crianças dos anos iniciais, dentre eles o fato de que, para elas, o foco da atenção está voltado para os sons da língua adicional, para o ritmo, para a diversão ao brincar, para o fascínio pelas histórias e músicas, e para o desejo crescente de se expressar significativamente na nova língua. O autor, então, questiona sobre quando os professores deveriam começar a ensinar gramática de forma mais explícita aos alunos pequenos e afirma que não há uma resposta clara para essa pergunta, pois há uma gama de variáveis influenciando a capacidade e a motivação de uma criança para lidar com a gramática de forma mais explícita, e cita alguns: os níveis de maturidade e de cognição da criança, o número de horas de estudo, a metodologia usada, a qualidade da interação em sala de aula e o nível de experiência do professor. Afirma, também, que mais pesquisas são necessárias para lançar luz sobre as crenças, percepções e práticas dos professores de ensino de gramática para as crianças menores. Assevera que precisamos de mais relatos narrativos de práticas de ensino de gramática para crianças, incluindo exemplos de falas de alunos e interação professor-aluno ou aluno-aluno, desmistificando a díade: “a gramática precisa ser ensinada formalmente” vs. “a gramática não pode ser ensinada”. Nessa direção, aponta, em sua obra, possíveis atividades motivadoras e divertidas que podem ser trabalhadas com as crianças pequenas englobando a gramática.

Ainda tratando do processo de aprendizagem das línguas adicionais nas escolas Waldorf, a proposta é que a tradução literal, palavra por palavra, deve ser evitada, a fim de que o conceito original não se perca por completo, bem como a imagem que a palavra da outra língua pode criar no imaginário da criança. Segundo a proposta, a língua adicional tem um ambiente sonoro e pictórico que não é traduzível e é nisso que a criança realmente deve se ater, para que possa “viver” na nova língua e não se torne sombra da segunda. Assim, pontua Steiner (2003):

Os senhores irão alcançar muito se refletirem sobre o fato de que, para o assim chamado ensino de línguas estrangeiras, aquilo que causa o maior atraso é o traduzir a partir da língua estrangeira e o traduzir da própria língua para a estrangeira. Deveria haver muito mais leitura e dever-se-ia muito mais trazer os próprios pensamentos à expressão na língua estrangeira. (STEINER, 2003, p.123)

Ao distanciar-se da tradução, o professor promove a compreensão por meio de movimentos, gestos e outras expressões não verbais. Carlgren e Klingborg sugerem: “O professor de línguas deve ser incansável em contar anedotas e piadas, mostrando assim aos alunos as particularidades, o elemento tipicamente humano das línguas e dos povos.” (CARLGREN e KLINGBORG, 2014, p.67). Os autores afirmam que línguas adicionais expressam mundos diferentes de língua:

Mergulhar num mundo desses representa o conhecimento de novas imagens, novas nuances de sentimentos, novas formas de pensar. É importante fazer essa experiência diretamente, sem misturar a língua materna nesse processo. (CARLGREN e KLINGBORG, 2014, p.68).

Nas considerações de Kiersch (2015, p.57) sobre tradução: para os primeiros anos do ensino fundamental deveria ser evitado qualquer tipo de tradução. O autor reitera que as inevitáveis equivalências entre as palavras dos dicionários escondem o fato de que cada língua, em suas próprias palavras, desperta determinadas vivências, sensações e ressonâncias semânticas que são difíceis de definir e é nesse aspecto que deveríamos ver a verdadeira realidade da língua. Mesmo para os últimos anos escolares, Steiner percebe a tradução como não muito útil e mal sucedida na maioria das vezes.

O assunto tratado refere-se diretamente à tradução, mas trago um tema que dialoga com ele e que está sendo muito discutido atualmente, que é o uso da língua materna na sala de aula de língua adicional, cuja própria terminologia entrou em pauta, sendo sugerido, por exemplo, o uso do termo “língua própria” ou dando-se a preferência para o uso de L1 e L2 (COPLAND e NI, 2018). Mantenho, no entanto, o uso da nomenclatura “língua materna”.

A literatura acadêmica atual tem se distanciado das discussões sobre “usar ou não” a língua materna nas aulas de língua adicional e se preocupado com o quanto deve ser usada e quando. Essa afirmação é feita por Copland e Ni

(2018), que abordam o tema citando Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2003; 2012), que acreditam que os professores estão em melhor posição para saber como ministrar suas aulas, tendo como base o conhecimento sobre as crianças, os contextos educativos e sociopolíticos e o que é prático e possível sob essas restrições. Os autores apontam estudos recentes que: i. sugerem que os professores podem usar a língua materna para envolver e motivar os alunos; ii. explicam que usar a língua materna pode reduzir a ansiedade do aluno; iii. afirmam que o uso da língua materna potencializa o ambiente afetivo propício para a aprendizagem; iv. esclarecem que o uso da língua materna facilita a incorporação das experiências de vida dos alunos e permite uma aprendizagem centrada no aluno.

Uma direção apontada por Copland e Ni (2018) é conhecer as opiniões das crianças a respeito do uso das línguas materna e adicional em sala de aula, o que me parece algo bastante humano e respeitoso. Nesse escopo, os autores apresentam resultados de pesquisas que identificam a preferência dos alunos por aulas em que o professor pode se comunicar tanto na língua materna quanto na língua adicional.

Rawson e Richter (2000), seguindo as asserções de Rudolf Steiner, afirmam que:

Não é preciso que as crianças compreendam intelectualmente tudo o que ouvem e repetem. Nesta fase de desenvolvimento (três primeiros anos escolares), elas são capazes de desenvolver uma sensibilidade para as estruturas básicas de entonação da língua adicional, de uma certa forma que será muito mais difícil depois dos 10 ou 11 anos, quando a plasticidade do aparelho fonador e suas contrapartidas neurais estejam muito mais formadas e, portanto, sejam menos maleáveis.

Essa ideia apresentada pelos autores, que, por sua vez, tem base nas premissas de Steiner, seguem adversas ao que atualmente se afirma sobre a possível idade ideal para a aprendizagem de uma língua adicional. Cito Singleton (2001), por exemplo, o qual retoma uma afirmação feita em Singleton (1989, p.266): “os vários fenômenos relacionados à idade ... provavelmente resultam da interação de uma multiplicidade de causas”. Com isso, desvalida a questão dos limites cronológicos e os apontamentos relacionados à plasticidade de partes do corpo humano que dificultariam o aprendizado.

Singleton e Pfenninger (2018) consideram que o ensino precoce de uma língua adicional (especialmente inglês) é uma tendência crescente em todo o mundo, apesar das descobertas substanciais de pesquisas que afirmam que o ensino precoce não produz as vantagens que se poderia esperar. Segundo os autores, estudos sobre os resultados do ensino de língua adicional nos anos iniciais remontam a décadas, mas não há dados sólidos e evidências empíricas demonstrando que as crianças superam adolescentes que se dedicam à aprendizagem de uma língua adicional. Os autores abordam estudos que reconhecem que fatores sociais, psicológicos e contextuais relacionados à idade podem desempenhar um papel tão significativo quanto os fatores estritamente maturacionais.

Singleton e Pfenninger (2018) afirmam que os pesquisadores estão cada vez mais considerando a idade como um fator altamente complexo, desvalidando a conhecida Hipótese do Período Crítico, a qual defende que o amadurecimento impõe restrições sobre o que é alcançável pelos estudantes de línguas. É uma visão altamente influente que foi inicialmente aplicada para aquisição de língua materna, mas que está presente nas discussões sobre aprendizagem de língua adicional.

Sobre os meios audiovisuais nas aulas de língua adicional na Pedagogia Waldorf, lê-se na literatura referente que não são, em geral, utilizados, visto que se considera que eles tendem a dificultar o desenvolvimento da imaginação, faculdade essencial para um desenvolvimento saudável do indivíduo. Além da defesa desse posicionamento pela Pedagogia Waldorf, atualmente há estudos científicos que também argumentam contra o uso precoce de tecnologias com crianças, por comprometer o desenvolvimento motor e a qualidade das habilidades sociais, além de influenciar no aspecto emocional da criança. Por outro lado, há estudos que apontam os jogos eletrônicos como tendo, por exemplo, ótimo potencial motivador e de aprendizagem de língua adicional quando utilizados como ferramenta com as crianças pequenas.

Nota-se que há, na literatura atual, ideias que complementam o proposto pela Pedagogia Waldorf e muitas outras que se opõem. Nesse sentido, é válido considerar, como apresentado em Kiersch (2015), que o objetivo fundamental do ensino de línguas adicionais na Pedagogia Waldorf é proporcionar aos alunos uma experiência individual da realidade da linguagem. Para tal, a linguagem, em

sua essência, não é conceitual, literária ou utilitária, mas sensível. O interesse ao se estudar línguas adicionais não é aprimorar habilidades cognitivas, transmitir valores tradicionais ou promover habilidades de comunicação, mas se o ensino for eficaz, isso acontecerá da mesma forma. Sua razão de ser é oferecer uma experiência viva de uma área essencial da realidade sensível, pois uma língua adicional oferece uma cultura única e irrepetível e expressa uma constituição psíquica singular. Amaral (2001) aponta que, com base no estudo do ser humano, percebeu-se que é muito importante o aprendizado de outra língua para o desenvolvimento no âmbito do sentir. Assim, o ensino das línguas adicionais não tem como objetivo apenas a ampliação dos conhecimentos, mas a complementação e a intensificação do campo do sentir em pleno desenvolvimento. O estudo do idioma pode auxiliar na ampliação do ponto de vista, dando a conhecer, por meio da língua, o sentimento e os pontos de vista de outros povos, o que pode contribuir para a diminuição de tendências racistas e nacionalistas preconceituosas.

Carlgrén e Klingborg (2014) destacam:

Não se pode deixar de admitir que as línguas estrangeiras são um meio de compreensão necessário, que ajuda a progredir de forma prática na profissão, e que seu estudo, portanto, é uma necessidade pragmática. A escola Waldorf, porém, não se dá por satisfeita com isso. Ela também quer transmitir as línguas porque essas constituem um caminho para entender as peculiaridades de outros povos ajudando, portanto, a libertar o homem de sua limitação nacional, e são uma contribuição para torná-lo um cidadão do mundo. (CARLGRÉN e KLINGBORG, 2014, p.190)

Na concepção de língua expressa nas escolas Waldorf, de acordo com Richter (2002), ela é algo vivo:

tem forma, mas está aberta a influências formadoras, criadoras. Na poesia ultrapassa a função da mera comunicação. Na poesia, no sentido mais amplo, forma-se o universo sentimental e volitivo do ser humano em desenvolvimento. Isto é a base indispensável para qualquer comunicação e para qualquer convivência humana. (Richter, 2002, p.117)

Na sequência, a respeito do ensino das línguas adicionais, o autor complementa:

Por esse motivo, o ensino das línguas estrangeiras nas escolas Waldorf não visa apenas seu mero domínio instrumental. (Portanto, não se trata de treinar a habilidade linguística no sentido de uma aplicação prática atualizada). A tarefa e o objetivo do ensino de línguas consistem em levar aos jovens as qualidades fonéticas e estilísticas das línguas estrangeiras. Ele deve aprender a vivenciá-las como algo autônomo e diferente. Vivenciar a língua estrangeira como complemento das formas de expressão, de mentalidade e de comportamentos na língua materna. Serve para uma reflexão cultural e geográfica. Na língua materna, o aluno se depara com pensamentos, sentimentos e impulsos volitivos que são absorvidos com a maior naturalidade, sem a percepção consciente da língua, das frases, das palavras individuais. Estas, porém, são ouvidas e assimiladas com muita precisão em suas nuances mais sutis. Esse espaço anímico e espiritual, iniciado pela língua materna, é ampliado e enriquecido pelas possibilidades de vivência na língua estrangeira, através do uso concreto das diferenças dos fenômenos linguísticos em todos os planos (fonética, vocabulário, imagens, expressões idiomáticas, provérbios, morfologia, estruturas, gênero de textos, estilo). A maneira diferente de expressar pensamentos de observações na língua estrangeira – onde é mais fácil, para o aluno, manter uma certa distância do que na língua materna com a qual está acostumado – auxilia na almejada emancipação interior. (Richter, 2002, p.117-118)

Wiechert (2013) traz em seu texto a ênfase que Steiner faz a respeito de ser imprescindível que o mesmo professor de língua adicional atue com a mesma turma por vários anos escolares a fim de que o processo da educação linguística seja bem sucedido. Um professor que conduz os mesmos alunos nas aulas de língua adicional durante anos sabe o que foi construído pelo aluno, lembra os vocábulos, retoma as palavras dos versos ou dos poemas. Certamente, essa é a proposta ideal, mas sem dúvida, há, por inúmeras razões, necessidades reais em que o professor não segue com a turma durante vários anos escolares.

Os aspectos abordados nas explicações anteriores seguem no sentido de atuar no desenvolvimento integral do ser, numa perspectiva humanizadora, respeitando o sentir, o querer e motivando ao fazer. O próximo item apresenta aspectos teóricos referentes a esse tipo de educação: integral e humanizadora.

3.2 Educação integral e humanizadora

Primeiramente, gostaria de pontuar que há diferentes concepções de educação integral. Há a educação em tempo integral de atendimento, referente à extensão da jornada escolar, constituindo a escola de período integral. Há também uma abordagem referente a uma educação que se direciona à formação integral do ser, cujo trabalho educacional está para além do desenvolvimento

cognitivo/intelectual, defendendo o desenvolvimento da potencialidade humana com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, e não referindo-se a tempo integral de atendimento na escola. Essa concepção supõe uma prática pedagógica que compreende o ser humano em sua integralidade, reconhecendo a unicidade e a universalidade do ser. Além dessas, há outra abordagem apresentada pelo Guia de Referência de Educação Integral, publicado pelo CENPEC: a que enfatiza a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. Nas palavras expostas no guia:

Questionando o paradigma da ciência moderna que disjunta, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento humano em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, essa concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral. (Educação integral. Guia de referência, 2020)

A visão que trago nesta pesquisa direciona-se a uma dinâmica mais ampla que, na verdade, abarca duas dessas concepções apresentadas: a abordagem referente à formação integral do ser e a abordagem que alude à integração dos conhecimentos a partir do trabalho transdisciplinar. Essa última será elucidada no item posterior a esse, a saber 3.3. Nesse momento, exploro um pouco mais a concepção da formação integral do ser, a qual sugere uma compreensão vinculada à palavra integridade, como proposto por Guerra (2019): “O vocábulo integral advém de íntegro que tem origem latina, *integer*, que significa total, completo, intocado. As palavras integralidade e integridade possuem a mesma raiz.” (GUERRA, 2019, p.18). Partindo dessa análise etimológica, identifico afinidades entre a formação integral do ser e sua integralidade, pensando em sua completude, bem como em sua integridade, relacionando à plenitude, dignidade, honestidade que também constituem o ser humano.

Autores como Wallon (1986, 2008) e Vigotski (2000, 2012) oferecem bases teóricas para esta concepção de estudo. As pesquisas desses teóricos mostram que o processo de desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais, marcadas por conteúdos afetivos e cognitivos, os quais se influenciam mutuamente. Orlando e Leite (2020, p.36), inspirados nos autores citados, afirmam que “essas interações são determinantes para se entender o

papel do processo de mediação na relação que o indivíduo estabelecerá com os diversos objetos e práticas culturais”. Nesse mesmo sentido, Wallon (1986, 2008) defende que a dimensão afetiva compõe as primeiras respostas dadas pelo recém-nascido, formando, portanto, a base da estrutura psíquica a partir da qual ocorrerá o desenvolvimento humano.

Orlando e Leite (2020), motivados por Wallon e Vigotski, asseveram que “o desenvolvimento do ser humano, bem como a constituição de sua subjetividade, se dá nas e pelas relações sociais, por meio da apropriação da cultura.” Com base nas ideias de Vigotski (2000, 2012) e de Wallon (1986, 2008), há a compreensão de que esse processo abrange os conteúdos afetivos e os cognitivos. Vigotski (2012) afirma que a gênese do desenvolvimento é social, isto é, tem início no plano interpsicológico e, então, passa ao plano intrapsicológico. Wallon (1986, 2008) assevera que é por meio do contato com o outro que o indivíduo se percebe como pessoa, isto é, como um ser único. Um e outro asseguram, portanto, que o desenvolvimento humano depende, essencialmente, das relações sociais e de sua inserção e participação na cultura.

Wallon (1986, 2008), quem realizou muitos estudos na tentativa de demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano, constrói uma visão monista do ser humano. Em seus trabalhos, o autor diferencia os termos afetividade e emoção, que, por outros estudiosos, são utilizados como sinônimos. As emoções, para Wallon (2007), são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central. O autor afirma que as emoções são estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, sendo, portanto, acompanhadas de alterações biológicas como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, dentre outras. Normalmente, também provocam alterações na mímica facial, na postura e nos gestos. A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla e complexa, envolve uma gama maior de manifestações e engloba sentimentos (de ordem psicológica), além da emoção (de ordem biológica). A afetividade manifesta-se com a apropriação dos sistemas simbólicos pelo sujeito, o que torna possível a capacidade de fantasiar, imaginar, criar, planejar, entre outras.

Nas palavras de Vigotski (2003),

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode conter tanto um *talento* e inclusive *genialidade*, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (p.122)

Assim, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem, atividade consciente do ser humano, não envolve somente questões cognitivas. O autor ainda pontua:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. [...]

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. (VIGOTSKI, 2003, p.121)

Temos, então, que Vigotski e Wallon refutam posturas pré-deterministas, inatistas. A partir dos estudos do pensamento dos autores, conclui-se que o ser humano não é um ser pronto e acabado logo quando nasce, mas um ser que se constitui na relação com o outro, em um processo histórico e cultural e em suas experiências individuais nessa conjuntura. Estar ciente dessas bases teóricas e agir segundo elas forma parte do caminho para desenvolver uma educação integral e de caráter humanizador.

De maneira bastante prática, Freire (1996) pontua:

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p.72)

Guará (2006), com suas palavras, esclarece:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (GUARÁ, 2006, p.16)

Critelli (2010) apresenta uma questão que enriquece tais ideias sobre formação integral, alegando que não só o cognitivo e o afetivo estão envolvidos nesse processo de formação, mas também a ação:

(...) a quais aspectos da condição humana uma educação, que se pretende integral, deveria estar sempre atenta?
 Uma Educação Integral deve, certamente, visar o homem inteiro. Mas o que é o inteiro de um homem? Qual sua totalidade?
 Na minha perspectiva, a totalidade ou o inteiro de um homem nunca está dentro dele, em regiões compartimentadas como, muitas vezes, se pensa o afetivo ou o intelectual... Estes são “modos” através dos quais um homem responde ou corresponde à sua vida, e estão sempre agindo integrados uns aos outros na sua relação com todas as coisas comuns e imediatas com as quais lida.” (CRITELLI, 2010, p.19)

A autora conclui a exposição de sua perspectiva afirmando: “Uma Educação Integral tem que pensar no fato, portanto, de que faz parte do ‘inteiro’ do indivíduo também o que, aparentemente, está fora dele.” (CRITELLI, 2010, p.19-20)

Também acredito que no contexto mundial em que vivemos, não mais podemos pensar em conhecimento e sociedade distantes do ser humano nem sequer no ser humano separado da sociedade a qual pertence. Impossível não me remeter a Freire (1987), em relação ao conceito de práxis associado à educação por meio do diálogo e calcada, para isso, na reflexão, conscientização e em ações dos homens sobre a realidade.

Morin enfatiza:

os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época (MORIN, 2017, p.17)

A formação dos alunos não deve estar distante da possibilidade de agir no mundo, pelo contrário. Para isso, uma formação integral deve caminhar ao lado da complexidade e da completude do ser humano e da epistemologia, não fragmentando-a.

O autor, na obra “A cabeça bem feita”, propõe que:

‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2017, p.21)

Assim, ao repensarmos o ato educativo, nota-se que, além de se pensar na conexão “entre” as disciplinas, parece ser necessária a reconexão do ser humano e seus conflitos, interesses, sentimentos, resgatando o respeito consigo, com o outro e com o mundo.

Morin (2017) consolida a ideia, afirmando que a educação deve favorecer a autoformação de cada pessoa, ensinando a assumir a condição humana e também o como se tornar cidadão, sendo esse caracterizado pela sua solidariedade e responsabilidade em relação à sociedade.

Ainda nesse aspecto da formação integral voltada à ação, o autor assevera:

É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida. Eliot dizia: “Qual o conhecimento que perdemos na informação, qual a sapiência (*wisdom*) que perdemos no conhecimento?”. (Morin, 2017, p.47)

Guará (2006) também disserta sobre o tema e aborda aspectos que compactuam com o apresentado:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ 2006 p.16-17)

Essas contribuições de nomeados autores que dissertam sobre o assunto coadunam a respeito de características do ser humano que devem ser consideradas em seu desenvolvimento integral. A criança e o jovem merecem muito mais do que aquilo que lhe é tradicionalmente oferecido pelo currículo escolar. Moll afirma que “se dialogarmos com práticas culturais e saberes significativos para nossos estudantes, essas aprendizagens acontecerão com mais qualidade.” (MOLL, 2010, p.72), referindo-se às “aprendizagens básicas” que competem à escola.

Macedo (2010) faz alguns questionamentos simples que nos conduzem à reflexão em relação ao respeito para com a criança e o jovem atuais:

Hoje, os tempos de jovens e de crianças são tempos de escola. Só que a criança para a escola é aluno, a criança para a família é filho, a criança para a comunidade é um ouvinte, um consumidor, e, assim, por diante. E a criança inteira, filho, aluno, consumidor, ao mesmo tempo, onde ela está? Com quem ela está? O que ela faz? O que ela pensa? O que ela sente? (MACEDO, 2010, p.82)

Assim, penso que seja imprescindível a necessidade de direcionarmos a atenção ao estudante e à sua formação. O aprendizado se dá por meio do entusiasmo e do vínculo, e a criança anseia ser reconhecida e compreendida como pessoa única que é, clamando por atenção, proximidade e aceitação e, como conclui Guerra (2019), somente um adulto pode fazer isso por e com ela. Em relação a aspectos emocionais direcionados ao aprendizado, é de exponencial relevância apresentar o que disserta Morin:

no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais. (MORIN, 2001, p.20)

É pensando, portanto, no papel do educador que estará responsável por essa caminhada emocional rumo a uma educação integral e humanizadora, que Guará (2006) aborda significativa compreensão:

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.” (GUARÁ, 2006, p.17)

Nesse contexto de se pensar na oferta de educação integral, é válido considerar que não há um modelo único a ser desenvolvido. Nos diferentes arranjos, é consenso que as particularidades e potencialidades de cada local precisam ser consideradas, o que está diretamente relacionado às habilidades dos educadores envolvidos no processo.

Em uma proposta de educação integral, penso que seja fundamental que os educadores constituam autonomia para reconhecer as demandas dos alunos, as oportunidades que se colocam no processo de educação linguística e para construir estratégias personalizadas e humanizadoras. Guerra (2019, p.18) afirma que “A criança se apresenta de forma singular, única e não fragmentada, sendo interessante direcionar a observação de educadores também para uma visão integral desse ser humano.”

Sábria e didaticamente, Morin propõe uma recapitulação dos pontos essenciais da missão de ensinar:

- fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles;
- preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano;
- preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor.
- educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes; [...]
- ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais, bem como em sua comunidade de destino, própria à era planetária, em que todos os animais enfrentam os mesmos problemas vitais e mortais.” (MORIN, 2017, p.102)

Fiz referência ao trabalho do educador, mas gostaria de salientar que a humanização da educação pode corresponder à ação diária nas escolas, na sala de aula, nas reuniões de pais e mestres e no trabalho pedagógico de modo geral. Nesses espaços, entre outros, o trabalho pode fazer valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade e da solidariedade a fim de promover um mundo mais justo e humano. Além disso, são espaços dotados de características humanas livres, conscientes e responsáveis pelo destino individual e social.

Relacionando essa forma de conceber a educação à Pedagogia Waldorf, considero as palavras de Guerra (2019), que afirma que essa pedagogia se dedica a uma formação a qual conduz a criança e, posteriormente, o jovem, por um processo formativo que privilegia uma pesquisa do mundo de forma integral, dentro da especificidade de cada faixa etária.

A autora ainda reitera:

A pedagogia Waldorf proporciona a aproximação do aluno com o conteúdo por meio de ações metodológicas específicas. Por exemplo, uma narrativa contada por um professor que procura partilhar conhecimento, valores, sentimentos, empatia, atingirá seu objetivo quando encontrar o olhar dos alunos e quando estes perceberem as mensagens que estão contidas de forma viva e tácita na diversidade de possibilidades de comunicação. Apenas a presença interessada, ativa e dinâmica do professor já faz parte do aprendizado, sem fazer menção ao conteúdo propriamente dito. O aprendizado acontece de pessoa para pessoa, de forma integral e com apropriação do sentido e significado do conteúdo de forma pessoal e singular. (Guerra, 2019, p.18)

Em relação à educação linguística crítica, nesse contexto humanizador, inicio pontuando que as línguas adicionais são muito importantes na vida das pessoas, mas destaco que talvez sejam muito menos pela língua adicional em si e muito mais pela noção do outro, da noção cultural desse outro. Para isso, a educação linguística deve preparar o aluno para ler o mundo de maneira crítica em suas diferentes formas e linguagens, liderado por um pensamento que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. Nesse contexto, Morin afirma:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido

originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.” (MORIN, 2017, p.89)

Pensando nesse sentido, aprender uma outra língua está relacionado ao respeito para com o outro, algo que se manifesta na vida toda do ser humano, que deve estar presente no processo de educação linguística das crianças e seguir em sua formação para atuar no mundo. Morin (2017), abordando essa linha de pensamento, traz Durkheim no trecho:

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. (MORIN, 2017, p.47)

Assim, a educação linguística crítica está junto com o aprendizado da vida que, por sua vez, está além do que é utilitário, apesar de esse também ser necessário; ele está também naquilo que é pleno de qualidade humana, sensível e significativa.

No próximo item, ainda no intuito de abarcar uma das duas concepções de formação integral que defendo (a que alude à integração dos conhecimentos a partir do trabalho transdisciplinar), discorro sobre aspectos relacionados à disciplinaridade, à multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, apresentando possibilidades que o trabalho transdisciplinar pode trazer ao desenvolvimento integral do aluno.

3.3 Abordagens de trabalho educacional: a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade

É importante ter coragem de romper com antigos paradigmas que mais aprisionam do que libertam os modos de conhecer.
SABOTA et al., 2021, p.75

Com o desenvolvimento da ciência, houve um aumento de disciplinas, cada uma direcionada a um segmento cada vez menor da realidade. Segundo Leffa (2006, p.40), “essa visão da ciência como um mapa recortado em pequenas áreas é o que podemos chamar de disciplinaridade”. O pensamento

disciplinar lida com o conhecimento de maneira estanque, fragmentada, seguindo uma visão positivista. Leffa (2006) apresenta uma pertinente analogia para caracterizar o sistema disciplinar:

Cada disciplina forma um pequeno feudo, separado dos outros por muros quase intransponíveis, erguidos para abrigar e proteger seus vassallos da invasão dos outros feudos, de modo que qualquer conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção, sem possibilidade de ser compartilhado com outras disciplinas. (LEFFA, 2006, p.40)

De maneira similar, Morin (2017) afirma que a disciplina, apesar de estar inserida num conjunto mais amplo, ou seja, no conhecimento científico, há uma tendência “à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias.” (MORIN, 2017, p.05).

Guerra (2019) também discorre a respeito do processo disciplinar:

As disciplinas são vistas como fim e não como meio para a formação da pessoa. A separação dos saberes atomiza a vida humana e desintegra o conhecimento, separando-o não somente em diferentes capítulos dos saberes, mas também estabelecendo a desvinculação da relação eu e o mundo. (GUERRA, 2019, p.17)

Ao longo dos anos, as especializações aprofundaram pesquisas em áreas específicas, mas, por volta dos anos 50, irromperam críticas a respeito desse sistema disciplinar que, por sua vez, não consegue compreender a realidade de maneira completa, sequer encontrar respostas às perguntas que abrangem a complexidade do mundo. Morin (2017, p.13) afirma que “de fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)”.

Essas discussões filosóficas estão direcionadas também ao mundo educacional, ao se pensar no papel da escola e nas questões curriculares. Entre os anos de 1970 a 1990, iniciaram discussões a respeito dos termos: disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Em parágrafos anteriores tratei sobre o processo disciplinar. A seguir, apresento definições e reflexões a respeito dos demais termos que também são, na verdade, possibilidades de abordagem do trabalho educacional.

A multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade é a justaposição de disciplinas diversas. É algo a ser superado no trabalho educacional, pois não há comunicação, integração ou cooperação entre os conteúdos, entre as disciplinas. Leffa (2006, p.41) propõe como definição para pluridisciplinar “a capacidade de olhar um único objeto de pesquisa da perspectiva de diferentes disciplinas”. O autor ressalta, ainda, que as disciplinas se relacionam apenas com o objeto, não entre si, e o ponto de partida do trabalho é de cada uma das disciplinas para o objeto. Assim, embora o objeto de estudo seja comum, a contribuição de cada disciplina ainda é compartimentalizada. Nos dois sistemas há um acúmulo de conhecimento, não havendo uma tentativa de síntese em volta de um núcleo comum.

O processo interdisciplinar está relacionado a uma troca, a uma integração, a uma conexão entre as partes, entre duas ou mais disciplinas. Nesse sistema há uma interação de disciplinas que estudam determinado objeto. Não há hierarquia entre as disciplinas e a identidade de cada uma deve ser reconhecida e respeitada. Há, nesse contexto, a aplicação de projetos, que podem envolver, segundo Leffa (2006), um intercâmbio de aspectos metodológicos, analíticos, de objetivos e mesmo de concepções de pesquisa. O ponto de partida, no entanto, ainda é das disciplinas para o objeto.

Morin considera:

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (MORIN, 2017, p.13)

Citando Piaget (1972, p.144), Severo e Paula (2010) apontam que a transdisciplinaridade, compreendida como uma etapa posterior à interdisciplinaridade, “não se contentaria com as interações e reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas” (SEVERO e PAULA, 2010, p.28).

Assim, penso que a realidade clama pelo sistema transdisciplinar. Nele são buscados os princípios comuns das disciplinas, o resultado dos axiomas comuns a um conjunto de disciplinas, que constitui um sistema total/global. São

identificadas categorias, como aprender a respeitar e cuidar do planeta, conviver na diversidade, desenvolver o ser criativo e, a partir delas é que se desenvolve o trabalho. Como afirma Leffa (2006), as ideias de Nicolescu (1999) sobre transdisciplinaridade são baseadas numa perspectiva de evolução da ciência pelos estágios da disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa perspectiva propõe, por exemplo, que a pesquisa seja direcionada do problema para a teoria, e não no sentido oposto, como normalmente tem sido feito.

Realizou-se, em 1994, o “I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade”, no Convento de Arrábida, em Portugal. Por ocasião deste evento foi escrita a “Carta da Transdisciplinaridade” (ANEXO 1), assinada por 62 participantes, de 14 países. Esse documento abrange uma série de argumentos que denotam a urgência de se pensar em um sistema de ensino abrangente e livre de preconceitos em relação a determinadas áreas do conhecimento. Após esses argumentos, são postulados 14 artigos e também um “Artigo Final” que delibera:

A presente Carta Transdisciplinar foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, que não reivindicam nenhuma outra autoridade exceto a do seu próprio trabalho e de sua própria atividade.

Segundo os procedimentos que serão definidos de acordo com as mentes transdisciplinares de todos os países, esta Carta está aberta à assinatura de qualquer ser humano interessado em promover nacional, internacional e transnacional as medidas progressistas para a aplicação destes artigos na vida cotidiana.

Conforme as ideias de Morin, apresentadas em Almeida e Carvalho (2009):

A transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade linear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes. (ALMEIDA e CARVALHO, 2009, p.20)

A transdisciplinaridade, juntamente com a interdisciplinaridade, também aparece como um dos conceitos fundamentais na obra de Paulo Freire

(GADOTTI, 1997) e revela muito mais que um método pedagógico ou uma atitude do professor: é, eminentemente, a verdadeira exigência do ato pedagógico em si. O próprio legado do educador é marcado pelo caráter transdisciplinar na medida em que, como destaca Gadotti, ele trabalhava concomitantemente com as perspectivas teóricas do militante político, do filósofo da libertação, do cientista, do intelectual, do revolucionário, etc. Paulo Freire compreendia que o objetivo do conhecimento deveria ser: entender, averiguar e interpretar e transformar o mundo. Segundo Gadotti (1997), Freire reiterava aos alunos a busca de outros conhecimentos fora do currículo, de maneira integradora e interativa, defendendo que tal busca deveria associar-se a um compromisso político em favor da causa dos oprimidos.

Autores que escrevem sobre a transdisciplinaridade coincidem na ideia de que a abordagem transdisciplinar não é algo simples de ser desenvolvida. Leffa (2006) declara que essa abordagem oferece dificuldades tanto da perspectiva do objeto de investigação como das diferentes disciplinas envolvidas. Em relação ao objeto, o autor afirma que é preciso que o investigador tenha competência e se empenhe para mover-se entre as diferentes áreas, “não necessariamente reproduzindo os conceitos lá existentes, mas interagindo com eles e possivelmente iluminando-os.” (LEFFA, 2006, p.43)

Ainda tratando das dificuldades que o profissional pode encontrar ao optar pela perspectiva transdisciplinar, o autor reitera:

Para transitar por essas áreas, o pesquisador precisará, num primeiro momento, contextualizar cada um desses conceitos lá na sua área de origem, para depois trazê-los para sua área de interesse, submetendo-os possivelmente a um processo de resignificação. Terá com isso a possibilidade não só de enriquecer sua pesquisa, iluminando-a com a contribuição de outras áreas, mas também, por um processo de realimentação, enriquecer as áreas de origem, confirmando ou rejeitando as informações que foram usadas. (LEFFA, 2006, p.43)

Severo e Paula (2010) também apontam dificuldades para uma prática educacional transdisciplinar: i) o sistema superior de ensino tem sua estrutura sob hierarquias interdependentes e subsequentes, de tal forma que os resultados dos projetos de pesquisa e avaliações têm implicações diretas na distribuição de verbas para pesquisa; ii) a aproximação entre saberes é frequentemente repelida por teóricos que se tem como postura a propriedade de

sua disciplina; iii) o mercado de trabalho tende a preferir formações especializadas. Conforme as autoras, essas razões constituiriam impedimentos à realização plena da transdisciplinaridade.

Scheifer (2013), de modo mais enfático, sugere que uma transdisciplinaridade plena não é possível. Entretanto, em suas palavras: “isso não significa que ela não deva ser abordada como uma alternativa epistemológica para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo” (SCHEIFER, 2013, p.919).

Fazenda (2008) se integra à ideia, afirmando:

Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada na qual o caráter **humano** se evidencia. (FAZENDA, 2008, p.102, destaque da autora)

Por outro lado, com base na “Mensagem de Vila Velha-Vitória”, redigida no II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em 2005, Severo e Paula (2010) alertam para o fato de a incompreensão ser a principal barreira à prática transdisciplinar. Essa incompreensão refere-se a dificuldades para aceitar especificidades constitutivas do outro, que incluem seu modo de construir e problematizar o mundo; refere-se também a dificuldades para estabelecer um diálogo respeitoso e democrático. Assim, também sustento que a compreensão significa uma condição essencial para o desenvolvimento da ciência e da educação num processo humanizador.

À postura da compreensão por parte do pesquisador ou do professor, acrescento questões como amor, reconhecimento, gratidão, respeito, humildade, alteridade, dentre outras que podem compor o caráter humano, citado outrora por Fazenda (2008), e que podem constituir uma nova forma de pensar, de sentir e de agir na prática educacional.

De acordo com a Mensagem de Vila Velha e Vitória (2005), a ação transdisciplinar é uma proposta de articulação da formação do ser humano em relação com o mundo, com os outros, consigo mesmo e com o ser. É também uma relação com o conhecimento, tanto formal quanto informal.

Leffa (2006) traz a seguinte declaração:

A meu ver, a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes. Há um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar. (LEFFA, 2006, p.48)

Com essa afirmação, é possível observar que a transdisciplinaridade pode contribuir para a constituição integral do ser.

A partir do apresentado, acredito que o estudo de língua adicional pode permitir um aprendizado significativo e para a vida, conectando os saberes científicos, culturais e humanos. Para isso, teço considerações sobre práticas que se propõem a romper com a linearidade, com a fragmentação, com a descontextualização e com o tradicionalismo no fazer pedagógico. Na proposta da Pedagogia Waldorf, a inter e a transdisciplinaridade são apresentadas como possibilidades de um trabalho respeitoso e humanizado, que caminham rumo à formação integral do ser.

No processo de educação linguística, os encontros entre professores e alunos – as aulas – devem acontecer para além dos conteúdos, de forma que seja realizada uma formação para a vida, para o convívio humano com respeito mútuo, para uma relação harmoniosa entre sociedade e natureza.

Seguindo esse caminho, é proporcionada aos alunos uma formação integral e integrada ao mundo, à natureza, à sociedade, pois não se limita unicamente ao desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também de outras dimensões que compõem o ser humano, como o afetivo, o psicológico, o político, o social, o poético, o prosaico, o biológico, o histórico, dentre outros.

Se faz necessária uma educação linguística no intuito de inspirar os alunos a serem pessoas melhores, guiando-os na aprendizagem sobre e para a vida, percebendo as relações possíveis com a sociedade, com a natureza, de forma crítica, com bases transculturais. Para isso, toma-se por base a Carta da Transdisciplinaridade (1994), a qual aponta que “o movimento transdisciplinar é em si transcultural” (artigo 10).

Como afirma Morin, “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação.” (MORIN, 2017, p.24, *itálico do autor*). Enriqueço e concluo esse item com uma afirmação de Sabota *et al.* (2021): é muito importante procurar perceber os modos como construímos

os sentidos e os saberes que mobilizamos ao pensar as ações educativas que desenvolvemos nas escolas e universidades. Essa ideia conduz aos conceitos de educação linguística crítica, tema do qual trato no próximo item.

3.4 A educação linguística crítica

O título desse item, conhecido como uma vertente de estudos na Linguística Aplicada, é um tanto abrangente, envolvendo termos que contém definições e interpretações amplas. Na tentativa de compor sua significação, exploro, a seguir, possíveis compreensões para “educação”, “educação linguística”, “crítica” e, portanto, “educação linguística crítica”.

Parafraseando Jordão (2018), a educação teria o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar as regras do jogo não apenas para que sejam seguidas, mas, principalmente, para que possam ser modificadas. Está, portanto, para além de um processo passivo.

Morin cita que “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2017, p.11). Educar, nesse escopo, direciona-se não somente à educação escolar, mas à educação de modo geral, que contribuirá para a formação integral do ser, que abarca o desenvolvimento da capacidade humana de respeitar o outro, em um trabalho ativo para fazer do mundo um lugar melhor para se viver.

Para pensarmos em educação linguística, trago a abordagem de Jordão (2018), a qual define que educar linguisticamente:

é olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formas de ser e estar. De relacionar e se relacionar com as pessoas, com os conhecimentos, com as estruturas sociais, com as várias dimensões de nossa existência. Assim, educação linguística é educação na medida em que discute os sentidos das línguas, e as apresenta como fazendo sentido no mundo. Explora os impactos dos procedimentos interpretativos nas pessoas. (JORDÃO, 2018, p.76)

A educação linguística está conquistando papéis fundamentais na representação de novas formas de olhar para a linguagem, para o ensino de línguas, para a formação docente e para as relações com a sociedade.

Ferraz (2018), de maneira bastante didática, aborda o educar linguisticamente trazendo como contraponto o ensinar:

ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, passar o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências).

Já educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade. (FERRAZ, 2018, p.107-108)

Para tratar de educação linguística crítica, é válido tecer considerações a respeito do conceito de “crítica”. Na visão de Ferraz (2018):

crítica pode ser entendida sob alguns aspectos, quais sejam, a crítica é simples e não necessariamente algo enciclopédico e superior; a crítica é microrrelação e acontece na sala de aula, na vida cotidiana; a crítica advém dos repertórios que desenvolvemos ao longo de nossas experiências. (FERRAZ, 2018, p.109)

Jordão (2019), afirma que ser crítico significa:

ser capaz de perceber-se implicado no processo de construção de sentidos que nos constitui, imerso nas emoções de “ler, se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011). “Perceber-se”, aqui, não remete apenas à percepção consciente, racional, mas sim à afetividade envolvida ao se sentir no mundo, ao se conceber como parte dele, ao se considerar agente nas práticas de letramento e construção de sentidos.” (JORDÃO, 2019, p.62)

Bach Junior (2012), a partir das pesquisas que realizou, pontua que a crítica, para Paulo Freire:

inclui uma série de aspectos: a positividade no ser mais das pessoas, a transcendência do medo da liberdade, o reconhecimento da construtividade do conflito quando ele é orientado dialogicamente, o incentivo à participação de todos na reconstrução do social para que todos aprendam a falar a sua palavra, a necessidade de transformação interna e externa dialeticamente, a esperança como vocação do ser humano em continuar seu completamento, pois todos são incompletos.

Estes aspectos possuem caráter principiológico, permeiam a atitude humanista de refletir e transformar, dentro de uma relação maiêutica, que institui uma estrutura de interação que estimula a ampliação da consciência de cada dialogante e incentiva assim a sua iniciativa. (Bach Junior, 2012, p.345-346)

Assim, ao pensar na formação completa da expressão “educação linguística crítica”, Jordão (2018) nos afirma que essa se refere à implicação dos sujeitos no mundo:

Necessariamente reflexiva, no sentido de demandar que o educador se veja implicado em suas práticas, perceba de onde elas vêm e aonde podem levar; seja capaz de reconhecer possíveis pressupostos e implicações de suas concepções-ações. Quero dizer que a educação linguística crítica pressupõe sujeitos associativos, que relacionam dimensões do saber linguístico a práticas que elas podem estar informando, e que associam as práticas com que têm contato a perspectivas epistemológicas e ontológicas que as tornam possíveis. (JORDÃO, 2018, p.76)

Sabota *et al.* (2021), retomando considerações de Ferraz (2015), ampliam a visão a respeito do tema:

A educação linguística crítica propõe entender a aula de línguas como um espaço de construção de sentidos que seja, a um só tempo, um locus de ampliação de repertórios e de transformação social e cidadã, o que implica que o ensino de línguas seja “visto como práticas pedagógicas contextuais” (FERRAZ, 2015, p.91). Nesse sentido, perceber língua como prática social implica em entendê-la como um conjunto de repertórios (sistêmicos, sociais, políticos, culturais) que nos possibilitam agir no mundo. Assim, ao selecionar e/ou construir materiais para aulas de línguas concebidas no viés da educação linguística crítica, a docente faz escolhas que agem sobre o modo como os sentidos são construídos pelas discentes no e com o mundo que as cercam, ou seja, encontra o desafio de “conciliar a aprendizagem linguística e os aspectos socioculturais que permeiam esse ensino-aprendizagem” (FERRAZ, 2015, p. 88). (Sabota *et al.*, 2021, p.77).

Jordão (2019) tece considerações muito significativas ao afirmar que na criticidade não podemos nos limitar ao uso da racionalidade. A autora questiona: “Como pensar em práticas de linguagem sem que se considere a dimensão afetiva dos seres?” (JORDÃO, 2019, p.65). Apresento o texto da autora:

quando o ser humano é o foco de nosso interesse, o conhecimento tem que ser concebido como sempre corporificado, entextualizado, imerso em emoções e desse modo:

- interacional como prática humana;

- processual porque influenciado pelos espaços, pelos contextos, pelos meios em que se constrói;
- fluido porque baseado em associações, em relações contingentemente constituídas por laços impermanentes;
- imprevisível na medida em que é sensível aos elementos com os quais se associa por afetividade (e não por fidelidade) e nos quais se forma, num constante estado de *becoming*.

Diante disso, como não tratar de emoções? Como imaginar que a criticidade fundamental em nosso convívio seja reduzida ao uso da racionalidade? Como pensar em práticas de linguagem sem que se considere a dimensão afetiva dos seres? Não há como, a não ser que se negue o corpo, a voz, a performatividade, a relação. (JORDÃO, 2019, p.64-65)

A essas palavras da autora, acrescento Freire (1996), que se refere à formação docente, mas que não exclui a formação do aluno:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade. (p.24)

Assim, são vários os aspectos envolvidos no processo de educação linguística crítica, os quais ousou elencar: construção de sentidos, contextualização, respeito pelo caráter afetivo do ser, amorosidade, diálogo com os alunos, transformação social e cidadã, ou ainda, de maneira mais genérica, mas não menos grandiosa, uma revisitação ao processo de educação linguística, tendo em conta a linguística e as dimensões críticas e socioculturais (Ferraz e Nascimento, 2019).

De acordo com Freire (2001), quando os alunos se tornam mais conscientes, eles passam a ser mais inclinados a lutar contra sistemas opressivos no mundo e adquirem mais poder para mudar sua realidade. Na opinião do autor, envolver os alunos em textos e diálogos que melhoram sua consciência crítica pode torná-los não apenas mais informados criticamente, mas também eticamente comprometidos com a transformação do seu contexto social como agentes críticos.

Com esse tipo de formação, o aluno consegue atuar em seu meio, não sendo manipulado por sistemas opressivos e sendo capaz de atuar e transformar seu contexto social (FREIRE, 2001).

Bach Junior (2012) apresenta uma discussão sobre as propostas educativas de Paulo Freire e Rudolf Steiner com foco no conceito de liberdade.

Nesse estudo, o autor afirma fazer uma “tentativa de preconceber uma revitalização da Pedagogia Waldorf com uma revisão crítica onde for possível obter resultados frutíferos com o diálogo entre as perspectivas freireana e steineriana.” (BACH JUNIOR, 2012, p.345). O autor propõe a Pedagogia Waldorf Crítica conectada à sua própria base epistemológica e enriquecida com a potencialidade do debate de Freire sobre a educação. Ainda em Bach Junior (2012) se lê:

A crítica é a intenção desveladora que libera a compreensão humana de uma ótica fatalista. Neste sentido, ela é manifestação de sua positividade ao evidenciar o poder que jaz em sua intencionalidade. Crítica, em Freire, não tem o sentido de desconstruir a realidade intelectualmente. Ao preconizar o fomento da criticidade, Freire quer a instauração de um modo cultural libertador. (BACH JUNIOR, 2012, p.185).

É nesse sentido que penso a educação linguística crítica: uma forma libertadora de vivenciar a cultura do eu/outro, sob uma ótica da compreensão do essencialmente humano.

No cuidado com a coerência entre essa forma de pensar e meu atuar enquanto pesquisadora, apresento, a seguir, a metodologia que vivenciei na constituição dessa tese.

4 A VITALIDADE NA/DA PESQUISA

*Vitalidade
Por meio dela a planta cresce
Energia
Por meio dela o corpo se fortalece
Tempo
Por meio dele a Pesquisa Narrativa se estabelece
e nutre.
Por meio dela a pesquisa acontece.
Carla Raqueli Navas Lorenzoni*

Nessa parte do trabalho detalho a metodologia praticada para seu desenvolvimento, a saber, a Pesquisa Narrativa. Meu encontro com essa metodologia possibilitou o desenrolar de uma pesquisa com cunho humanizador, que considera a unicidade de experiências dos participantes da pesquisa. Também caracterizo meu encontro com essa metodologia como coerente com a organização vital, pois o tempo, dimensão dessa organização, é um determinante para o desenvolvimento de uma pesquisa narrativa, que requer a entrada em campo, a composição dos textos de campo e a composição dos textos de pesquisa, que se seguem praticamente de forma cronológica, mas que também estão à disposição de um trabalho retrospectivo e prospectivo. Nesse momento, cito também o percurso introspectivo e extrospectivo e a permanência em determinado contexto que, junto do trabalho retrospectivo e prospectivo, compõem o aspecto tridimensional dessa metodologia.

A vitalidade na/da pesquisa se traduz na vontade de trabalhar com esse tema, de realizar os encontros com as professoras/participantes, na escrita dos textos de campo e na composição dos textos de pesquisa. A isso se soma a tomada das decisões relacionadas à forma dos textos de pesquisa, o que se constitui no tempo, com o amadurecimento que ele proporciona junto de leituras e releituras dos textos de campo e de outras obras, sejam elas teóricas e/ou literárias.

A partir dessas explicações, apresento a metodologia vivenciada durante esta pesquisa, com embasamentos de Clandinin e Connelly (2011), Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997) e Mello (2004), e as particularidades que ela trouxe consigo, seja em campo ou na composição dos textos de pesquisa.

4.1 “Pesquisa Narrativa”: o nome da vitalidade desta tese

Para o desenvolvimento deste estudo que, como afirmado anteriormente, se deu por meio de Pesquisa Narrativa, estive ciente de que deveria partir da experiência para saber o que queria investigar e, junto das participantes da pesquisa, compor os sentidos. Segundo Clandinin e Connelly (2011), investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes. Um investigador adota essa matriz como central e continua com o mesmo espírito, concluindo a investigação ainda centrado no viver e contar, revivendo e recontando as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto social (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.20). Segundo os autores, experiência é um termo chave na Pesquisa Narrativa que, para Dewey, tem como características o fato de ser pessoal e intransferível. As pessoas são indivíduos únicos, mas que estão sempre em interação, sempre em um contexto social.

O termo experiência nos ajuda a pensar por meio de questões tais como a aprendizagem individual de crianças quando também entendemos que aprendizagem ocorre em meio a outras crianças, com um professor, em uma sala de aula, em uma comunidade e assim por diante. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.30)

Vejo estabelecer-se, com essas considerações, uma forte coerência com demais ideias expostas nesta tese, que consideram a unicidade do ser, as características individuais de cada aluno que devem ser tomadas com muito cuidado no processo da educação linguística.

Além de Dewey (1979) apresentar a ideia de experiência como interativa (a experiência é tanto individual como social), considera-a também como contínua: “a noção de que experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.30). A continuidade citada relaciona-se com transformação que, por sua vez, vem com aprendizagem. Os autores citam que aprender é transformar-se. Ainda a respeito do princípio do *continuum* experiencial, destaco a afirmação de Dewey (1979, p.26) de que “[...] toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

Clandinin e Connelly (2011, p.66) afirmam que, “no pensamento narrativo, a pessoa em contexto é o que interessa”. O contexto, por sua vez, também está sempre presente. “E isso inclui noções tais como temporal, espacial e contexto de outras pessoas. O contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa.” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.65).

Assim, apresenta-se a visão deweyana da experiência: situação (lugar), continuidade (presente, passado e futuro) e interação (pessoal e social), ou seja, o espaço tridimensional da investigação narrativa e as direções em que ela se dá: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva.

Clandinin e Connelly (2011) afirmam que, ao trabalhar nesse espaço tridimensional, o pesquisador não está sozinho. Esse espaço envolve o pesquisador e aqueles com quem trabalha na pesquisa. “A Pesquisa Narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto de campo, e do texto de campo para o texto da pesquisa.” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.96).

Para esta pesquisa, de acordo com os objetivos e o contexto apresentados, a Pesquisa Narrativa mostra-se como uma possibilidade metodológica muito coerente, pois considera a integração do pessoal e do social, o que me parece indissociável no contexto educacional humanizador, integral e crítico. De acordo com Clandinin e Connelly (2011), condições pessoais são os sentimentos, a esperança, os desejos, as reações estéticas e a disposição moral do pesquisador ou do participante; condição social são as condições existenciais, o ambiente, as forças e os fatores subjacentes e as pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos. Em termos de movimento, para analisar as condições pessoais, faz-se o movimento para dentro (*inward*) e em relação às condições sociais, o movimento para fora (*outward*). Esse movimento, característico do ritmo da respiração, composto pelo ato de inspirar e de expirar, também é abordado por Rudolf Steiner, o idealizador da Pedagogia Waldorf.

Outro ponto importante da Pesquisa Narrativa é a temporalidade. Para que se possa compor significados da história presente, há que se considerar histórias passadas e possibilidades de histórias futuras, como num contínuo experiencial (DEWEY, 1979). Nessa perspectiva, são feitos movimentos para frente e para trás. Clandinin e Connelly (2011) consideram:

No pensamento narrativo, temporalidade é uma questão central. Temos como certo que localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas. Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.61-62)

Nota-se, pelas considerações feitas a respeito da Pesquisa Narrativa que ela se insere na perspectiva da pesquisa qualitativa, que permite compreender os processos e a relação entre as variantes e os participantes envolvidos, mas não se baseia em critérios como validade, confiabilidade e generalizações, os quais acompanham esse tipo de pesquisa. Participei, durante o primeiro semestre de 2021, semanalmente, dos encontros do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, GPNEP⁸, que tem como uma das coordenadoras a professora doutora Dilma Mello. No encontro do dia 11 de junho de 2021, a professora Dilma afirmou, a respeito dos critérios, que, na Pesquisa Narrativa, tais critérios são vistos por um ângulo diferente, uma vez que instrumentos como a gravação em áudio dos dados produzidos em campo confirmam a certificação do estudo, validando os fatos pesquisados.

Na próxima parte apresento aspectos relacionados ao estar em campo com as professoras/participantes, momento em que elas compartilhavam as experiências comigo.

4.2 A vitalidade no/do estar em campo

Para o início da entrada em campo, contactei, via WhatsApp ou Facebook, diversas professoras de língua adicional de escolas Waldorf para participarem da pesquisa. Não obtive resposta de algumas, outras, devido a problemas pessoais, não puderam participar. No entanto, tive êxito ao convidar as professoras Esmeralda e Pérola⁹. Esmeralda é professora de alemão em uma escola Waldorf situada em uma capital do país, onde atua desde fevereiro de 2005, tendo experiência em outros tipos de escola desde 1991; e Pérola, professora de inglês na escola Waldorf de uma cidade do interior de São Paulo,

⁸ <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/fr/node/1278>

⁹ Nomes fictícios que elegi para substituir o nome das professoras/participantes.

na qual leciona desde 2016, tendo, também, experiência em escolas tradicionais e escolas de idiomas.

Os encontros virtuais aconteceram por meio da plataforma Zoom, uma vez que as professoras participantes residiam em cidades distantes da minha e também em função da pandemia COVID-19, que dificultou encontros presenciais, e foram gravados para registro e trabalho. Fiz *download* das gravações realizadas e não fiz a manutenção em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, seguindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelas professoras/participantes. Com a professora Esmeralda realizei 8 encontros, entre agosto e outubro de 2021. Com a professora Pérola, foram 3 encontros, entre os meses de agosto e setembro de 2021. Gostaria de destacar que o número de textos de campo produzidos não corresponde ao número de encontros, pois houve encontros que proporcionaram três ou quatro textos. Ressalto que o convite inicial foi enviado para cada professora, em modo privado, seguindo as orientações dadas pelo CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às professoras, após aprovação do CEP, e ele foi assinado e reencaminhado a mim.

Vale considerar que, na Pesquisa Narrativa, as pessoas são vistas como corporificação de histórias vividas (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.77) e não são consideradas exemplares de uma forma, de uma ideia, de uma teoria ou de uma categoria social, ou seja, é dada às participantes de uma pesquisa narrativa um papel importantíssimo no trabalho, pois partimos das histórias vividas por elas, diferentemente de outros tipos de pesquisa, em que, muitas vezes, as pessoas são meras representações de algo, como ideias, categorias sociais, por exemplo.

Dentre os encontros realizados entre mim e as professoras/participantes, houve conversas em que eu propus que me contassem experiências que considerassem marcantes na vida delas, seja no plano pessoal ou profissional; em outros encontros, sugeri que me contassem alguma história que julgassem coerente com minha pesquisa, a partir do que eu havia exposto a elas, a respeito da formação integral e humanizadora do aluno em contextos de educação linguística crítica; e houve conversa em que eu apresentei uma questão gerativa que não direcionava a respostas pontuais, mas que motivava as professoras a

uma narração improvisada. Em todos os momentos, estive disposta a não realizar muita interferência durante o relato das professoras, pois parti do pressuposto de que elas precisariam ficar livres para compartilharem as experiências, o que, para mim, implicava muito mais o ouvir do que o perguntar. Havia um caráter de sondagem nessas conversas, feita num processo de confiança mútua que se estabelecia com o passar do tempo e com os encontros realizados, além da solidariedade com a experiência descrita pelas participantes. Me questionei várias vezes se o ambiente de confiança teria sido ainda melhor se as conversas pudessem ter ocorrido presencialmente e sem gravação, mas, diante de algumas histórias contadas, com tanta sensibilidade, ousou afirmar que a conversa de forma remota não prejudicou essa condição. Acrescento a essa reflexão o fato de as pessoas estarem, devido às possibilidades dadas pela pandemia, mais familiarizadas a esse formato de encontro.

Na parte que segue, abordo a composição dos textos de campo a partir do estar em campo com as professoras/participantes.

4.3 A vitalidade nos/dos textos de campo

Os textos de campo, nome dado na Pesquisa Narrativa aos dados, podem ser de diferentes tipos, tais como escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de documento, fotografias, caixa de memórias, histórias de vida. Clandinin e Connelly (2011) demonstram preocupação em não propor um conjunto fechado de tipos de texto de campo, pois, a complexidade das paisagens investigadas requer do pesquisador a criatividade para, se necessário, criar novas formas de composição de textos. Assim, neste estudo, os textos de campo estão compostos por: fotografias, vídeos e histórias narradas (conversas gravadas) por duas professoras de língua adicional que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola Waldorf há mais de três anos.

Os textos de campo são representações criadas pelos envolvidos no processo de pesquisa; essas representações podem ter possíveis interpretações por meio do recontar dos textos, processo esse denominado composição de sentidos. Dessa forma, a narrativa de uma experiência possibilita ao participante contar, recontar e, então, compor novos sentidos de suas experiências de vida. No processo de composição de sentidos, Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997)

afirmam que ocorre uma reconstrução das experiências que as pessoas vivem quando elas as contam, recontam, vivem e revivem. Enfatizam que os sentidos são compostos na interação entre os participantes da pesquisa e os textos de campo por eles criados. Assim, de acordo com as autoras, os participantes da pesquisa e os pesquisadores precisam se envolver em um processo de (re)escrita, reflexão e reconstrução das histórias que viveram, pois os sentidos não surgem de forma imediata a partir dos textos de campo. É oportuno considerar que a composição de sentidos não se limita às pessoas diretamente envolvidas na pesquisa, ou seja, ela pode ser construída, também, pelos leitores da pesquisa e dos textos de campo provenientes dela, tal como apontado por Mello (2004). Ressalto que, segundo as autoras, a narrativa de uma história não reflete a realidade, mas uma versão dela que é possível pela atribuição de sentidos feita pelos participantes, pesquisadores e, também, pelos leitores. Ademais, ainda citando Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), uma história não pode ser totalmente contada. Posto isso, é possível afirmar que os textos de campo são representações criadas pelas pessoas envolvidas no processo de pesquisa. Certamente as professoras/participantes, com o contar e o recontar de suas narrativas, terão momentos de reflexão e trans/formação, o que provavelmente reverberará em sua atuação em sala de aula.

Os textos de campo compostos nesta pesquisa denotam o movimento de contração e de expansão (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.158), caracterizado pela fluidez de compartilhamento de experiências de vida pessoal e profissional. Assim, há experiências de vida contadas pelas participantes que se transformaram em textos de campo valiosos para esta pesquisa.

Conforme afirmado anteriormente, as conversas foram gravadas e, em um movimento de distanciamento e proximidade com as professoras/participantes, me relatei com a composição cuidadosa dos textos de campo. Eu escrevia as histórias contadas oralmente e as encaminhava às professoras/participantes para que as lessem e me dessem um retorno sobre o texto lido, considerando se elas se identificavam com aquele texto, pois os textos de campo permitem crescimento e mudança.

Os textos de campo vão além da memória, pois preenchem lacunas produzidas por ela. Saliento a ideia de que, nas histórias contadas, não existe uma única verdade ou uma versão correta dos fatos. Clandinin e Connelly (2011)

afirmam que os textos de campo são sempre interpretativos, compostos por um indivíduo em determinado momento. Eles são criados em determinado contexto, colaborativamente entre pesquisador e participantes, não são encontrados em arquivos.

O momento da escrita dos textos de campo é marcado pela seletividade, pela valorização de determinado aspecto que pode tornar outro menos visível ou invisível. Os textos de campo, segundo os autores, dizem muito sobre o que não é dito e nem notado. Certamente, isso se relaciona às escolhas relacionadas ao tema da pesquisa, por exemplo.

Para Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), os dados, independentemente da forma como tenham sido produzidos, passam pelos “olhos do pesquisador” e da forma como esse vê o mundo a sua volta. O que passa a ser considerado na Pesquisa Narrativa é a construção dos sentidos, que provoca e considera uma diversidade de ângulos pelos quais podemos interpretar o material documentário, ou os dados de pesquisa. Mello (2004) afirma:

Considerando a possibilidade de diferentes verdades, parece coerente que se busque outros caminhos, que não aqueles cujo foco reside somente nos dados, como critérios para “validação” do estudo realizado, assim como diferentes formas de interpretação do material documentário. (MELLO, 2004, p.105)

Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), para interpretação dos dados, sugerem a composição de sentidos, pois ao citar “composição”, se assume a interpretação como resultante da interação entre o material documentário e a interferência da visão de mundo do pesquisador. Mello (2004) ressalta que, para essas autoras, essa composição geralmente ocorre, porém na maioria dos casos, calca-se nos dados ou na objetividade como que a estabelecer uma verdade mais absoluta dos fatos estudados. Nesta pesquisa, a composição dos sentidos é feita com consciência de que não há verdades objetivas e absolutas; e como foram compostos os significados neste estudo? Foram elaborados os textos de campo, houve escrita e reescrita deles, a partir do olhar das professoras/ participantes, fiz reflexões sobre os textos de campo, caminhando para os textos de pesquisa, em que se iniciava a definição da sua forma e, além disso, aconteceram conversas e discussões em grupos de apoio. Durante todo o processo, fazer escolhas foi necessário – e, reitero, isso é característico da organização vital.

Referente à validação dos significados compostos, cabe lembrar, conforme afirma Mello (2004, p.106):

que os critérios não mais se relacionam somente com os dados, como fonte de verdade absoluta, mas considerando-se a interferência das visões pessoais do pesquisador e o processo de composição de significado.

Segundo Clandinin e Connelly (2011), requer-se interpretação plausível, construções coerentes, além de que o texto, em uma pesquisa narrativa, precisa dar conta dos lugares comuns: temporalidade, lugar, aspectos pessoais e sociais da pesquisa e histórias dos participantes. Para não se limitar a uma só verdade, alguns critérios que dão credibilidade à composição de significados é a leitura e a discussão em grupos de suporte, para que se possibilite várias perspectivas diferentes.

Como pesquisadores narrativos, compartilhamos nossas escritas com características de um trabalho em construção com comunidades responsivas. Por comunidades responsivas, queremos dizer que pedimos aos outros que leiam nosso trabalho e que respondam de maneira a auxiliar-nos a ver outros sentidos que poderiam levar a outras recontagens. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.94)

Com isso, reitero que participei de grupos de pesquisa nos quais apresentei os textos compostos, seguindo os caminhos orientados pelos autores.

A contribuição deste trabalho, que segue ao encontro do exposto por Clandinin e Connelly (2011, p.75):

está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento da área.

Assim, ainda seguindo os autores, não são prescritos usos e aplicações gerais, como novas regras, mas são compostos textos na tentativa de oferecer ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações. Reiterando essa ideia da pesquisa, acrescento, nas palavras dos autores:

A imagem da prática profissional, presente na memória profissional e rejeitada pelo discurso racionalista da narrativa dominante, tem sido desvalorizada. Como um todo substancial, a memória profissional tem sido reduzida, através do racionalismo técnico, a um conjunto de regras formuladas que “devem estar escritas em um livro”. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.69)

Com isso, espero que este trabalho contribua para novos olhares e possíveis transformações, uma vez que me sinto, enquanto professora/pesquisadora, parafraseando Clandinin e Connelly (2011, p.97), cúmplice do mundo que estou estudando, a partir do qual me refaço, me reconstruo, além de poder oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor, a uma educação mais humanizada e a aulas de línguas mais significativas para nossos alunos.

O item seguinte aborda o processo de transição dos textos de campo à composição dos textos de pesquisa. Nele esclareço como foram elaborados e revelo a forma da qual se vestiram para se apresentarem na pesquisa.

4.4 Dos textos de campo aos textos de pesquisa

Esse momento da pesquisa é caracterizado pela transição dos textos de campo para os textos de pesquisa. Nessa transição, houve o meu distanciamento das professoras/participantes e a leitura e a releitura dos textos de campo. Primeiramente, ao olhar para os textos de campo, fui identificando as histórias que se conectavam por alguma razão. Identifiquei que há textos de campo que conversam entre si com os mesmos temas, se entrelaçam e se interconectam, revelando experiências únicas, mas que trazem consigo o mesmo tom. É a partir desse processo que organizo a fase de escrita do “eu” desta tese.

Os textos de campo não são construídos com finalidade reflexiva. Estão direcionados à experiência da participante e tem a qualidade de registro. No caminho para a construção dos textos de pesquisa, a direção tomada é o questionamento a respeito do significado, da relevância social e do propósito da pesquisa. Noto que essa composição de sentidos na elaboração dos textos de pesquisa se configura, dentre outros aspectos, ao dar início à forma da tese a qual proponho. Esclareço: propondo essa forma de texto que expande a visão

linear característica do padrão acadêmico e que sugere uma visão analógica, registro, vivencio e evidencio as ideias nas quais acredito e que defendo, ou seja, a unicidade do ser em um trabalho educacional crítico, integral e humanizador, que se distingue pela liberdade de execução e de respeito pelo que é singular.

Clandinin e Connelly (2011) afirmam:

Em sentido mais geral, as questões de significado, relevância e propósito são questões sobre quem, por que, o que, como, contexto e forma. Para quem iremos escrever? Quem são os personagens estudados? **Por que estamos escrevendo? O que estamos tentando cobrir? Quais contextos pessoais, práticos e teóricos dão significado para a pesquisa e para seus resultados?** Quais formas terá o texto final de pesquisa? (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.165, destaque dos autores)

Eu vejo que, descobrindo os sentidos dos textos de campo desta pesquisa, viabilizo possibilidades humanizadoras de trabalho com a língua adicional que abraçam a formação integral dos alunos. Clandinin e Connelly (2011, p.178-179) afirmam que os textos de campo têm um amplo e abastado potencial de pesquisa. O pesquisador volta inúmeras vezes a eles, considerando as próprias experiências como pesquisadores, trazendo novos questionamentos de pesquisa e (re)pesquisando os textos.

Nesse processo de transição há muitas incertezas, seja em relação à forma do texto de pesquisa, à audiência do texto final, ou mesmo à interpretação feita dos textos de campo que estão acompanhadas das minhas experiências enquanto professora e pesquisadora. Soma-se a isso preocupações que surgem ao compartilhar os textos de pesquisa com as professoras/participantes e também as ansiedades ao compartilhar partes dos textos com grupos de pesquisa. Ao apresentar os textos para as participantes foram feitas perguntas globais e com caráter humanizado, como “Esta é você?”, “Você se vê neste texto?”, “Você se identifica com a leitura?”. Nesse aspecto, a sensibilidade está presente, a fim de considerar que as professoras/participantes são pessoas vivendo vidas historiadas e não devem ser submetidas a categorias teóricas abstratas ou a um cenário de termos e noções teóricas isoladas (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.193). Sem dúvida, é necessário considerar, numa pesquisa como esta, as complexidades do ser humano, envolvidas em contextos diversos,

o que diverge, por exemplo, de trabalhar com teorias abstratas. Aqui há a escrita de pessoas, lugares em transformação, não estáticos.

Em relação à audiência, uma das tensões citadas anteriormente e abordada por Clandinin e Connelly (2011), considero importante detalhar um pouco mais, apresentando, inicialmente, uma pergunta que nos faz entender o que é audiência: para quem escrevo esses textos de pesquisa? Devo ter um senso de audiência, norteando meu trabalho com a reflexão de que ele deve ser útil para o leitor. Senti essa tensão na composição dos textos de pesquisa, pensando na relevância social do meu trabalho. A primeira audiência foram as participantes da minha pesquisa, mas não é suficiente. Penso, logicamente, na banca de professores que avaliarão meu trabalho e, ainda além, nos professores em formação, em professores em atuação e também em outros profissionais na sociedade que poderão ter acesso ao meu trabalho. Certamente, meu texto tenta não permanecer na expectativa que crio do meu leitor, mas tenta deixar uma marca do meu “eu pesquisadora”, que expressa minha identidade como autora junto das participantes de minha pesquisa. Essa tentativa de equilíbrio aparece, por vezes, por escrito no meu texto.

A respeito da forma dos textos de pesquisa, me questioneei várias vezes sobre a melhor forma e foram muitas as incertezas, consubstanciadas pela afirmação Clandinin e Connelly (2011, p.203): “Não é qualquer forma que vai se adequar a qualquer pesquisa”. Assim, me perguntava se a forma que escolhi se conectava com minha pesquisa e se ela revelava a intensidade pretendida para tratar do tema. No caminho para responder a essas indagações, observei que a escolha da forma empregada, a saber, cartas, manifesta um diálogo entre as experiências das professoras participantes, as considerações que trago a respeito delas a partir da minha visão pessoal e profissional e as teorias que se comunicam com os temas nelas abordados. Me direcionei também pela noção de finalidade de Dewey, que afirma que, durante o desenvolvimento de um trabalho prático, “ninguém trabalha às cegas, ao contrário, a finalidade ajuda a moldar o fazer e a prática, que em contrapartida moldam a finalidade.” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.201). E foi assim também que, para pensar na forma do texto de pesquisa aqui apresentado, fui imaginando o tipo de leitura que para mim faria sentido, que trouxesse a teoria a partir das experiências contadas pelas participantes. É válido pontuar que, durante o processo de escrita

desse texto, elaborei mais de uma forma de texto de pesquisa, consolidando minhas ideias no gênero que elegi, na qual comunico minhas visões pessoais e profissionais e as teorias condizentes aos temas abordados nos textos. Clandinin e Connelly (2011, p.202) afirmam que enquanto a escrita do texto avança, a forma muda e se amplia. Assim, as indagações as quais propus a mim mesma continuaram presentes e me acompanharam por muito tempo. Ainda nesse contexto a respeito dos textos de pesquisa, considero relevante a ideia dos autores ao afirmar que escritores e leitores de textos de Pesquisa Narrativa precisam ter certa flexibilidade com as incertezas que podem gerar determinadas leituras.

A forma dos textos de pesquisa revela uma contextualização do estudo tanto social quanto teórica e me proponho a olhar introspectivamente para as razões pessoais e extrospectivamente para o significado social do meu trabalho. Os textos de pesquisa, apresentados na seção “O ‘eu’– a unicidade da pesquisa”, têm o intuito de caracterizar a individualidade deste trabalho, a identidade que se constituiu com os movimentos propostos pela Pesquisa Narrativa, em outras palavras, mencionando o percurso prospectivo e retrospectivo, introspectivo e extrospectivo, conservando-se em determinado contexto.

Considero importante pontuar que as cartas apresentadas na seção 6 são de minha autoria, mas têm base nas experiências compartilhadas pelas professoras/participantes.

A próxima seção aborda a organização anímica vivenciada em minha pesquisa.

5 A ORGANIZAÇÃO ANÍMICA

*Se você pensa que pode ou sonha que pode, comece.
Ousadia tem genialidade, poder e mágica.
Ouse fazer, e o poder lhe será dado.*
John Anster

A organização anímica está relacionada ao ânimo, aos nossos movimentos, à nossa sensibilidade; é o que nos move, aquilo que nos incentiva a trabalhar. Tem relação com o que gostamos e não gostamos, o que queremos estudar e o que não queremos. São as escolhas que fazemos para satisfazer nossas vontades, para recheiar nosso mundo interno.

A partir disso, inicio esta parte do texto contando um pouco da gênese deste trabalho, que está relacionada a duas grandes motivações minhas: a maternidade e a docência. A primeira me fazia refletir sobre a qualidade da educação em escolas infantis, uma vez que necessitava matricular minha filha em uma escola, em 2014. A segunda me apresentava diversos questionamentos relacionados a uma educação respeitosa para com o aluno, que considerasse uma formação integral, que tivesse um processo de formação humanizadora e um trabalho transdisciplinar corrente, dentre outros.

Clandinin e Connelly (2011, p.165) afirmam que “Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa.” É desse modo que vejo minha motivação para realizar este trabalho e assim discorrerei sobre algumas de minhas histórias.

Na busca pela escola infantil para minha filha, comecei a estudar sobre Pedagogia Waldorf (leituras e conversas com pais de alunos de escolas Waldorf). Consequentemente, realizei a matrícula dela em um Jardim Waldorf, em 2016. Continuei a realizar leituras e estudos na escola de pais (encontros dos pais com professores e/ou profissionais conhecedores dessa pedagogia) e tive a oportunidade de participar de vivências na escola: bazar de artesanatos, mutirões para execução de brinquedos no parque, de plantio de árvores, festas, confraternizações, etc. Com o passar do tempo e com mais estudos sobre essa pedagogia, alguns questionamentos sobre o processo da educação linguística nas escolas Waldorf começaram a aflorar em mim. A partir dessa inquietação, travei algumas conversas com professores de escolas que atuam segundo essa

pedagogia e realizei pesquisas a respeito do assunto. Encontrei pouco material, mas as informações que eu obtinha em relação ao assunto me deixavam muito interessada e com grande expectativa de conhecer ainda mais sobre o que desenvolviam. Diversas características desse processo estavam, em meu ponto de vista, acompanhadas de sentido, pois ressaltavam o caráter humano da educação, a consideração pela etapa de desenvolvimento individual da criança, o respeito com o outro/diferente no estudo de uma língua adicional e a transdisciplinaridade, dentre outros aspectos.

Todas essas questões me instigavam a pesquisar a respeito, pois estavam também alinhadas a outra motivação para o que se tornaria uma/esta pesquisa, ou seja, eu vivenciava em meu trabalho, junto de outros professores, e dentre outros aspectos, uma inquietação sobre como trabalhar inter ou transdisciplinarmente, oferecendo ao aluno possibilidades de uma formação integral. Quando eu pensava no curso de Letras, no qual eu também sou docente, considerando que estamos formando professores, os questionamentos tomavam uma proporção gigantesca. Dessa forma, comecei a fazer algumas ponderações e a enxergar novas possibilidades de estudos, de pesquisas e de futuras ações. Diretamente relacionadas à língua adicional, minhas questões iniciaram em torno da atuação do professor de escolas Waldorf. Depois, fui me direcionando a perguntas como: quais seriam as experiências vividas em sala de aula que dariam condições de desenvolver um trabalho humanizador, integral e transdisciplinar?

Assim, iniciei meu doutorado com um projeto de pesquisa voltado para questões relacionadas à área da educação linguística na Pedagogia Waldorf. Em função da conclusão de disciplinas cursadas, escrevi um capítulo de livro em coautoria com Claudete Molesin, intitulado “Um relato sobre o simples e o completo do jardim de infância Waldorf” (LORENZONI e MOLESIN, 2019). Também em coautoria com Molesin, escrevi o artigo “Aspectos do trabalho de leitura em língua estrangeira na Pedagogia Waldorf”, publicado pela revista Revelli, em 2020 (LORENZONI e MOLESIN, 2020).

Ainda em 2019 iniciei o Curso de Formação em Pedagogia Waldorf, oferecido pela Escola Waldorf João Guimarães Rosa, em Ribeirão Preto. Participei de vários módulos, mas não concluí o curso por conta de vários fatores que me impossibilitaram de fazê-lo.

Continuo vivenciando minha motivação para minha pesquisa, atualmente com minhas duas filhas matriculadas em uma escola Waldorf. Além disso, sou acompanhada da expectativa de voltar à sala de aula, pois tive a oportunidade de me afastar do trabalho para me dedicar exclusivamente à pesquisa. Nesse contexto, participei do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), em 2020, na *Universidad Autónoma de Madrid*, na Espanha, quando comecei a participar do grupo de pesquisa EMIPE (*Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa*), coordenado pela professora Rosa María Esteban Moreno, o qual mantém discussões sobre assuntos correlatos aos abordados por mim.

Meus interesses de pesquisa, dessa forma apresentados, podem ter denotação estritamente pessoal. Faço-o de maneira proposital, no desafio de demarcar minhas experiências como ponto de partida para o meu pesquisar. Assim, faço a tentativa de registrar meu “eu” nessa apresentação da motivação para meu trabalho. Além disso, com essa opção, sou coerente com o que a Pesquisa Narrativa aponta a respeito das experiências, que são únicas, singulares para cada indivíduo e também com uma forma de atuar docente que valoriza o aluno em sua unicidade.

Indubitavelmente, esse processo que proponho não exclui os fatores sociais que estão envolvidos nesta pesquisa e que também me motivam: conhecendo experiências de professoras de língua adicional que seguem o caminho de uma formação integral e humanizadora, estudando-as e apresentando-as nesta tese, tenho a possibilidade de difundir essa forma de atuar docente àqueles interessados no tema e expandir a visão a respeito do assunto. Com as experiências compartilhadas nesta pesquisa, complemento estudos que defendem o emprego da música como fator motivacional, a avaliação como processo contínuo, o lúdico no ensino da língua adicional para (ou com?) a criança, a transdisciplinaridade no trabalho educacional, dentre outros. Dessa maneira, faz sentido para mim o que Clandinin e Connelly (2011, p.167) expõem em: “Conforme escrevemos ‘Eu’, precisamos transmitir sentido de relevância social. Devemos estar seguros da relação de que quando dizemos ‘Eu’, entendemos que o ‘Eu’ está diretamente conectado com ‘Eles’.” Tratei um pouco mais a respeito do “eles” na seção “Dos textos de campo aos textos de pesquisa”, ao me referir à audiência do meu texto. Ainda seguindo os autores,

“é crucial saber articular essa relação entre o pessoal e o senso de relevância e amplas preocupações sociais, no trabalho e na vida das pessoas.” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.166).

Concluindo essa parte, afirmo que minha pesquisa se constitui a partir da minha busca em conhecer experiências de professores de língua adicional em uma configuração humanizadora de educação.

6 O “EU” – A UNICIDADE DA PESQUISA

*Eu me confundo
Ora sou pesquisadora
Ora sou escritora
Ora sou interlocutora
Ora sou leitora
Quem eu sou?
Me constituo de todas elas – ou seria de todos “eus”?
E ainda assim sou una.
Carla Raqueli Navas Lorenzoni*

*Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego
loco, que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden de
vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.
Eduardo Galeano*

Essa organização, o “eu”, que tem como características a capacidade de dialogar e de se adaptar a outros meios sociais, destacando-se a capacidade da alteridade (percepção do outro), também determina aquilo que é essencialmente próprio (a autoconsciência e a capacidade de compreender e mudar o mundo) é a analogia eminente para o que será exposto: nessa seção há cartas, um gênero eleito por mim para compor os textos de pesquisa. Carta é um gênero textual cuja finalidade é estabelecer um diálogo entre os interlocutores. É uma forma de comunicação muito antiga que já foi o principal meio de comunicação entre as pessoas, entrando em desuso com o advento do telefone, da internet e de outras tecnologias da comunicação. Neste trabalho, faço um resgate desse gênero que abarca inúmeras possibilidades de diálogo e que permite que os interlocutores troquem informações, contem novidades, enviem notícias, compartilhem experiências e – por que não? – façam reflexões a respeito dos assuntos abordados. Nas cartas que seguem, os interlocutores são as professoras/participantes e eu (interlocutora, professora, pesquisadora, escritora, leitora, mãe...): há cartas motivadas pelas narrativas orais compartilhadas pelas professoras participantes e escritas por mim, e há outras que são as minhas respostas, por vezes com considerações teórico-acadêmicas que emergiram com a leitura das narrativas, com reflexões e posicionamentos a respeito do narrado pelas professoras/participantes.

Partindo da premissa “a forma informa”, diante do já descrito e também das cartas que serão apresentadas, faço um questionamento: se justifica a escolha desse gênero textual para compor parte desta tese, constituindo os textos de pesquisa? Afirmo que elegi esse gênero textual dialógico porque nele há marcas pessoais de linguagem, porque ele dá condições de o interlocutor se posicionar perante assuntos tratados, porque possibilita o traço da emoção na escolha das palavras e na respectiva leitura. Esses aspectos indicam características as quais formam o humano e que denotam a unicidade do ser, o que converge com a proposta deste estudo. Além disso, entendo as cartas também como um gênero que acolhe, pois dá a possibilidade de “ouvir” o outro por meio das palavras escritas. Certamente a composição de sentidos será construída também pelos leitores da pesquisa, conforme orienta Mello (2004), e isso se refere tanto à resposta ao questionamento anterior quanto aos assuntos abordados nas cartas.

Nos espaços entre as cartas, há textos teóricos, discussões, reflexões e posicionamentos que caracterizam uma vinculação entre as cartas apresentadas, propondo a formação de um todo.

Teço, ainda, outras considerações: os nomes das professoras foram substituídos por outros nomes, como afirmado anteriormente; as cartas não foram escritas pelas professoras/participantes, mas abordam as narrativas orais compartilhadas por elas quando estivemos em campo.

6.1 Histórias vividas, narradas e fundamentadas

A educação linguística crítica traz consigo o predicado para proporcionar transformações significativas na vida das pessoas. Pode ser um regador que, nas mãos do professor, alimenta a terra fértil disponível nos alunos com possibilidades nutritivas de uma água única, com sabor de saber.

A primeira carta, da professora Esmeralda, anuncia um dia de aula que pode causar estranhamento ao leitor, em um primeiro momento, pela abordagem que traz. Em resposta, sugiro algumas reflexões, numa proposta de reconhecer e assumir a possibilidade de incentivar e promover a educação linguística em favor da diferenciação (ao invés da homogeneização). Sem dúvida, isso implica abertura e flexibilidade em nossa leitura e também no modo de conceber a aula

de língua adicional (e ainda sugiro que também no nosso modo de ser e em nossa maneira de fazer e de avaliar as nossas ações).

Carta 1



Olá, Carla. Tudo bem?

Preciso te contar uma história que vivi com meus alunos quando eu ia contar para eles que eu fazia quimioterapia, que ficaria sem cabelos... Veja só o que aconteceu...

Era agosto de 2015 quando eu soube que estava com câncer de mama. Na época, o número de pessoas com câncer era bem menor do que o da atualidade e a relação das pessoas com essa doença também era outra, pois consideravam-na algo terrível. Era quase um tabu.

No começo, eu fiquei preocupada com os alunos dos anos iniciais, como eles se sentiriam ao saber que eu estava doente, qual seria a reação deles. Eu não queria que as crianças sofressem comigo e cheguei a pensar em pedir demissão dessas turmas. Mas, por outro lado, concluí: “eu vou passar por esse momento de cabeça erguida. Essa doença veio para me ensinar algo, eu não vou morrer. Quem sabe até posso ensinar para essas crianças que uma pessoa com câncer pode trabalhar e ser feliz. Eu ia mostrar para eles que sim, eu tenho câncer, o que não é bom, mas eu estou de pé, estou com eles, estou dando aulas e eu vou superar.” Foi uma ideia que eu coloquei na minha cabeça.

Assim, fiz a cirurgia numa semana que não tinha aulas (eram as Férias da Primavera¹⁰). Nem precisei faltar do trabalho. Então, as aulas reiniciaram e comecei a fazer as sessões de quimioterapia. O médico me disse que eu faria a primeira sessão e que ainda não perderia os cabelos, mas que, com a segunda, eu os perderia e seria de uma forma abrupta. Assim foi: estava no banho e meu cabelo caía... Agora eu ficaria careca, não daria mais para disfarçar. Decidi não usar peruca, pensei em lenços. Chegou o dia de eu falar com as crianças e eu estava muito, muito nervosa. Falei primeiro com a turma do 3º ano: “Pessoal, eu estou com uma questão de saúde, vou ficar sem cabelos por um tempo, mas virei à escola com lenços lindos, farei um desfile para vocês...” Veio um grande silêncio. Eu pensei: “Ai, meu Deus...” Eu estava muito nervosa. De repente um aluno levantou a mão e me disse: “Nossa, professora, que legal, você não vai mais ter piolhos.” Com isso eu me desmontei... Outro aluno: “Olha, você vai economizar no xampu.” Ainda outro: “Professora, você não vai mais precisar ir ao cabelereiro. Nossa, é muito chato ir ao cabelereiro”. Eles estavam falando sério, não era brincadeira. Toda aquela coisa horrorosa que eu estava colocando para eles é tão simples; nós, adultos, complicamos. A infância é um mundo mágico.

Um abraço para você.

Até a próxima,

Esmeralda.

¹⁰ As Férias de Primavera correspondem a uma semana sem aulas, normalmente a que envolve o feriado nacional de 12 de outubro.

Carta 1 A



Oi, Esmeralda. Tudo bem, felizmente!

Estava ansiosa por responder a sua carta!

Vi o lado humano da vida ali, dentro da sua sala de aula. Não havia, naquele momento, vocabulário em alemão, declinações ou regras a serem estudadas, não é mesmo? A situação era outra. Então, fiz uma reflexão: mas assuntos como esse que você abordou podem ser discutidos na escola? Por que ou para quê uma professora traz uma situação como essa aos alunos? Perguntas como essas me fazem me remeter a Rudolf Lanz, um autor que você deve conhecer, pois ele trabalha com temas relacionados à Pedagogia Waldorf. O autor afirma: “Com efeito, o aluno Waldorf aprende de pessoas e não de livros; ele não procura conhecimentos, mas vivências; e é o professor quem principalmente as transmite.” (LANZ, 2016, p.84)

Também nesse momento, vejo constituir-se o processo de humanização. Há uma autora chamada Jaqueline Moll (2020), que afirma que nós não nascemos humanos, mas que temos uma condição biológica de mamíferos e nos humanizamos na relação com os outros.

Confesso que a primeira afirmação da autora me paralisou, mas segui a leitura e a ideia se formou, tomando significação: as relações nos transformam e nos constituem seres com características humanas, com emoções e sentimentos que se lapidam na convivência com o outro, deixando aflorar a empatia, a resiliência e o altruísmo, por exemplo.

Nesse tipo de relação professor-aluno, com essas condições que você me conta, se dá uma formação humanizada integral. Ainda segundo a mesma autora “A educação produz todos os processos de mediação que nos fazem ser mais próximos dos outros, com a capacidade de amar, de tolerar, de encontrar outros modos de relacionamento” (MOLL, 2020). Isso também se refere a aspectos da relação professor-aluno que afetam diretamente a aprendizagem de uma língua adicional. É, segundo a autora, um jeito de fazer escola que busca aquilo que os gregos já falavam da integralidade do ser: o corpo, a mente, o espírito. Refere-se a espírito não pensando em religião, que cada um pode ter a sua, mas pensando em valores, na liberdade, na fraternidade, na possibilidade de viver juntos (MOLL, 2020).

Débora Mazza (2019, p.27), afirma que “A constituição humana em nossa sociedade tem desenvolvido pessoas indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando aquelas com quem se mantém vínculos estreitos e interesses concretos.” É uma afirmação que me choca e me desestabiliza, pois creio ser um pouco radical. Questiono a mim mesma sobre o fato de eu ser muito idealizadora, mas o que se nota nessa relação que você me apresenta é o avesso do que geralmente se vê na sociedade, segundo a autora. Os alunos expressam, por meio das espontâneas palavras, uma posição de empatia muito grande, a partir das próprias experiências vividas por eles. Veja como você se sente com isso, não é mesmo?

Os alunos “aprendem empatia”, vivenciando-a. Goleman (1995) afirma “a raiz do altruísmo está na empatia, a capacidade de identificar as emoções nos outros; sem a noção do que o outro necessita ou de seu desespero, o envolvimento é impossível.” Considera, ainda, que essa é uma posição moral da qual nossos tempos necessitam. O autor propõe, também, que mente e coração estejam juntos em sala de aula.

Por outro lado, você, como professora, também se reconstitui, aprendendo com os alunos aspectos de vida. É uma formação em duas direções, na integralidade da educação e com muita sensibilidade.

Peço desculpas se minha carta ficou com um tom muito formal, com as citações que fiz. Mas senti essa necessidade: associar a prática à teoria, a sua prática à teoria que está disponível ao mundo acadêmico.

O que você relata demonstra muita coragem e determinação de sua parte, algo que nós, educadores, precisamos ter dentro de nós no dia a dia. Trago, para finalizar minha carta, um poema de Zack Magiezi, com o qual te presenteio:

Coragem

Coragem é a virtude
de todos os heróis
que conheci, virtude essencial.
Não falo dos heróis que rasgam o
céu,
dos que tem super força,
inatingíveis.
Coragem,
virtude de todos os heróis que
conheci,
vulneráveis, que desmoronam,
que sangram,
que às vezes desistem,
que recomeçam,
que não rasgam os céus,
mas que voltam a se
equilibrar sobre duas pernas
e voltam a conquistar o próximo
passo.
É coragem, inegável coragem,
virtude de TODOS os heróis
que conheci.

Um forte abraço,

Carla

Com a experiência compartilhada pela professora Esmeralda é possível visualizar em suas mãos um belo regador, retomando a analogia que antecede

a primeira carta. Nota-se que é possível, no processo de educação linguística, atuar para a formação significativa dos alunos. Certamente, como afirma Sabota (2018), o professor precisa estar aberto para diferentes possibilidades de pensamento e para a mudança, ao que complementei, na resposta à carta da professora, os termos coragem e determinação.

Enfatizando a essência que nos trazem as cartas lidas, segue trecho escrito por Steiner a respeito da Pedagogia Waldorf:

Essa educação visa única e exclusivamente a desenvolver as medidas para educação e o ensino com base no próprio ser humano, de modo que este consiga chegar ao seu pleno desenvolvimento de acordo com o corpo, a alma e o espírito [...]. (STEINER, 2014, p.254)

Nesse processo, o ser-professora, também se reconstitui, aprendendo com os alunos aspectos da vida. Como pontua Ferraz (2019):

A integralidade do corpo, da mente, do emocional e do espiritual se faz por completo no nosso educando e no nosso educador! Considerar Educação como um processo integral é considerar esta integralidade, tanto do “aprendente” quanto do “ensinante”!! Porque o educador e o educando são seres integrais no processo do aprender-ensinar e ensinar-aprender. Educar e educar-se são um processo único e transpassado, é vida vivida e compartilhada! (FERRAZ, 2019, p.95)

A partir desse trecho de Ferraz, é necessário abordar dois aspectos: o primeiro, o uso do termo “espiritual”, já presente também na citação de Moll (2020), na resposta à carta de Esmeralda e na citação de Steiner (2014); o segundo, o processo de interação entre educador-educando, no sentido de que possibilita o educar e o educar-se.

Em relação ao primeiro aspecto, pontuo, antecipadamente, que sinto a necessidade de ampliar o conceito, uma vez que estamos, ainda, em um contexto de conquista de espaço por parte dessa concepção integral do ser humano, tão excluída do mundo acadêmico e educacional em virtude de uma postura idealizadora do intelectual e do racional que nos acompanha há muito tempo. Assim, no intuito de ampliar a possibilidade de uso do termo e seus constituintes, apresento o texto de Kügelgen (1984, p.9), que propõe o entendimento do espiritual como “o ativo, o criador, o profundamente pessoal que irradia do ser humano”, mantendo-se com a significação desta palavra “estritamente dentro do humano, sem dar-lhe nenhum toque de confissão

religiosa ou política, que são modificações posteriores desse vocábulo”, ou seja, o espiritual é algo que está na composição do ser humano e que demanda respeito no processo de educação, uma vez que constitui a unicidade de cada aluno que está em sala de aula ou, de maneira mais ampla, de cada ser humano com o qual convivemos ou ao qual nos referimos.

O segundo aspecto a ser abordado, como afirmado anteriormente, é o processo de interação entre educador-educando. Orlando e Leite (2020) e Leite e Tagliaferro (2005) apontam, em suas pesquisas, a importância da qualidade da interação entre professor e aluno, considerando a presença da afetividade nesse processo. Sugerem o emprego de uma concepção de trabalho que direciona a uma revisão da organização dos espaços, relações e tempos escolares, além de mostrarem que práticas que integram a apropriação do conhecimento às relações de aproximação afetiva contribuem também à área de ensino de línguas (Orlando e Leite, 2020). Na carta 1, nota-se que o caráter afetivo está presente no diálogo entre a professora e os alunos; nota-se uma relação no âmbito do sentir, o que afetará positivamente o processo de aprendizagem.

Em relação ao processo único da educação, o qual se constitui pelo educar e educar-se, Kügelgen pontua que todos os dias o professor enfrenta o enigma do homem, com várias surpresas e novas revelações. Acrescenta que: “Sua capacidade de indicar o caminho que o discípulo deve seguir depende da sua capacidade de seguir esse mesmo caminho [...]. O professor deve ensinar, pois, aprendendo; e aprender ensinando” (KÜGELGEN, 1984, p.77).

Tratando um pouco mais sobre a questão da afetividade, devo considerar Wallon (1986; 2008) e Vigotski (1998) que, ao abordarem o tema, apresentam pontos comuns entre si: apontam o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções, de caráter orgânico, e torna-se mais complexo, atuando no universo simbólico. Assim, se constituem os fenômenos afetivos. Os autores assinalam, também, a relação que existe entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de considerarem que eles se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente. Com isso, confirmam que a afetividade está presente nas interações sociais e influencia os processos de desenvolvimento cognitivo.

Retomo Kiersch (2015), o qual frisa que, para Rudolf Steiner, mais do que os elementos do plano de estudos ou do que os procedimentos de ensino, o que é importante para o êxito pedagógico são as relações pessoais vitais que o professor tenha criado com tudo o que quer ensinar.

Proponho, então, uma reflexão: por que não vislumbramos, em contextos diversos, este tipo de caminho humanizador na educação linguística? Por que não avistamos outras vozes para a educação linguística que fujam ao discurso e à prática da educação tradicional que geram formações incoerentes com o merecido pelo ser humano?

Nesse sentido, Moraes e De la Torre (2018) apresentam macroestruturas que induzem muitas das atuações docentes, pois nutrem, fundamentam, dão sentido e justificam crenças, modo de atuar, posturas, sentimentos, atitudes na vida. Essas macroestruturas são nomeadas paradigmas, que são definidos pelos autores como “aquilo que rege a ordem do nosso discurso, dos nossos pensamentos e ações.” (MORAES e DE LA TORRE, 2018, p.16). Os autores descrevem quatro paradigmas: **i. paradigma positivista**: tem o foco no fato ou objeto; considera a descrição dos fatos concretos, com dados possivelmente observáveis e quantificáveis; **ii. paradigma interpretativo**: tem o foco na vivência das pessoas, na subjetividade; o acontecimento é avaliado a partir do impacto que produz nas pessoas afetadas, direta ou indiretamente; o que importa não são os dados numéricos, mas o que pensam e sentem os envolvidos; **iii. paradigma sociocrítico**: agrega a perspectiva de contexto sociocultural às duas primeiras visões; a partir dele se cobram coerência e legitimidade às atuações e valores individuais, dando condições para analisar o impacto e as consequências sociais do fato educativo; o contexto sociopolítico é o agente que envolve o objeto e o sujeito; **iv. paradigma complexo**: sob esse enfoque, a realidade emerge como unidade global, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais, dentre outros; é um sistema interativo e dinâmico, no qual a modificação de um elemento altera a relação entre eles; esse paradigma atende a relação dinâmica entre os anteriores: a inter-relação entre o objeto do conhecimento, o sujeito e ambos com os valores e normas sociais.

Com os questionamentos apontados anteriormente e as explanações a respeito dos paradigmas inspiradas em Moraes e De la Torre (2018), percebo

que há necessidade de se pensar em um paradigma educacional que valorize as experiências, as relações estabelecidas socialmente, os diálogos e vivências que acontecem nos diferentes contextos que frequentamos ou que criamos. Sugiro que, enquanto docentes, identifiquemos os paradigmas subjacentes às nossas ações, pois, a partir desse autoconhecimento, identificamos se valorizamos a reflexão, a autonomia, as construções coletivas, os diferentes diálogos possíveis e, de maneira mais abrangente, identificamos como se revela nossa maneira de conhecer, de aprender e de educar. Os autores citados afirmam:

Assim o mesmo paradigma que se revela em nossas ações reflexões do dia a dia influencia também outros tipos de relações que permeiam as diferentes dimensões de nossas vidas, dentre elas, a dimensão epistemológica relacionada ao processo de construção do conhecimento da aprendizagem. Daí a importância de se trabalhar a consolidação de um quadro epistemológico mais amplo em educação, porque acreditamos que ele poderá também influenciar a maneira de pensar, de sentir e de atuar dos aprendizes, diante não apenas do que acontece nos processos de construção do conhecimento, mas também em relação aos diferentes diálogos que o indivíduo estabelece com a vida. Paradigmas influenciam a maneira de educar um filho, de relacionar-se com o vizinho, de ser cidadão, enfim, a maneira como cada um sente a pulsação da vida ao seu redor e de como se posiciona diante dela. Isso porque acreditamos que o modelo epistemológico que se reflete em nossas ações pedagógicas é também parte de uma representação interna escrita na totalidade humana. (MORAES e DE LA TORRE, 2018, p.20)

Com estas reflexões lançadas, nota-se que a experiência da professora Esmeralda compartilhada na carta 1 abrange a totalidade humana, vai além de limites impostos pelo pensamento reducionista e simplificador que restringe o trabalho do professor ao conteúdo programático. Sua forma de agir permite que a emoção não fique aprisionada; o racional não está excluído do processo, pelo contrário, certamente, com essa conexão estabelecida entre professora e aluno, pensar resulta em um ato de aprendizagem fluido.

Ainda nesse tom, com o mesmo regador em mãos, a professora Esmeralda, na carta 2, compartilha outra experiência em sala de aula, envolvida pela inteireza do ser humano, num processo de formação integral e humanizado.

Carta 2



Olá, Carla. Tudo certo?

Preciso te contar uma vivência de quando eu estava fazendo tratamento. Eu estava no último dia da radioterapia. Eu cheguei ao hospital e passou por mim uma mulher linda, maquiada, com brincos, um vestido lindo, uma sandália linda, com um estilo de roupas que eu gosto. Eu desci ao porão, onde fazia o tratamento, olhei no espelho e disse: “Ai, Deus, eu fui tão forte até agora, mas chega... Eu quero meu cabelo, eu quero... eu quero ser uma pessoa normal, quero passar um batom... Ah, chega...”. Realmente fiquei muito triste. Há um ano eu estava horrorosa, sem sobrancelhas... Eu não conseguia colocar um brinco, porque doía tudo. Eu nunca fui uma pessoa muito vaidosa, e, na verdade, nunca fiquei chateada nem com essa questão da queda dos cabelos..., mas durante o tratamento você fica muito mal, você não consegue fazer nada, você só vomita... Ah...

Nesse dia eu fui pra casa chateada, não dormi à noite e no dia seguinte fui à escola dar aula na turma dos pequenos do 2º ano. Fui trabalhar sem lenço, estava usando um chapeuzinho bem bonito, de tecido, mas eu estava me sentindo muito, muito feia. Chegou um aluno a meu lado e me perguntou se meu cabelo já estava crescendo. Sim, ele estava crescendo um pouquinho, muito pouquinho, mas estava crescendo, pois já tinha terminado o tratamento. Respondi a ele, então, que sim. Logo em seguida ele me pediu para tirar o chapéu e ver como estava o meu cabelo. Eu disse que não e logo pensei, na

minha ignorância: imagina, eles ficarão horrorizados, eles vão cair duros de susto, não posso tirar esse chapéu. O garoto insistiu, insistiu e eu levantei uma pontinha do chapéu para que ele pudesse ver somente um pouquinho. Com isso, a sala toda se manifestou: “eu quero ver, eu também, eu também, mostra, tira o chapéu...” Eu não acreditava naquilo. Não sei o que aconteceu, mas eu tirei o chapéu e eles começaram a aplaudir e a dizer que eu estava linda.

Eu pensava: Ah, essas crianças... São tão sábias... O que eu senti é que eles veem o que realmente importa, a essência. Nós, adultos, muitas vezes nos prendemos à aparência, nos distanciando do que realmente importa. A partir desse dia não usei mais lenço, não usei mais chapéu.

Um beijo para você.

Esmeralda.

Carta 2 A



Oi, Esmeralda!

Você me conta nessa carta algo que deixa meus olhos marejados. É muita sensibilidade envolvida. Cada dor é única, cada experiência é única, assim como cada ser humano...

Há uma relação afetiva positiva muito presente entre seus alunos e você. Por condições que a vida impôs, foi estimulada a empatia desses alunos, o que facilita extraordinariamente o processo de aprendizagem, o que é

defendido por especialistas no assunto como Jane Arnold e Douglas Brown (2006). Além disso, se compõe a formação integral e humanizada dessas crianças, como escrevi em minha carta anterior a você.

Por outro lado, eu fico me questionando sobre como desenvolver essa perspectiva humanizada na educação de modo geral. Muitas vezes, nos cursos de formação, por exemplo, os alunos saem graduados em determinada língua adicional, mas não sabem o que fazer com aquele aluno que não se mostra instigado a aprender a língua que se ensina, ou que está triste por algum motivo, ou mesmo não sabe o que fazer com as próprias emoções, que oscilam por inúmeros motivos. Mas, em que curso se desperta ou se desenvolve a humanidade dos graduandos? Há tempo para isso ou se deve focar no cumprimento do planejamento dos conteúdos propostos? Em que curso se aprende a entender que o aluno do ensino fundamental ou do ensino médio também quer ser humano, merece ser respeitado como um ser humano? Ouso propor outras reflexões: será que o próprio professor formador recebeu essa formação com essas habilidades humanizadas e humanizadoras no trato consigo mesmo e com os futuros professores? São reflexões propostas, até mesmo sem intenção de obter respostas. Preciso pontuar outra questão, também: não quero, com essas reflexões, generalizar, pois, certamente – e felizmente – há professores que vivenciam a perspectiva humanizada na sua atuação.

Pareceu-me que você soube ouvir suas emoções. “Desceu ao porão”, usando, nesse momento, o sentido figurado para as palavras que empregou na última carta. Mas depois tirou o chapéu... Saiba que eu também tiro o chapéu para você, para sua coragem e para sua disposição em deixar o sentir fluir na sua vida e na sua sala de aula.

Que na educação, nas nossas aulas de língua adicional, nos relacionamentos com nossos alunos e com nós mesmos, consigamos todos tirar nossos chapéus, aproveitando esses momentos que, de maneira imprevista, ensinam, demasiadamente, o essencial e o significativo. Há dois autores que tratam, inclusive, sobre essa questão, afirmando que os momentos não são previsíveis. Afirmam que há situações que devem ser aproveitadas pelo fluir e pela intensa consciência de processos existentes

entre os estímulos e os indivíduos que os recebem e que adquirem relevância especial (Moraes e De la Torre, 2018, p.77). Uma vez mais, você teve a percepção para aproveitar e aprender com essa experiência.

Gratidão, querida, por compartilhar.

Carla

Reitero a ideia lida na resposta 2A à carta de Esmeralda, sobre a formação integral e humanizadora das crianças, apresentando as palavras de Guará (2006):

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p.17)

A vida pessoal e social, tanto do professor quanto do aluno, em um contexto educacional humanizado, são transformadas. Condições humanizadoras na educação dão possibilidades de reestabelecer a forma de interpretar o mundo, de conviver e de aprender. Freire, sabiamente, afirma que a educação não transforma o mundo, mas transforma as pessoas para transformarem o mundo.

Nessas cartas, noto a ação transdisciplinar apresentada na Mensagem de Vila Velha e Vitória (2005), que propõe uma articulação da formação do ser humano em relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Indubitavelmente, há um rompimento com o tradicionalismo do fazer pedagógico, pois há um encontro entre professora e aluno que ultrapassa o conhecimento formal dos conteúdos programados, em um processo de educação linguística voltado para a formação integral, para a vida, para o convívio humano com respeito mútuo. A aula não está balizada por atividades que objetivem o desenvolvimento cognitivo, mas permeada de outras dimensões

que constituem o ser humano ou, em outras palavras e de maneira mais abrangente: “A escola deve preparar a partir da vida e para a vida, por meio de reflexões sobre situações reais e pertinentes” (SUANNO, 2021).

Kügelgen, sobre o papel do professor, afirma: “sua principal missão é a formação de homens e não a transmissão de conhecimentos intelectuais, especializados. O professor, como servidor do ensino, deve converter-se no artista da educação” (KÜGELGEN, 1984, p.64).

Morin, também tratando sobre o professor, pontua:

O caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão¹¹. A transmissão exige, evidentemente, competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte. (MORIN, 2017, p.101)

Ambos autores se referem à arte do processo de ensinar e, a partir das cartas de Esmeralda lidas até o momento, associa “arte” à sensibilidade. A ação do professor influencia, consideravelmente, a construção do homem cidadão. A arte e a sensibilidade atuantes no professor se relacionam a seres que são construtores de um mundo melhor, que percebem o outro, além de suas limitações e que escrevem, coletivamente, histórias de desafios e conquistas; se relacionam, ainda, a pessoas que tenham a humildade e a compreensão de que o ser humano erra e de que o erro, muitas vezes, é o processo do acerto e que a tolerância gera paciência e a paciência nos torna mais sensíveis e mais humanos. Arte e sensibilidade são imprescindíveis nos dias atuais, em que, nas aulas, também se faz possível o viver o amor. Indiscutivelmente, isso configura a essência citada pela professora na carta lida.

Apresento, a seguir, palavras de Freire (1996), pela coerência ao sentido trazido à formação integral e humanizadora:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós,

¹¹ Nesse trecho é citado o termo “transmissão”. Não afirmo com convicção o que pode ter ocorrido, como um equívoco na tradução, mas, certamente, o autor não se refere à transmissão no sentido que implica que somente o professor ensina e que o aluno absorve o que foi ensinado, o que significa uma posição de transferência de informação do objeto ao sujeito, significações criticadas pelo autor e muito distantes da proposta que faz em suas obras.

mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não se pode dar alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p.16)

O autor reitera a ideia de que a educação deve atuar no ser humano a fim de constituir-lo como cidadão e não somente como um ser com capacidades cognitivas, que armazena conhecimentos. Kohan (2019), em sua obra relacionada a Paulo Freire, traz considerações sobre a humildade, o amor e o erro. Afirma:

Ser humilde enquanto educador é uma espécie de exigência para todos aqueles que se respeitam a si mesmos e aos educandos como seres legítimos e ao mesmo tempo falíveis, limitados, incertos de conhecimento. É uma espécie de condição que permite ouvir qualquer um na medida em que todo mundo sabe e ignora alguma coisa. É uma forma de humildade entre iguais, incompletos, seres desejosos de ser e conhecer mais. (KOHAN, 2019, p.129)

Quanto mais se educa, tanto mais se ama. Quanto mais se ama, tanto mais se educa. O amor é uma força vital – amor pelas pessoas, mas também pelo mundo, pela vida, pelo lugar que se ocupa quando se educa. (KOHAN, 2019, p.123)

Errar faz parte da aventura de conhecer e conhecer-se, de mostrar a capacidade de se rever e se aperfeiçoar, da liberdade de um espírito que não aceita nada do mundo como determinado. (KOHAN, 2019, p.152)

Diante desses trechos, questionamentos são instigados: não parece estar o mundo invertido? Em Kohan (2019) se lê que, para um educador, o primeiro e o essencial é amar o aprender e o ensinar, mas, no Brasil atual, no qual inúmeros educadores vivenciam descaso e condições indignas de trabalho, o essencial e o primeiro não se tornam último e impossível de experienciar? Certamente, questionamentos como esse é incomodam a mim e aos que trabalham na educação que, por vezes, abordariam outras reflexões.

Independentemente de tais questionamentos, o caminhar se faz necessário e, certamente, geram desequilíbrios no sentir de cada um. Ferraz afirma: “e, por fim, tenho buscado a amorosidade, o respeito e o diálogo com os estudantes, algo que nem sempre é fácil, pois tais atitudes provocam rupturas em nós mesmos” (FERRAZ, 2018, p.115). Na verdade, é um trabalho com o

emocional, com o autoconhecimento, que estão ao lado do cognitivo, não excluindo-o, de maneira alguma, mas compondo o integral do ser.

De la Torre (2008) assevera:

A inteligência emocional, e não a capacidade abstrata de raciocinar, é o que realmente determina os atos e decisões importantes da vida, assim como o êxito nas relações humanas e muitas vezes o êxito profissional [...] deste modo, a dimensão emocional do ser humano, que há apenas duas décadas estava proscrita em muitas instituições educativas, emerge com valor próprio junto à experiência e à razão. (DE LA TORRE, 2008, p.63)

Assim, pensar, sentir e agir compõem o caminho para trans/formação do nosso aluno: cidadão com pensamentos-emoções-ações que o definem como ser humano.

Segue mais uma carta redigida na essência da sensibilidade, que narra o sentido de se ensinar para a vida com a vida. A carta 3 baseia-se em uma experiência da professora Pérola.

Carta 3



Oi, Carla. Tudo bem?

Eu estava fazendo algumas reflexões e gostaria de compartilhar algumas ideias com você. Depois você me diz o que pensa a respeito.

Eu acho que o que faz um aluno aprender é o olhar para o ser humano que está se esforçando para cumprir um combinado e tomar aquilo como lição, e não a música em inglês, e não o inglês em si, mas: o que é para uma criança ver um adulto se esforçar para cumprir uma missão, um combinado? Isso para

mim é algo que todo professor deveria saber, ou seja, ter consciência desse papel que temos com as crianças. Eu, esse ano, estou passando por uma dificuldade do tamanho de um mundo: estou no meio de uma separação... No meio desse processo todo tive de ter compaixão de mim mesma, pois sou uma pessoa muito exigente, muito autocrítica. Quando eu tirei minha aliança, meus alunos ficaram chocados. Um olhava para o outro e dizia “Ela está sem aliança”. Eu cantava uma música dos dedos, a fim de conseguir a atenção, o foco deles. Quando eu falava do anelar, que gostava de dançar, eu apontava para minha aliança. Mas, agora, eles viam que eu tinha tirado minha aliança. Enfim, é isso que eu mais quero ensinar para eles: o esforço do ser humano em levantar da cama, em ultrapassar os obstáculos da vida, ou, às vezes, não ir trabalhar quando não está bem, porque você também precisa cuidar de si mesmo, precisa dar o braço a torcer quando não dá conta de fazer tudo. Isso tudo são lições de vida que o professor dá ao aluno, que é muito mais que fração, gramática...

Vamos conversar sobre isso?

Um abraço,

Pérola

Carta 3 A



Oi, Pérola. Tudo certo?

*Conhecimento verdadeiro de si próprio só é dado ao ser humano,
Quando ele desenvolve interesse afetuoso para com os outros;
Conhecimento verdadeiro do mundo o ser humano só alcança,
Quando ele procura compreender seu próprio ser.*
Rudolf Steiner

Sinta meu abraço fraterno nesse momento de sua vida. Imagino que seus alunos também tenham um sentimento de compaixão para com você. A vida real é assim, cheia de imprevistos, cheia de emoções, de altos e baixos. Essa vida real compartilhada e vivenciada em sala de aula traz uma formação humanizada às crianças, uma formação integral e com integridade. Somos seres em totalidade, com alegrias e tristezas, com lágrimas e sorrisos, com raiva e compreensão... com inúmeras emoções que nos movem, nos instigam, nos alimentam, nos ensinam e nos fazem aprender.

Também acredito que esse tipo de aprendizagem tem um valor gigantesco, pois ensina para a vida, com a vida. Como você afirmou, aprender uma língua ou um conteúdo somente como conteúdo é algo que não mais podemos aceitar na formação das crianças, é um desrespeito para com esses seres em formação, que no mínimo, merecem respeito pelo que sentem e pelo que sonham.

Sim, sem dúvida, a vida é cheia de imprevistos; e o que fazer com eles? Penso que não precisa ser um enigma a ser desvendado... Pode ser um desafio, pode ser uma oportunidade... Dependerá de como se deu a formação integral do ser. Dependerá das lições de vida que estiveram presentes no dia a dia de cada um, do professor ou do aluno...

Para me despedir, trago outro pensamento de Steiner que dialoga com o assunto: "Quando o ensino e a educação consistem em transmitir vida a outra vida, o resultado será vida, que se desenvolve e prospera."

Fique bem!

Até breve,

Carla

Ao finalizar a leitura dessas cartas e, então, realizar a leitura do texto de Guerra (2019), que apresento em seguida, acredito evidenciar-se a necessidade do autoconhecimento do professor para que flua uma formação integral e humanizadora por parte dos alunos. A professora Pérola conta sua experiência e enfatiza a necessidade de o professor conhecer-se e respeitar o que sente, uma vez que também isso é educação. O trecho de Guerra aponta:

Conforme o que foi apresentado quanto à palavra integral ser um vocábulo parente de integridade, poder-se-ia constatar que a educação necessita de pessoas íntegras e integrais; no contato com crianças que assumem o mundo de forma una, o educador é também compreendido por elas como uma pessoa integral. Assim, não seria apenas pelo seu conhecimento que o mestre seria reconhecido e valorizado, mas como ser humano inteiro, em seus diversos e múltiplos aspectos humanos. Outrossim, a integridade do professor deveria pertencer a mais importante meta da educação em nosso século. As pessoas que mais se qualificam para a ação docente corresponderiam àquelas que buscam um autoconhecimento e desenvolvimento, que por meio de uma educação continuada, não apenas quanto aos diferentes conteúdos, mas por meio de um trabalho de desenvolvimento pessoal, almejam estar diante de seres humanos que leem seus professores por inteiro. Nesse momento, uma frase de Steiner (2013) corrobora significativamente com o tema e estimula o professorado à reflexão: “Toda educação é autoeducação.” (GUERRA, 2019, p.20)

Minha percepção acerca do assunto remete ao respeito consigo mesmo e com os demais. O respeito pelo que se sente por si mesmo é também sentido pelo aluno que, por sua vez, aprende a respeitar o sentimento do outro, com compaixão e também aprende a respeitar o que pode estar sentindo. Isso é formação na totalidade, plena. Kügelgen (1984), nesse sentido, afirma:

Como professor frente aos meus discípulos, não me hão de interessar em primeiro plano as matérias de ensino como objetivo ou meta, mas sim, em todo momento, a totalidade do ser humano na sua essência, na sua integração. (KÜGELGEN, 1984, p.12).

Steiner (2014) traz uma reflexão que, a partir do assunto tratado, é muito atual: “o que não é ensinado ao ser humano pela educação, hoje em dia, é a amplitude do horizonte em relação à vida, é a plena compreensão em relação à vida.” (STEINER, 2014, p.253). É isso o que, justamente, os professores devem ter dentro de si e que deve ser trabalhado pelo professor com os alunos, rumo à totalidade do ser.

Ainda defendendo a formação integral e humanizadora, que se distancia da educação conteudista, apresento as palavras de Morin (2017), que usa o termo “aprendizado da vida” para referir-se a uma formação plena.

O aprendizado da vida deve dar consciência de que a “verdadeira vida”, para usar a expressão de Rimbaud, não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar –, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas. (MORIN, 2017, p.93)

Além disso, com muita acuidade, o autor aborda a questão da compreensão do outro (ou o respeito, ou o amor, ou a generosidade), que ultrapassa o conhecimento intelectual sobre os assuntos, necessitando de uma educação mais profunda no sentido humano.

Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o ego alter como alter ego, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade. (MORIN, 2017, p.93)

Assim, concluo essa parte com as palavras de Freire (2001): “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.”

A próxima carta, juntamente das cartas 5, 6 e respectivas respostas, abordam questões relacionadas à avaliação. Esse tema, na educação, também deve ser parte do processo de formação humanizadora do aluno, de uma formação respeitosa. Estou ciente de que “avaliação” é um assunto para o qual muitos pesquisadores tem se dedicado em primeiro plano e sobre o qual já encontramos obras e teses escritas ou em desenvolvimento. O foco dado nesta tese para esse tema é para referenciar ao tratamento humanizado com o qual pode ser vivenciado.

Carta 4



Oi, Carla. Tudo bem?

Vou te contar uma experiência com meus alunos a respeito da forma de avaliá-los.

Há umas duas semanas, para o quarto ano, eu fiz o xerox de um livrinho que eu trouxe da Alemanha, que traz estruturas linguísticas do alemão bem básicas, como essas, em português: “Essa é a Stephanie. Esse é o Cristhian. Ele é irmão da Stephanie. Agora Cristhian está ligando para a avó e para o avô.” Nós estamos estudando, nesse momento, vocabulários relacionados à família e essas estruturas básicas, como algumas que foram trabalhadas com os fantoches de meia, que fizemos (posso te contar sobre isso em outro momento): “Meu nome é Eu tenho..... anos. Moro em..... Minha profissão é.....”. Desse livro, nós lemos duas páginas. No quarto ano, dou vários exercícios lúdicos, que depois recolho para avaliar, mas eles não sabem que eu estou avaliando. O que eu normalmente avalio: os cadernos que eles fazem, o capricho, o empenho, os erros de cópia, a participação contínua durante as aulas e a pronúncia. Bom, eu tenho um ano para avaliar, é algo bastante sutil. Faço uma avaliação indireta, ou seja, não paro para avaliar, a avaliação se dá durante as atividades, com música, por exemplo, ou com os versos, com a repetição das frases que estamos estudando. Se um aluno, por exemplo, não participa muito da aula porque é tímido, eu tenho de ser justa e avaliá-lo de acordo com as características dele.

Como é uma pedagogia que respeita a individualidade, não existe um padrão, ou seja, não é esperado que todos cheguem a um mesmo nível. A nossa escola trabalha muito com inclusão, também, e cada criança tem um lugar até onde consegue chegar. Eu, Esmeralda, gosto de ver o esforço dentro da capacidade dela. Eu acompanho os alunos do primeiro ao quarto ano, com isso, eu consigo comparar o aluno com ele mesmo, e não comparo com o outro. Essa questão de acompanhar a criança por vários anos eu vejo como uma vantagem das escolas Waldorf, pois, se você acompanha uma criança somente por um ano, você não consegue avaliar profundamente, como quando a acompanha por quatro anos, por exemplo. Nesse período longo de acompanhamento, eu sei o quanto o aluno evoluiu, o quanto se esforçou. O quarto ano, é o ano mais fácil para eu avaliar, porque eu já conheço bem as crianças. Elas mudam muito do primeiro ao quarto, é muito interessante. Eu considero, por exemplo, nesse ano, se determinado aluno está mais sonhador, ou então, se viveu alguma situação grave que também deve ser levada em conta. No quarto ano, eu avalio também a aprendizagem do conteúdo, pois eles já leem e já escrevem em alemão, já consigo avaliar a pronúncia, individualmente, também. No terceiro ano, também tem caderno, tem tarefa, às vezes eu faço com eles uma loja, uma feirinha, em que eles comprem frutas feitas de feltro ou de uma massa típica alemã. E com isso eu os avalio.

Até a próxima.

Um beijo,

Esmeralda

Carta 4 A



Oi, Esmeralda. Por aqui tudo bem!

Que experiência exemplar sobre avaliação você compartilhou nessa carta! Nota-se que não há o caráter de examinar, de classificar os alunos. Nota-se, também, que envolve diversas possibilidades de práticas avaliativas, ou seja, não há somente prova, ou teste para examinar. Com isso, me parece que você consegue se informar do processo de aprendizagem, o que pode auxiliar no que se refere ao foco no desenvolvimento dos alunos.

Você cita instrumentos que usa para a avaliação que me parecem respeitosos para com os alunos, não é isso? Não há “pegadinhas”, por exemplo, com as quais o aluno poderia se sentir humilhado, a depender da resposta dada. Esse aspecto referente à avaliação me traz lembranças de provas as quais eu era submetida enquanto aluna, em que algumas questões conduziam os alunos ao erro e nada consideravam sobre a aprendizagem real; e ainda mais, relembro momentos em reuniões de escola nos quais professores se vangloriavam de muitos alunos terem obtido nota baixa nas provas aplicadas. É, sem dúvida, um apelo para direcionarmos nosso olhar a nossa conduta, a nós mesmos enquanto seres humanos e não somente como profissionais, você não acha? Pois, por qual motivo ficaríamos felizes com um rendimento aquém do esperado por parte de nossos alunos? Isso me deixa intrigada...

Você também cita, em sua carta, questões referentes ao respeito pela individualidade do aluno e à inclusão. Há um estudioso sobre avaliação que afirma que a avaliação da aprendizagem (na contramão do exame) é democrática e acolhe a todos, sendo, pois, inclusiva (Luckesi, 2008). Sobre a individualidade, gostaria de trazer Carlos Drummond de Andrade, que, sabiamente, poetizou: “Ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar.” Steiner também apresenta afirmações sobre considerar a individualidade do aluno no processo de aprendizagem, respeitando a unicidade do ser. O autor também faz considerações a respeito de o mesmo professor de língua adicional permanecer com a turma por alguns anos, exatamente a realidade que você vivencia.

Avaliar com amor: é a percepção que brota em mim nesse contexto.

Um abraço,

Carla

Primeiramente, apresento algumas características da Pedagogia Waldorf, no que concerne a avaliação: de maneira contínua, feita por uma caracterização qualitativa resultante do acompanhamento do professor, a avaliação se dá a partir das conquistas individuais do aluno, sem comparação com o outro e sem seguir um quadro de referência numérico/quantitativo. Kügelgen (1984) pontua que as informações relacionadas à avaliação do aluno são dadas aos pais ao final de cada período escolar, as quais retratam o caráter da criança, seu modo de ser, o nível de conhecimentos, de aproveitamento, e também são indicados os pontos em que a criança deverá concentrar maior atenção no ano seguinte. Essas informações refletem o esforço do professor em captar a totalidade da criança. Quando possível, termina-se esta informação com um pequeno verso, um provérbio no qual se alude ao que a deve ser a meta do próximo ano. O autor considera:

Nossa opinião, nesse sentido indica que a classificação numérica do rendimento reflete unicamente fatos intelectuais que não constituem, como sabemos, a totalidade do seu ser, e que uma seleção baseada nesse princípio não é compatível com a atividade educadora, porque qualifica segundo que não é mais importante – o que não quer dizer, porém, que seja o menos importante. A classificação por notas não

leva em consideração a responsabilidade, a sensibilidade, o propósito de servir, de ser útil, as qualidades humanas, as esperanças que podemos depositar em que alguma criança possa sobrepor-se às suas próprias dificuldades. Tudo isso se perde na classificação por notas. Renunciamos, portanto, a este princípio seletivo [...]. (KÜGELGEN, 1984, p.21)

Nota-se que o tratamento com a avaliação tem um caráter respeitoso, humanizado e preza pela totalidade do ser, não focando apenas no desenvolvimento intelectual do aluno ou ainda no conteúdo estudado. A avaliação não é vista como parte final de um processo; na verdade, ela se dá continuamente, junto de uma postura amorosa. Essas palavras de Kügelgen (1984) complementam: “Se dispenso carinho a alguma pessoa, compreendo-a melhor do que se a contemplo com indiferença. Ao mesmo tempo, e por força dessa atitude, transmito-lhe confiança para realizar-se por si mesma” (KÜGELGEN, 1984, p.81).

A partir dessa caracterização, apresento trechos de Luckesi (2008) que elucidam aspectos de uma avaliação respeitosa. Primeiramente, trago uma passagem do autor que trata de sua visão acerca dos instrumentos de avaliação:

para fazermos diagnóstico e intervenção, nossos instrumentos de coleta de dados para avaliação terão que ser estruturados como instrumentos de coleta de dados para investigação sobre o desempenho de nossos educandos e não como “cascas de banana ao chão, para que pisem, escorreguem e caiam na armadilha” (LUCKESI, 2008, p.59)

Na resposta à carta de Esmeralda, é citado o termo “pegadinhas”, que pode ser explicado como questões/perguntas do instrumento de avaliação (normalmente conhecido como prova) que induzem à resposta equivocada. O autor emprega o termo “armadilha”. Independentemente do nome dado, tal postura no processo avaliativo não sugere um olhar humanizado em direção ao aluno. Com isso, continuo citando Luckesi (2008), que traz uma reflexão sobre essa temática que considero essencial:

Avaliar é um ato subsidiário da obtenção de resultados positivos com nossa ação. Ninguém de nós, em sã consciência, age para obter insucesso. Todos desejamos sucesso. Por que, então, na prática educativa, nos contentamos com o fracasso de nossos educandos; ou, pior ainda, ficamos felizes, quando geramos esse fracasso com as provas desnecessariamente complicadas que elaboramos e aplicamos em nossos educandos? A avaliação subsidia, em qualquer atividade humana, o resultado bem-sucedido. Ela oferece os recursos para

diagnosticar (investigar) uma ação qualquer e, a partir do conhecimento que obtém sobre a qualidade dos resultados dessa ação, intervir nela para que se encaminhe na direção dos resultados desejados. É assim que agimos em nosso cotidiano. Por que não agir assim também na prática educativa escolar? Não parece insano, agir sem que se busque, ao máximo, resultados positivos? (LUCKESI, 2008, p.66-67)

Souza (2019), de maneira muito prática, aponta:

O que devemos fazer com as crianças? Criamos várias oportunidades de aprendizagem: jogos, músicas, atividades... E cada um vai captando coisas diferentes. Porém, não podemos usar aquele pressuposto de que “agora eu vou avaliar: ah, você aprendeu tudo o que eu ensinei, nota 10. Ih, você só aprendeu duas palavras, nota dois”. Não podemos usar esse conceito de aprendizagem quantitativa. Então é isso que tem que mudar. (SOUZA, 2019, p.252)

Duboc (2019) complementa:

O problema em compreender a avaliação como mera mensuração consiste justamente em reduzir o entendimento da avaliação em processo que pura e simplesmente mede o desempenho do aluno, sem considerar o valor por trás dessa produção e, principalmente, o encaminhamento a ser dado diante do resultado dessa interpretação. (DUBOC, 2019, p.132)

A partir dos trechos apresentados, gostaria de apontar uma outra reflexão: os hábitos mentais cultivados por algumas décadas no ato educativo não se transformam de um momento para outro. Assim, o que foi exposto até o momento sobre avaliação pode abrir portas a grandes discussões que abalariam o sentir de muitos de nós, professores. Estaríamos, professores, dispostos a transformar nossos hábitos mentais viciados em avaliações tradicionais quantitativas? Se sim, um agravante: há condições de atuar a partir dessa transformação no atual sistema de ensino em que lecionamos? Haveria como atuar a ponto de transformar a atual configuração do sistema quantitativo?

Para fomentar as reflexões, seguem as cartas 5, 6, respectivas respostas e as vinculações teóricas propostas.

Antes, porém, gostaria de abordar uma questão a respeito do fato de um mesmo professor acompanhar a turma por vários anos. São muitos os contratempos que podem dificultar ou impossibilitar essa realidade, tanto em contextos de escolas Waldorf quanto de outra natureza educacional. De

qualquer forma, apresento um posicionamento acerca do assunto, abordado de maneira muito atual por Salles (2017), no site do Instituto Ruth Salles.¹²

Hoje, devido às mudanças no modelo de família e ao fato de grande parte dos pais e mães trabalharem fora, muitas crianças têm pouca dedicação de adultos no âmbito familiar, o que aumenta a importância social de um professor comprometido com a formação de seus alunos. Pesquisa realizada por 40 anos pela Fundação Van Leer (Apud FRIEDMAN, Adriana e CRAEMER, Ute. (orgs). Caminhos para uma Aliança pela Infância, 2003, p.69) comprovaram que inúmeras crianças, apesar de expostas a experiências familiares muito negativas e desestruturantes, conseguiram não repetir estas vivências em sua vida adulta, pelo fato de terem tido pelo menos uma pessoa de referência, em quem confiavam, para recorrer nas horas difíceis. E esta pessoa de referência, muitas vezes não era alguém da família. Ute Craemer considera que essa pessoa de referência 'deve existir também, por exemplo, nas creches, nos orfanatos e nas escolas, o que implica em organizar o trabalho nestas instituições de tal forma que uma pessoa acompanhe a criança o mais perto possível e por um tempo o mais longo possível'. (SALLES, 2017)

Estudar essa possibilidade de atuação na educação, de forma geral ou nas aulas de língua adicional, talvez seja um tipo de mudança que auxilie em uma transformação a nível macro, na sociedade. Talvez sim, talvez não, mas a tentativa é o caminho para uma possível resposta.

Carta 5



¹² <https://institutoruthsalles.com.br/>

Oi, Carla, Tudo bem?

Recentemente, no primeiro ano aconteceu algo bem engraçado. Eu estou com essa turma desde o começo do ano, e com eles eu vou cantando as músicas, fazendo os versos, e todas as músicas e todos os versos têm movimento, para identificar o que estamos falando em inglês. Mas a turma do primeiro ano é bastante delicada, pois ainda não está una, as crianças ainda são muito pequenas, algumas ainda tem um jeito de aluno de jardim, ficam dispersos, se rastejam pelo chão, é ainda um momento de transição. Eu venho trabalhando com eles a música do bom dia, a do cumprimento, a do vamos desenhar, a do vamos guardar, a do relógio, a do vamos embora, enfim, uma infinidade de músicas. Nesse determinado dia eu percebi que eles estavam muito dispersos, que eu estava cantando, mas para eles não estava fazendo muito sentido. Então, eu disse a eles que faria um desafio: eu vou fazer o movimento e vocês vão me dizer a música ou o verso a qual se refere. Na hora eles pararam e ficaram me olhando, super atentos e eu comecei a fazer os movimentos das músicas que eu queria que eles cantassem. Eles ficaram muito empolgados. O que eu fiz foi um caminho oposto em relação ao que a gente, normalmente, faz. Foi surpreendente, pois eu não cantava, não falava nada, somente me movimentava. Eles, quando descobriam a que se referia o movimento, cantavam alto e forte. Eu pude ver que eles sabem cantar as músicas, que estão com uma pronúncia boa. Às vezes, quando os alunos cantam junto com o professor, eles ficam meio na sombra desse professor e você não consegue saber se eles estão cantando, se conseguem cantar sozinhos. Essa foi uma experiência recente, com a qual eu fiquei encantada.

Um beijo para você.

Pérola

Carta 5 A



Olá, Pérola. Tudo bem, felizmente! E você?

Muito interessante o que você conta em sua carta, por dois motivos: o primeiro, o trabalho que desenvolveu, sem planejar, com as crianças, as quais, como você menciona, saíram da sua sombra; e o segundo, a avaliação que realiza “como” aprendizagem. Quero comentar um pouco mais a respeito.

Primeiramente, você coloca em xeque algo que, enquanto professores (ou mesmo de maneira mais geral, enquanto pessoas que lidam com crianças), é esquecido: a perspectiva da criança. Normalmente, atuamos a partir da perspectiva que temos, preparamos atividades “para” as crianças e não pensamos na possibilidade de desenvolver um trabalho “com” as crianças. Felizmente há estudiosos no assunto que trazem discussões para elucidar essa possibilidade de promover uma educação linguística mais humanizadora, acompanhada de sentido para a criança.

Vejo que a avaliação que realizou nesse momento da aula caracteriza-se como um processo que não exclui e que não mensura; é uma avaliação formativa, dinâmica, que pode auxiliar no processo de aprendizagem do aluno. Você não parou o processo para realizar uma avaliação, ou uma prova, não é mesmo? É um caminho para avaliar o aluno de forma respeitosa, distanciando-se da orientação positivista que tem a ambição de contabilizar o quanto o aluno aprendeu do conteúdo ensinado. É um caminho que eu creio como possível de ser trilhado em outros contextos educacionais.

Um abraço para você.

Carla

De antemão, cito autoras que defendem o ensino de línguas “com” crianças, em um posicionamento que inclui a criança no processo de ensino-aprendizagem, considerando também a perspectiva que ela tem. Dentre elas, estão Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) e Malta (2019).

A partir da carta de Pérola e motivada pelos estudos das autoras citadas, proponho o uso do termo “avaliação com crianças”. Justifico: as crianças participam do processo de avaliação juntamente do professor, que não é mais a figura onipotente do processo de avaliação, não é o controlador (e às vezes o intimidador) do processo. Dessa forma, o processo educacional ocorre de maneira mais autônoma e mais crítica, com caráter formador.

A fim de complementar a ideia, acrescento o pensamento de Duboc (2019), que aborda uma distinção entre a avaliação “como” aprendizagem da avaliação “da/para” a aprendizagem; na avaliação “como” aprendizagem é atribuído o protagonismo ao aluno, o qual passa a ser visto como sujeito ativo. Afirma:

Pensar a avaliação como aprendizagem implica tomar toda atividade de ensino como uma atividade avaliativa, num processo em que ensino e avaliação se tornam indissociáveis, numa relação dialética. Sob essa lógica, desconstroem-se justamente os construtos anteriormente apresentados como nossas desaprendizagens: a avaliação extrapola os limites da mensuração, passa a estar a serviço da aprendizagem (porque ela mesma é aprendizagem) – caracterizando-se, portanto, como formativa, processual, dinâmica – livre do rigor e controle na normatização e disciplinamento previstos em momentos avaliativos “formais” (o fatídico “dia de prova”, por exemplo). (DUBOC, 2019, p.140)

Moraes e De la Torre (2018) caracterizam esse tipo de avaliação explanado na experiência de Pérola como avaliação de caráter processual e contínuo no tempo, que reconhece e valoriza situações inesperadas e objetivos não planejados como elementos importantes para o sucesso de todo o conjunto e para a concretização dos ajustes necessários à sua melhoria.

Em relação ao ambiente em que os alunos foram avaliados, comento que é adverso ao que, tradicionalmente, se vê no “dia da prova”. Neste, os alunos

demonstram, normalmente, apreensão ou medo; naquele, as crianças cantavam alto e forte, repetindo as palavras da professora Pérola, o que denota descontração e empenho por parte das crianças. Acerca dessa questão, Moraes e De la Torre (2018) asseveram:

Existem emoções que favorecem ou restringem o campo de operações, facilitando ou inibindo o domínio de ação e de reflexão, por exemplo, a confiança gera um espaço que leva à descontração, à abertura, à soltura e ao relaxamento, criando estados mentais e emocionais correspondentes. O medo, pelo contrário restringe o campo de ação e de reflexão ao gerar sensação de impotência, desconforto, desconfiança e mal-estar, sensações essas que impedem ou limitam as ações e reflexões. (MORAES e DE LA TORRE, 2018, p.69)

Complementando o exposto até aqui sobre avaliação, segue a carta 6, que aborda outra experiência da professora Esmeralda com os alunos, constituindo um processo de avaliação inclusivo.

Carta 6



Olá, Carla. Como está?

Segue mais uma experiência que quero compartilhar com você.

Teve um ano em que eu dei uma atividade em que os alunos tinham de fazer um desenho. Chamei uma professora auxiliar para ficar com a turma enquanto desenhavam e eu me sentei fora da sala, onde há um jardimzinho, e ia chamando os alunos em pequenos grupos para conversar, brincar e cantar.

Com isso, eu avaliava se haviam entendido o que nós estávamos estudando e, sem perceber, a criança era avaliada, para não ter pressão, para não ter aspecto tradicional de prova. Esse é um exemplo de atividade desenvolvida para avaliar as crianças mais quietas, que não participam durante as aulas. Ressalto que essa foi apenas uma das atividades para avaliar o aprendizado, pois sempre a avaliação se dá de maneira contínua.

Fui bastante sucinta. Espero ter contribuído.

Um beijo,

Esmeralda

Carta 6 A



Oi, Esmeralda. Tudo certo?

Realmente, você foi muito sucinta e objetiva em sua carta, mas suficientemente clara para que eu identificasse o caráter respeitoso da avaliação feita. Em sua atitude há uma preocupação acerca do aspecto emocional dos seus alunos, pois você cita que desenvolveu uma atividade de tal forma que os alunos não perceberam que estavam sendo avaliados. Além disso, seu posicionamento é inclusivo, pois desenvolve essa atividade com o objetivo de avaliar as crianças com perfil mais tímido, as quais você não conseguia avaliar em outro contexto, junto da turma toda. Que bom que você realiza essa atividade e então avalia todas as crianças, não se vitimizando com

a situação de sala de aula que poderia conduzir a pensamentos como esses: tal aluno não participa das aulas, é muito quieto, não sei se sabe se comunicar na língua adicional, não há condições de avaliá-lo. Isso, de certa forma, caracteriza um julgamento a respeito desse aluno que poderia influenciar na maneira de avaliá-lo.

Agradeço por compartilhar comigo sua vivência.

Um abraço afetuoso,

Carla

Diante da carta da professora Esmeralda e da resposta lidas, primeiramente, aponto Luckesi (2008, p.64-65), que afirma que “A avaliação da aprendizagem é democrática, pois que, sendo inclusiva, acolhe a todos [...]”. Um conceito teórico que se revela na prática com a experiência compartilhada.

A respeito do clima estabelecido para a avaliação, é possível observar que este é favorável ao desenvolvimento da atividade, pois os alunos não sentem que estão sendo avaliados. Steiner (2015, p.185) propõe que, na escola, deveria ser dimensionado um ambiente em que a avaliação não tivesse importância fundamental. Assim, penso na coerência entre a atividade proposta e a citação do autor: na atitude avaliativa descrita é mais importante o aluno se sentir tranquilo para cantar e brincar do que focar na avaliação que está sendo feita.

Um possível questionamento poderia ser feito a partir da vivência compartilhada: e se não há um professor auxiliar para acompanhar a turma enquanto o professor se propõe a realizar a avaliação, numa estratégia como a lida, com os alunos com perfil tímido? Poderia ser esse um empecilho? Certamente, há muitas nuances a serem consideradas para se pensar em uma possível resposta ao questionamento; na verdade, não ousou propor respostas, mas proponho outra indagação: poderia o professor atribuir tarefas ao todo da sala e então se dirigir, em um tête-à-tête com a/s criança/s que necessitaria/m um olhar inclusivo, nesse momento? São questões para pensar, sem a necessidade primeira de obter respostas.

Ainda com tais reflexões palpitando, segue carta da professora Pérola, demonstrando um pouco mais o caráter humanizador no âmbito da educação linguística.

Carta 7



Oi, Carla. Tudo bem com você?

Ontem, no primeiro ano, eu introduzi o vocabulário de frutas e fui desenhando na lousa. Na turma, sempre há algum aluno que sabe um pouco de inglês e que vai participando, falando o nome da fruta que desenho na lousa. Então, eu juntava o nome à quantidade, então, a cada gominho de uva nós íamos contando em inglês: “*This is a grape. One grape, two grape...*”. Assim seguimos treinando também os números. (Sendo assim, há economia na aprendizagem, pois, a partir de um assunto você engloba outros). Eu seguia: apresentava o abacaxi e desenhava dois, três e depois maçãs; perguntava: quantas frutas temos aqui ao todo? É uma brincadeira muito simples, sutil, com a qual os alunos aprendem, mas, se você não conversa com outros professores, se não está num grupo de professores de inglês ou de línguas adicionais, você não consegue sair do básico. Você não sai daquele “*Head, shoulders, kness and toes*”. E não existe um material didático.

Agora também, que é época de Micael, você engloba a história de Micael à época dos números: quantos passos o cavaleiro deu para chegar até à princesa, quantas vezes a princesa falou não. Assim você engloba a época

dos números à época de Micael, à época da primavera. Quando você explica isso a uma pessoa (referindo-se a professores que começam a trabalhar sem formação na referida pedagogia) que nunca ouviu falar em Pedagogia Waldorf, a pessoa quer sair correndo, a pessoa diz que não vai conseguir.... Mas, no dia a dia, quando você está envolvido com a turma, se está dentro do conteúdo, você vai tendo *insights*; aqui dizemos que, quando a gente faz a lição de casa, o anjo sopra pra nós. Então, a gente tem de fazer a lição de casa, que é a meditação nas crianças. Por exemplo, eu dou aula de segunda e quarta no primeiro ano, então, no domingo à noite, eu já fico pensando neles, penso no rostinho de cada um, penso na sala, na época em que nós estamos, no que eu posso levar para a turma, o que seria uma novidade boa, se eu vou levar teatro, ou desenho de lousa... Assim, você trabalha também com essa inspiração.

Um beijo.

Pérola

Carta 7 A



Oi, Pérola. Tudo certo?

Eu daria um título a sua carta: “A economia na aprendizagem: uma definição para o trabalho transdisciplinar.” Vejo que você consegue articular, nas aulas de língua inglesa, assuntos que são trabalhados em outros

contextos, como os numerais e a própria lição dada pela história de Micael, uma lição para a vida, para a formação da inteireza do ser, da integralidade do humano. Acredito e defendo que o estudo de língua adicional deve permitir um aprendizado significativo e para a vida, conectando os saberes científicos, culturais e humanos. Sua prática se propõe a romper com a linearidade, com a fragmentação, com a descontextualização e com o tradicionalismo no fazer pedagógico.

Com isso tudo e também com o que conta a respeito da “lição de casa” docente, ousou dizer que junto à sua autoridade docente caminha o que eu nomearei “responsabilidade amorosa”. Noto que, enquanto professora, você se sente responsável para olhar com apreço o seu aluno, o que me parece de extrema importância no ato educativo, pois isso se refere ao olhar individual à cada criança e ao grupo, à observação atenta e ativa. Isso possibilita a conexão com as necessidades de cada um e do grupo.

Com as histórias contadas, como a de Micael, com os assuntos tratados transdisciplinarmente, vejo uma possibilidade de atrair o aluno para o mundo escolar. Sabemos que, atualmente, com uma oferta extraescolar de tecnologias, aplicativos dinâmicos e divertidos que se propõem a ensinar outras línguas, é um grande desafio manter o aluno atento e participativo em sala de aula.

Com minha experiência e com as histórias que ouço, como a sua compartilhada na última carta, afirmo que atividades escolares, adequadas à idade do aluno e que são acompanhadas de significação para ele, trazem bons frutos.

Para finalizar, vou retomar uma ideia apresentada pelo autor Morin, que afirma que se faz necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está integrado.

Um abraço e até a próxima,

Carla

Com a experiência da professora Pérola, compartilhada na carta 7, é possível identificar a dinâmica que cito em outro momento da tese, referindo-me à abordagem que alude à formação integral do ser e a abordagem relacionada

à integração dos conhecimentos a partir do trabalho transdisciplinar. Ainda nesse cenário, afirmo que a condição de não ser adotado um material didático preparado por outros autores será abordada com base na carta 9.

Na Mensagem de Vila Velha e Vitória (2005), afirma-se que a ação transdisciplinar é uma proposta de articulação da formação do ser humano em relação com o mundo, com os outros, consigo mesmo e com o ser. É também uma relação com o conhecimento, tanto formal quanto informal. A experiência compartilhada na carta da professora Pérola é um exemplo do afirmado nesse trecho. Pérola trabalha conteúdos da língua articulados ao processo de formação integral do aluno com o uso da história de Micael.

A professora afirma na carta que conta a referida história porque estão vivenciando a “época de Micael”, a qual se integra na época dos números. Para que se possa compreender o relatado, abordo explicações a respeito do ensino em épocas, praticado nas escolas Waldorf, as quais introduzi na seção “Organização física” desta tese. Steiner (2014, p.61-62), como o idealizador dessa pedagogia, tratando do ensino em épocas, afirma:

(...) não dá para se trabalhar com um plano de aulas que propõe uma atividade qualquer durante uma hora ou quarenta e cinco minutos, para logo em seguida se passar para outra aula, depois para a terceira aula e assim por diante. Por isso, foi introduzida na Escola Waldorf aquela aula do primeiro horário da manhã em que, durante algum tempo, durante algumas semanas, é abordada a mesma matéria, de modo que o aluno se familiariza com ela totalmente, e ela não lhe é arrancada assim que ele põe as mãos nela.

A aula do primeiro horário, a qual o autor se refere, tem uma duração de duas horas e trata da mesma disciplina por um mês, aproximadamente, e é acompanhada pelo professor de classe (ou de sala), quem, normalmente, trabalha com o grupo por quatro anos ou mais. Kügelgen complementa, em relação às disciplinas:

Não as ministra todas de uma só vez, mas concentra-se em uma delas por três ou quatro semanas e passa, a seguir, a outra por um período similar de três semanas de aritmética, quatro de história, de química, etc. Facilmente podem os senhores imaginar com que profundidade pode uma criança penetrar numa matéria quando diariamente relembra o que antes ouviu e todo dia avança mais um pouco em cada disciplina. Esse processo permite um contato muito mais íntimo com cada setor do conhecimento. (KÜGELGEN, 1984, p.16)

A autor, ainda tratando do ensino em épocas, considera:

O encadeamento das matérias por período de três ou quatro semanas permite uma concentração e, em seguida ao seu “arquivamento”, um “descanso” por algum tempo. Com igual intensidade, com igual entusiasmo juvenil, entra-se em nova disciplina, para de novo ter experiência intensas com esta outra. Isso possibilita o exercício de concentração, o exercício da faculdade mental no mais profundo sentido. (KÜGELGEN, 1984, p.19-20)

Nesse contexto, a professora Pérola cita que trabalha em determinadas épocas em conjunto com os outros professores. Sem dúvida, nota-se, por parte da professora, um interesse de trabalhar juntamente com o professor de classe os temas da época em vigor, além de amadurecer suas propostas de trabalho com outros professores de línguas. Kügelgen (1984, p.38) afirma que: “A vitalidade e a intensidade do interesse do mestre servirão para estimular a vitalidade e ativar o interesse nas crianças.” Além disso, o autor condena a indolência, a severidade e o gesto rude nas atitudes do professor.

Richter (2002, p.118-119) enfatiza que:

o ensino das línguas estrangeiras não deveria ser visto como algo diferente e separado das outras matérias, em particular, nas várias épocas do ensino principal. A qualquer momento onde isso for possível, pode se ligar a este com muito proveito [...]

Inspirada nas experiências da professora e com esses aspectos teóricos enunciados, algumas reflexões emergem acerca da possibilidade de se viver uma educação linguística integral e transdisciplinar em um contexto amplo no país: teria todo professor conhecimento ou formação com base nessa responsabilidade amorosa para com o aluno? Haveria condições e disponibilidade da parte do corpo docente de trabalhar em conjunto? O que isso implicaria no sistema de gestão escolar, além de muito trabalho a ser realizado? Não instigo, com base em possíveis visões estereotipadas, causar mal-estar em relação aos professores ou mesmo nos professores, categoria na qual me incluo, mas sugiro um momento de reflexão no intuito de transformar o que precisa ser transformado em benefício do aprendizado do aluno.

Considero importante retomar outro aspecto que é enunciado na carta de Pérola, a saber: as histórias contadas aos alunos. Sobre elas e também acerca de outras atividades da infância, Rocha (2010, p.72) comenta:

Uma vez que são, geralmente, atividade socialmente organizadas e vivenciadas na infância, as brincadeiras, as cantigas e as histórias podem ser consideradas atividades sociais organizadas histórico-culturalmente e, assim, potentes geradores de aprendizagem e do desenvolvimento do aprendiz. Ao envolver-se no mundo da imaginação criado pelos gêneros representativos de ações sociais de seu cotidiano, a criança ensaia papéis, adquire conhecimentos (também na LE) e desenvolve atitudes que são necessárias para a sua participação naquela situação social.

Lê-se que histórias envolvem a criança em sua imaginação, o que propicia momentos efetivos de aprendizagem. Além de histórias, outras possibilidades se apresentam também nas experiências relatadas nas cartas. Assim, apreciemos o que segue.

Carta 8



Oi, Carla. Tudo bem?

Vou escrever sobre uma atividade que aprendi em um encontro em Piracicaba, com uma professora de Praga e que agora estou fazendo com a minha turma do primeiro ano do fundamental. Isso dá o maior trabalho para mim, porque tenho que recortar um por um... Vou explicar: há um verso que eu falo em alemão para os alunos, mas aqui vou colocá-lo em português: “Estou sentado, estou sentado, com o meu chapeuzinho pontudo. Eu penso isso, eu penso aquilo. Eu bato, eu bato na pedra. Mas quando você procurar por mim... eu sumi...”. Enquanto eu falo o verso, em alemão, movimento o

boneco no desenho, pois ele é solto, como que sobreposto ao desenho. Fiz aqui uma reprodução do desenho e do boneco para você ver:



É super simples, já fiz também com patinhos.

Essa semana os alunos fizeram o desenho deles, no papel Canson, depois eu peguei o desenho de cada um, passei o estilete para fazer o encaixe do bonequinho. Dei a eles também um papel pequeno para desenharem o homenzinho e então eu recortei cada um e coleí uma tirinha de papel que serve para o homenzinho não escorregar.

Quando terminamos a confecção, cada criança tem o seu desenho e, então, fazemos apresentações. Eu falo o verso em alemão para eles repetirem e representarem com o desenho deles.

Num primeiro momento, eles não entendem como o boneco se mexe no desenho, ficam intrigados, questionam... Depois, descobrem, confeccionam o desenho e o bonequinho deles. Amam tudo isso.

Um abraço para você.

Esmeralda

Carta 8 A

Oi, Esmeralda. Tudo certo?

Encantadora a atividade que descreve. Posso imaginar as crianças, curiosas, tentando descobrir como o boneco se mexe enquanto você fala o verso. Isso cativa as crianças, mexe com o emocional que vive nelas, impulsionando-as e dando possibilidades de aprendizagem. Quando, logo depois, as crianças têm a chance de confeccionar o próprio desenho e o próprio boneco, podendo recitar o verso em alemão enquanto manuseiam o boneco, há uma resposta aos alunos que valoriza o trabalho que eles desenvolveram, instigados por aquela curiosidade iniciante.

Penso que, se o aluno se sente importante, atraído e acolhido durante a aula, há uma grande possibilidade de se sentir seguro e de desenvolver um comportamento recíproco de respeito. É aprendizagem que caminha junto à emoção e à inteireza do ser humano.

Um beijo e até breve,

Carla

Para essa carta da professora-participante, ressoam as palavras de Guerra (2019, p.17): “A criança ainda se encontra em um estado de encantamento pelo mundo que justamente caracteriza a sua forma de conhecer, descobrir e de se interessar.” Com criatividade, o professor pode trabalhar a

partir dessas características dos alunos dos anos iniciais, envolvendo-os de maneira significativa com o que faz sentido para eles, com o que os compõe naquele contexto da vida, com a perspectiva que eles têm nessa fase da infância. É simples: é respeito. Isso equivale a uma forma de amar e de formar um ser humano na sua inteireza. Em diálogo com uma prática transdisciplinar, a criatividade amplia a concepção de educação linguística, oferecendo práticas para além do ensino tradicional, conteudista e formal. Nesse contexto, sugiro uma reflexão: a criatividade é uma prerrogativa do trabalho docente?

Morin (2017) aponta a curiosidade como faculdade comum e ativa na infância e na adolescência, a partir da qual pode-se instigar a aptidão interrogativa. Certamente, em uma atividade como a desenvolvida por Esmeralda, com uma turma de anos iniciais, essa faculdade apontada pelo autor perpassa pela simplicidade que acompanha a idade das crianças. Em se tratando de adolescentes, por outro lado, ao desenvolver uma atividade que tenha como ponto de partida essa curiosidade característica, além de atuar no potencial de encorajar e instigar a aptidão interrogativa, esta pode orientar para discussões relacionadas a problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época, numa abordagem crítica-construtiva.

Agregando ao abordado nesse momento, Guerra assevera:

A discussão prossegue pela abordagem dos predicados da ação docente, em que é valorizada a inter-relação aluno-professor e a importância do cultivo da fantasia e da emoção como forma de vínculo com o conteúdo, para que a criança seja exitosa na apropriação das conquistas escolares, que no sentido amplo, vão muito além das competências elencadas nos currículos e programas. (GUERRA, 2019, p.7)

Dentre os vários aspectos apontados pela autora, destaco a temática da emoção, que se será novamente abordada em outras cartas.

Rocha (2010), acerca do ensino de língua adicional para crianças, argumenta a favor da:

criação de agrupamentos de gêneros que se constituam, por sua vez, em três sistemas de atividades, a saber, *gêneros que fazem brincar*, os quais envolvem o jogo, *gêneros que fazem cantar*, que se relacionam às atividades musicais e *gêneros que fazem contar*, os quais, por sua vez, englobam as atividades narrativas e em verso ou prosa (...). (ROCHA, 2010, p.73)

A carta de Esmeralda aborda uma experiência que se identifica tanto como um gênero que faz brincar como um gênero que faz contar, pois nela há a possibilidade de brincar com o boneco que se mexe no contexto do desenho e também de contar a história, ou como afirma a professora, de narrar o verso em que o boneco descreve suas ações.

Abarcando a vasta possibilidade de gêneros que Rocha pontua como sistemas de atividades, seguem, nas próximas cartas, outras experiências vividas, narradas e compartilhadas.

Antes, porém, pontuo um aspecto: a atividade compartilhada pela professora, em um primeiro momento, poderia ser questionada a respeito da criticidade envolvida, sobre seu papel no sentido de direcionar-se à transformação social e cidadã. Com isso, resgato o pensamento de Jordão (2019), a qual tece considerações muito significativas ao afirmar que na criticidade não podemos nos limitar ao uso da racionalidade, mas, além disso, considerar a dimensão afetiva do ser, ao que acrescento a construção de sentidos, o respeito pelo interesse do aluno e a amorosidade. Esses aspectos, certamente constituintes da educação linguística crítica, também confluem para a transformação social e cidadã, uma vez que na atualidade parecem estar preteridos no processo educacional. Resgato uma passagem de Richter (2002, p.6), já citada anteriormente, pela coerência que estabelece com o contexto da discussão:

É preciso estimular e preservar a vontade espontânea de aprender, o espírito de investigação, a disposição para atividade criativa para participação na formação da sociedade. Assim, a educação pode ser reconhecida como instrumento para o desenvolvimento e para transformação.

Por outro lado, convido a uma reflexão: como será vista pelos pais essa perspectiva da educação linguística “com” criança (KAWACHI-FURLAN E TONELLI, 2021)? Muitas vezes eles não acompanham (por diversos motivos que não proponho discutir nesse contexto) especificidades do trabalho na língua adicional e almejam resultados no desempenho dos filhos – resultados pautados no acúmulo de verbetes e não nas experiências vividas na língua estudada. Certamente, são desafios vividos pelo professor e também pelas crianças, que se deparam com o que vivenciam nas aulas e com a cobrança e/ou com a

frustração dos pais. Em um nível macro, penso que seja um desafio a todos que trabalhamos com língua adicional, uma vez que ainda se mostra enraizada na sociedade atual a forma utilitarista de conceber o processo de “ensinar” e de “aprender” uma língua. Para finalizar esta parte, pontuo que poderia apresentar essa reflexão também com base em outras cartas, em função do caráter não utilitarista que a língua assume nas atividades narradas em várias delas – se não em todas.

Na próxima carta, mais uma experiência que caracteriza um trabalho voltado para a educação linguística humanizadora “com” as crianças.

Carta 9



Oi, Carla. Tudo certo?

Vou te contar sobre como fazemos o material didático com as crianças pequenas; na verdade, a gente faz um livro com imagens. As crianças tem um caderno e o primeiro desenho que elas fazem, tanto no primeiro quanto no segundo ano, é o desenho relacionado à música que nós cantamos no início da aula:

Guten Morgen, Guten Morgen
Guten Morgen, Sonnenschein
Diese Nacht blieb dir verborgen
Doch du darfst nicht traurig sein
Guten Morgen, Sonnenschein

*Nein du darfst nicht traurig sein
Guten Morgen, Sonnenschein
Weck mich auf und komm herein¹³*

Então, o primeiro desenho é uma criança falando bom dia para o sol. Na época da Páscoa, nós cantamos a música sobre o coelhinho que está na gruta dormindo e é feito o desenho com esse tema. (Assim, você percebe que as línguas não estão separadas do todo, pois a forma de se trabalhar acompanha o professor de sala, os temas são os mesmos, acompanham as épocas). Conforme eu vou dando os versos e as músicas, eles vão fazendo os desenhos. Depois, nós fazemos a leitura dos desenhos do caderno. Eu pergunto “qual o primeiro desenho do caderno?”. Eles, então, cantam a música referente ao que está desenhado. Assim, segue o segundo, o terceiro, etc. Como você vê, nós não escrevemos, não há leitura das palavras escritas, mas se lê as imagens, os desenhos. No final do ano, é muito interessante, pois há vários desenhos no caderno e ficamos um tempão na aula lendo o caderno. No primeiro ano, eu faço o desenho na lousa, ou seja, o professor também tem de saber desenhar. Eu também faço o meu caderno, para cada sala, um caderno, para cada ano letivo, um caderno novo. Imagine quantos cadernos eu tenho... Faço isso porque a turma muda muito de um ano para outro e cada turma é única...

Um beijo,
Esmeralda.

¹³ Bom dia, bom dia,
Bom dia, raio de sol
Esta noite ficou escondida de você
Mas não fique triste
Bom dia, raio de sol
Não fique triste
Bom dia, raio de sol
Me acorde e entre aqui

Carta 9 A



Olá, Esmeralda.

Observo diversas questões apresentadas na sua carta: a produção do próprio material didático pelo aluno, a presença da música e de versos na aprendizagem da língua, a aprendizagem da língua a partir da oralidade, o caminhar em épocas juntamente com professor de classe, o respeito pelas características de cada turma, o seu interesse e sua dedicação para compor o seu caderno junto da turma.

Em minha visão, são pontos significativos e destaco alguns: você não usa o mesmo material todos os anos, mas confecciona-o junto dos alunos a cada ano. Isso me parece muito respeitoso, pois é uma dedicação, uma energia dispensada à turma que, como você pontua, é única, diversa das anteriores e das posteriores. Mais uma demonstração de responsabilidade amorosa. Além disso, destaco também o fato de os alunos confeccionarem o próprio caderno, não havendo um material didático pronto, pois a interação do aluno com o aprendizado é ativa, envolvente. Sobre a questão de não usar a escrita nos primeiros anos do fundamental, seguindo a proposta da Pedagogia Waldorf, a qual sugere que a escrita na língua adicional seja iniciada quando a alfabetização na língua materna estiver consolidada, no terceiro ou metade do quarto ano do ensino fundamental, pode parecer polêmica diante do que temos na escola tradicional, mas que é fundamentada por Steiner, não é mesmo?

Ah, e que bela essa leitura das imagens que é feita por vocês!!! Fico imaginando o colorido dos desenhos e o brilho dos olhos das crianças!!!

Um abraço para você!

Carla

No processo de educação linguística, os encontros entre professores e alunos – as aulas – devem acontecer para além dos conteúdos, de forma que seja realizada uma formação para a vida, para o convívio humano com respeito mútuo, para uma relação harmoniosa entre sociedade e natureza. Se faz necessária uma educação linguística no intuito de inspirar os alunos a serem pessoas melhores, guiando-os na aprendizagem sobre e para a vida, percebendo as relações possíveis com a sociedade, com a natureza e de forma crítica. Com o posicionamento da professora diante do fato de confeccionar um novo caderno a cada ano, há uma perspectiva prática do que o conceito teórico anterior propõe.

Freire (1987, p.39) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”, ou seja, Freire assegura que o educador pode ser visto como alguém também incompleto, alguém a ser educado também. Desse modo, podemos entender que, quando o professor se percebe como parte do processo, e não como controlador do processo, a educação ocorre de maneira mais crítica e autônoma. Afirmando que, ao assumir a responsabilidade amorosa, o professor torna-se consciente de sua parte no processo.

Ainda a respeito do trabalho de construção do próprio material por parte dos alunos, penso que possa ser situado na perspectiva prática da educação linguística “com” crianças (Kawachi-Furlan e Tonelli, 2021), pois é apresentada a subjetividade da criança no momento em que faz o desenho, o qual se compõe pelos sentidos atribuídos por ela.

Kügelgen afirma que a eficácia de uma aprendizagem que se constrói de uma maneira saudável tem muitos reflexos:

(...) para as crianças, a *forma* como aprendem, o *como* da aprendizagem, é muito mais importante do que o *que* aprendem. O que aprendem e como aprendem? Isto influi, por toda a vida, sobre sua

saúde, sua própria confiança e sobre a eficácia de suas energias mentais; isto importa muito mais do que matéria de ensino como tal. (KÜGELGEN, 1984, p.12)

Nesse contexto, abordo a questão do uso do material didático, algo externo à subjetividade tanto da criança quanto do professor. Uphoff (2018), com base em Mares (2003), afirma que “o livro didático é instrumento essencialmente conservador em termos didático metodológicos”.

Na proposta da Pedagogia Waldorf, a inter e a transdisciplinaridade são apresentadas como possibilidades de um trabalho respeitoso e humanizado, que caminham rumo à formação integral do ser. A professora Esmeralda, assim como professora Pérola já o fez e narrou em uma de suas cartas, relata que trabalha com a professora de sala, seguindo as épocas de estudo, o que compõe o todo e não uma visão fragmentada. Kügelgen (1984) compactua:

Para que a individualidade do mestre possa dar forma ao ensino, levando em conta as exigências do seu grupo particular, tem ele de renunciar ao texto dos livros que nas Escolas Waldorf quase não existem: é a palavra e a produtividade do professor, a representação e a narração que transmitem os conteúdos. Para que aos alunos seja possível a revisão ou a leitura do que foi estudado, temos cadernos. Durante um período de três ou quatro semanas de História, de Matemática ou de Química cada criança escreve e desenha seu próprio livro. Isso permite ao professor, com plena liberdade, adaptar-se às particularidades e necessidades do seu grupo, e trabalhar com ele como um dirigente de coro. (KÜGELGEN, 1984, p.39)

Nesse trecho, o autor retoma o trabalho realizado em épocas, abordado anteriormente nesta tese, complementando com a questão da produção dos cadernos por parte dos alunos e o não – ou pouco – uso de livros didáticos nas aulas.

Na última carta escrita por Esmeralda, a professora cita que os alunos dos anos iniciais ainda não escrevem e também não leem palavras ou textos escritos na aula de alemão, há somente leitura das imagens, dos desenhos elaborados por eles nos cadernos que criam. Essa questão está em conformidade com o currículo Waldorf, que orienta, em relação ao primeiro, segundo e terceiro anos escolares desenvolver o ensino de línguas, até o terceiro ano, de maneira que a criança aprenda a falar falando.

Richter (2002, p.118) enfatiza:

Nos três primeiros anos, todo ensino é oral – isto é, o trabalho consiste em ouvir, entender, falar, cantar e brincar. O aprender se baseia na imitação. No quarto ano vem a fixação da língua pela escrita e a compreensão desta, muitas vezes tão diferente dos sons ouvidos (ex.: beat, high, two etc.). Isso significa, quanto ao método que estrutura as aulas, que muitos exercícios apenas reproduzem ou modificam levemente a forma. Nos anos seguintes vem a predominar a própria atividade e iniciativa do aluno. As capacidades linguísticas são ampliadas e consolidadas; o aluno é estimulado a penetrar mais conscientemente na língua e em seus conteúdos.

Esses princípios podem ser assim resumidos:

- vivenciar e imitar
- exercitar e aprender
- compreender as inter-relações.

Na prática esses critérios obviamente se interpenetram.

Kiersch (2015, p.48), com base em Steiner, afirma que nas aulas de línguas estrangeiras os primeiros exercícios de leitura e escrita podem ter início no final do terceiro ano.

Na seção 3.1.3, intitulada “As línguas adicionais na Pedagogia Waldorf nos anos iniciais”, abordo o tema da escrita nos anos iniciais e apresento posturas que defendem o início da escrita em língua adicional juntamente com o da escrita em língua materna. Como o tema surge novamente nas últimas cartas lidas, reitero meu posicionamento: sugiro que a escrita em língua adicional não seja iniciada no primeiro ou no segundo ano do Ensino Fundamental, mantendo o olhar do aluno para brincadeiras, histórias contadas e outras atividades que respeitem a relação que essas crianças ainda têm com o mundo.

Em relação ao trabalho da professora Esmeralda com música, retomo Rocha (2010), que, acerca do ensino de língua adicional para crianças, defende atividades com gêneros que fazem cantar, recheando o mundo imaginativo das crianças.

Bach Junior e Stoltz, em um estudo comparativo entre Steiner e Vigotski, intitulado “Educação, Arte e Linguagem em Steiner e Vigotski”, apontam:

um dos pontos de convergência entre os dois teóricos é a importância da arte na educação. A arte, que por muitos é colocada fora do campo cognitivo, é considerada, por ambos, como meio para o despertar das funções intelectivas, apesar de fixarem-se em bases filosóficas distintas [...]. (BACH JUNIOR e STOLTZ, 2014, p.113)

Essa possibilidade da arte na educação linguística crítica pode gerar possibilidade de formação humanizadora, pela sensibilidade envolvida.

Seguindo, as cartas trazem um pouco mais de sentir, pensar e fazer na sala de aula de língua adicional.

Carta 10



Oi, Carla. Tudo certo?

Compartilho mais uma experiência com você: em junho, cada aluno do quarto ano trouxe uma meia para confecção de um fantoche. Eu faço a boca de cada fantoche. É um pouco trabalhoso, pois eu corto as trinta bocas no feltro e colo. Para os olhos, eu dou vários botões e os alunos costuram. Às vezes eu preciso ajudar a colocar a linha na agulha, pois o quarto ano ainda não desenvolveu muito bem essa habilidade. E eu também levo para a sala uma caixa com lãs, podendo ser a lã cardada ou a lã já industrializada para fazer os cabelos, por exemplo.

Os fantoches são usados para uma apresentação, que é algo muito singelo: eles falam apenas quatro frases, mas vivenciam avidamente o momento.

Para a apresentação, eu coloco um tecido azul na frente, simulando a cortina do teatro e com isso, o aluno não aparece, somente o boneco/personagem é que aparece. Assim o aluno não se expõe, mas apresenta seu boneco, dizendo o nome, a idade, a profissão e onde mora. A apresentação também é feita em outras turmas.

Eu coloco algumas regras para a confecção dos personagens, pois eles precisam criar o personagem, como pessoas que existam de verdade, ou seja, não pode ser um personagem de televisão, um jogador de futebol, um anime. Esse ano foi bem interessante, tem personagem que mora em Paris, no Canadá, na Transilvânia.

Com esse trabalho de apresentar o nome, a idade, a profissão e onde mora, também fizemos ditado, leitura de diálogos, inclusive há alguns meses.

Te mando duas imagens de dois personagens criados pelos alunos, em uma apresentação:



Um abraço.

Até breve.

Esmeralda

Carta 10 A



Olá, Esmeralda.

Atualmente, talvez sem se dar conta, o ser humano idolatra a fórmula, a quantificação e a tecnologia. Muitas vezes, com isso, uma abordagem mais ampla na educação, de modo geral e também na educação linguística, torna-se escassa. Na contra mão dessa realidade, há a grande ênfase, nas escolas Waldorf, às matérias artísticas, que apelam aos sentimentos e à ação do aluno.

Quando o aluno trabalha com as mãos, como na confecção dos fantoches proposta por você, ele precisa criar algo que seja fruto da sua fantasia; para isso, faz uso da vontade, da perseverança, da coordenação motora e do senso estético. Certamente, o programa de atividades artísticas e artesanais deve ser intimamente adequado à faixa etária da classe. Vejo que você toma esse cuidado, considerando, por exemplo, a necessidade que muitos ainda têm de serem ajudados a colocar a linha na agulha.

Bom, você desenvolve trabalhos manuais na aula de alemão; indistintamente, você aborda o que, em contextos tradicionais, seria nomeado “disciplinas estanques”. É um exemplo de trabalho transdisciplinar, em meu ponto de vista. Mas gostaria de dizer, ainda, algo mais: que esse exemplo não afete aqueles que não têm habilidades manuais para desenvolver um trabalho como esse, pelo contrário, que sirva de inspiração para que, cada um, conhecendo suas potencialidades, possa enriquecer a sala de aula com

trabalhos transdisciplinares, que envolvam o aluno, afetivamente, no processo e na ação.

Gratidão.

Abraço fraterno,

Carla

A partir da carta 10 e da resposta apresentada, elenco alguns aspectos a serem considerados: a transdisciplinaridade, a ludicidade e a abordagem pelo emocional. Para iniciar, apresento as palavras de Steiner:

Em nossa época, as pessoas sentem e veem a necessidade de uma metamorfose da educação. Por toda parte grassam associações em prol da educação, da reforma do sistema educacional. Sente-se que a educação necessita de algo, mas não se formula a pergunta fundamental: como harmonizar o pensar e o sentir no ser humano? No melhor das hipóteses, diz-se que há intelectualismo excessivo, que é preciso educar de forma menos intelectual, e que então se deve educar a vontade. (STEINER, 2014, p. 93)

Vejo que esse trecho se refere, de certa forma, ao tratar da “metamorfose da educação”, à atividade descrita pela professora, pois nela há um trabalho que não está focado no intelectual do aluno, mas que abrange o uso da vontade, da fantasia, do sentir.

Com a história narrada sobre os fantoches, retomo, uma vez mais, Rocha (2010), que cita os três sistemas de atividades, dentre eles os gêneros que fazem brincar, o qual se vincula à atividade desenvolvida por Esmeralda e seus alunos. Kügelgen, sobre o brincar, complementa:

Quem observa a “solene seriedade” da brincadeira infantil pode sentir como ideal: “quero formar na criança, para seu aprendizado, a mesma solene seriedade que ela agora tem para com o jogo”. Como salvaguardar para a vida, para a aprendizagem, o entusiasmo que a criança dispensa ao brincar? Quais são as transformações que aí entram em consideração? A seriedade da vida, que começa na escola, não deverá ser uma seriedade cinzenta e tristonha, mas sim uma seriedade cheia de entusiasmo e fervor. (KÜGELGEN, 1984, p.13-14)

Revestida com muita seriedade, a atividade do brincar compõe a criança, que se entrega, integralmente, ao ato da brincadeira. Conseguir vivenciar essa

atitude de “solene seriedade” nas atividades educacionais é um desafio que pode gerar transformação na qualidade do processo educacional.

O mesmo autor reitera:

(...) não se deveria falar de “propósitos da educação” senão com a seguinte exceção: transformar o entusiasmo pelo brinquedo em entusiasmo pelo estudo; o prazer na brincadeira pelo prazer na aprendizagem. Este é um propósito que julgamos digno de se levar em conta.

Em que consiste o atrativo do jogo infantil? A criança põe em movimento sua fantasia, suas faculdades criadoras, e com a experimentação desses fatos constrói uma nova realidade. Essas energias espirituais criadoras são as que queremos conservar para que a criança delas possa continuar dispondo mais adiante em sua vida, porque são as energias criadoras infantis as que devem prosseguir palpitando, tanto na juventude como no homem formado. (KÜGELGEN, 1984, p.15)

O autor, de maneira mais acentuada, pontua acerca de reflexos na saúde se não são respeitadas as necessidades do brincar na infância:

(...) pela maneira como apresento aos meus discípulos determinada matéria de ensino, exerço uma direta influência sobre seu estado de saúde. Se apelo unilateralmente ao seu intelecto, se o sobrecarrego, crio desde a infância, para o restante de suas vidas, um perigo para sua saúde. (KÜGELGEN, 1984, p.12)

Nesse sentido, Bach Junior e Stoltz (2014, p.120), afirmam que:

O brinquedo, na visão de Steiner, pode tanto refinar e aguçar o processo criativo da fantasia, quanto embotar o processo de transformação da fantasia, no que se refere às suas qualidades de trazer uma imagem pronta, estática, que não permite um labor imaginativo da alma infantil, ou de trazer uma imagem inacabada, permitindo à criança uma relação aberta, ampla e rica com o brinquedo a partir da sua fonte de fantasia.

Assim, se a criança cria seu brinquedo, tem possibilidades de desenvolver com ele uma fonte de fantasia; diferentemente, se brinca com um brinquedo produzido com acabamentos estilizados e acabados (no sentido de não permitir a imaginação), pode condenar o que seria natural em sua composição.

Para Vigotski (1998), o brinquedo também exerce importante papel, podendo atuar na zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível atual de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial):

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob uma forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (p.134)

Nesse momento, gostaria de fazer alguns questionamentos para uma reflexão a partir do apresentado: é certo que nem todo professor de línguas tem habilidades artesanais a ponto de confeccionar fantoches. Seria possível desenvolver outras atividades que envolvessem o brincar e que também propiciassem a interação dos alunos com o fazer? A depender do contexto, poderíamos pensar, também, na falta de recursos para a confecção de materiais lúdico/pedagógicos com as crianças. Por outro lado, poderiam ser usadas estratégias de reciclagem na confecção de brinquedos que acompanhariam as atividades pedagógicas? São questões que podem facilitar ou dificultar o processo.

Nesse sentido, apresento importante trabalho de Luckesi a respeito de conceitos como lúdico e ludicidade, que influenciam no trabalho do brincar com a criança. O autor pontua: “Ludicidade e atividades, que são denominadas igualmente como lúdicas são, pois, fenômenos diversos e, dessa forma, necessitam ser compreendidos.” (LUCKESI, 2014, p.17).

Assim, para iniciar, segue uma primeira definição do autor:

Ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito. Para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente e, cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica. (LUCKESI, 2014, p.13)

Araújo (2017) comenta que um professor que não tem ludicidade, provavelmente teve uma infância não lúdica, uma infância e uma ludicidade que estão esquecidas em seu interior, necessitando de olhar amoroso desse adulto sobre si mesmo no resgate dessa infância e, conseqüentemente, desse lúdico. Vejo que, a essa questão, está relacionado o autoconhecimento e o autocuidado tão necessários aos profissionais da educação. Luckesi pontua: “Tendo presente que ludicidade é um estado interno, importa que o educador, um profissional que atua formando outros, necessita cuidar, em primeiro lugar, de si mesmo” (LUCKESI, 2014, p.19).

Assim, além do que expus anteriormente a respeito de habilidades na produção do brinquedo, o autor aborda uma questão muito pertinente, que é a condição interna do professor. Uma nova visão, portanto, é lançada com o posicionamento do autor, que aprofunda o tema, afirmando:

(...) não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre. (LUCKESI, 2014, p.16)

Uma atividade caracterizada por alguém como “chata”, pode parecer “lúdica” para outros. Isso se deve, segundo o autor, ao fato de ser a ludicidade um estado interno do sujeito ao vivenciar uma determinada atividade externa. Acrescenta:

Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro [...] (LUCKESI, 2014, p.18).

Identifico, nesse contexto, a questão da unicidade do ser: cada um tem experiências diversas que fazem sentir as novas vivências de maneiras variadas. Será que toda atividade pensada como lúdica pelo professor é vivenciada como tal pelo aluno? Vale considerar que a questão a respeito do “ouvir o aluno” será enfatizada na carta 12. A educação, de modo geral, e, portanto, a educação linguística crítica, precisa ter uma abordagem que parta do ponto de vista do sujeito e não do lado externo, objetivo e generalizante.

Retomando Luckesi (2000, p.53): a prática educativa lúdica está centrada na experiência plena do sujeito dando possibilidade às crianças e aos professores de “entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro”. Essa prática se efetivará quando se apresentar sob uma abordagem que considere o humano em sua totalidade e em sua unicidade, algo que a disciplinaridade não faz, mas que a transdisciplinaridade respeita.

Antes de seguirmos para a carta 11, de Pérola, que também trata do brincar, apresento outro trecho de Luckesi, pela coerência que reluz com o sentido humano que sugiro nesta tese:

Necessito, para terminar, de acrescentar que não podem gerar efetiva ludicidade as atividades que geram desconfortos para o outro, seja de que forma for. No mundo e na vida, existe lugar para todos. A ludicidade, na vida gregária e coletiva, a qual nos configura como seres humanos, tem como pano de fundo “viver juntos”; todos – todos, ninguém de fora – tendo um lugar, o que implica que cuidemos do nosso estado lúdico sem que descuidemos de que o outro também possa viver seu estado lúdico. (LUCKESI, 2014, p.19).

Vivenciar a ludicidade de maneira respeitosa compõe mais um fator na responsabilidade amorosa que pode acompanhar o pensar, o agir e o atuar do professor.

Segue mais uma carta da professora Pérola.

Carta 11



Oi, Carla. Tudo jóia?

Vou contar um pouco da minha história.

Eu era professora de escola tradicional, já tinha passado por diversos métodos de ensino de língua inglesa e comecei a trabalhar numa nova pedagogia. Então, nessa nova escola, com as novas orientações para o ensino da língua adicional, eu passei o ano inteiro sem escrever uma palavra na lousa. Quando eu terminei o primeiro ano eu fiquei surpresa: eles estavam aprendendo. Eles sabiam os versos, as músicas, eles sabiam tudo. Isso marcou muito para mim. Fiquei chocada de ver como o aprendizado pode ser feito de outra forma e às vezes a gente nem tem ideia. No começo eu não

confiava, me questionava: será que isso vai dar certo? Mas, quando cheguei no final do ano e vi as crianças cantando, recitando os versos com uma alegria encantadora, foi ótimo. Para eles, a aula de inglês é uma aula de brincar, mas se brinca falando inglês. Naquele fim de ano, eu vi que, realmente, aquela pedagogia funcionava e vi que tinha valido a pena cada verso que eu tive de memorizar para apresentar para eles, cada música que eu tive de aprender, porque tem essa questão, também: é muito mais difícil trabalhar dessa forma. Diferentemente, num curso de inglês você tem uma apostila pronta e o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Na Waldorf, você tem de memorizar música, versos, pensar numa música e nos movimentos que se relacionem a ela, trazer brincadeiras que sejam em inglês. Isso exige um esforço do professor. Steiner diz que é esse esforço do professor que impulsiona o aluno, que faz o aluno, realmente, aprender.

Um beijo.

Pérola

Carta 11 A



Oi, Pérola. Tudo certo?

Ah, Pérola, li esses versos de Alberto Caeiro e me lembrei de você:

*O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê,
Nem ver quando se pensa.*

*Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
[...]*

Acredito que seja isso o que você me conta em sua carta: “uma aprendizagem de desaprender” e um sentir exacerbado. Sem dúvida, muitas vezes temos de desconstruir para reconstruir e então se reconstituir com algo novo. Um processo que exige coragem, como nos versos de Zack Magiezi:

*Um novo amor é uma estrada
que você ainda não percorreu
por isso não adianta usar
os mapas dos amores anteriores
é preciso seguir rumo ao desconhecido
carregando uma bagagem repleta de
coragem.*

Sim, muitos versos na minha carta de hoje... Meu sentir também ficou mais sensível com o tom de suas palavras em sua carta, com a beleza da sua aprendizagem e das crianças.

Você afirma que a aula de inglês, para os alunos, é uma aula de brincar. Isso é lindo! As crianças aprendem brincando e brincam aprendendo, se transformando, construindo!!! É o arremate de uma história de interações recorrentes onde dois ou mais sistemas vivos interagem transformando-se, mutuamente. Pareço muito teórica, agora, divergindo do tom poético inicial? Talvez... Mas isso também é poesia. A essência disso é pura poesia, concorda?

Para me despedir, vou trazer palavras de Steiner que, para mim, por meio de uma linguagem imagética, traduz o processo que você compartilhou:

Procure pela luz do caminho!

No entanto, você procura em vão, enquanto

Você próprio não se tornar luz.

Steiner (<http://www.sab.org.br/steiner/aforismos.htm>)

Um abraço de luz!

Carla

Primeiramente, identifico na carta da professora Pérola questões que já abordei anteriormente: o não uso de material didático nas escolas Waldorf e também a abordagem no estudo da língua adicional nos primeiros anos do fundamental, de acordo com o currículo Waldorf, que enfatiza a oralidade.

Sobre a questão da “aprendizagem do desaprender”, abordada na resposta à carta da professora-participante, acrescento Fernandes e Gattolin (2021) que abordam, de maneira explícita, concisa e crítica, o processo do aprender a desaprender e então a necessidade do reaprender. As autoras, no texto publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, referem-se ao desaprender o mito do nativo digital e o reaprender as questões relacionadas com o letramento digital, também um desafio aos envolvidos no processo educacional afetado e “refacetado” pelas condições impostas pela pandemia do COVID-19. Consideram que o processo de mudança envolve romper com velhos paradigmas e abrir-se à leitura do mundo por meio de novas lentes.

Sobre esse processo de mudança abordado pelas autoras e também sobre a questão da transformação da professora Pérola, do desenvolver de sua sensibilidade, cito Moraes e De la Torre (2018, p.48): “cada viajante descobre o caminho ao caminhar, ao mesmo tempo que influencia e determina a escolha da rota a cada instante”.

Nesse contexto e a partir dessa citação, pontuo que as experiências compartilhadas nessas cartas, todas elas, são únicas e não há, nessa tese, a intenção de apresentá-las como modelos a serem reproduzidos. Para propor

uma reflexão sobre isso, inclusive, vale considerar o exposto por Moraes e De la Torre (2018, p.48) em:

se nós interpretamos a realidade de acordo com as nossas estruturas e se os fatos, eventos, processos e os mais diferentes fenômenos da realidade dependem das circunstâncias presentes, será que modelos podem ser copiados ou replicados de uma situação para outra? Esta é uma questão interessante para nós, educadores, que sempre argumentamos a favor da “reprodução” ou “aplicação” deste ou daquele modelo.

Assim, as experiências compartilhadas pelas professoras não são apresentadas na intenção de sugerirem receitas. Podem ser vistas como exemplos ou como possibilidades. Com elas se pode ampliar a visão de como trabalhar a favor de uma educação linguística com caráter crítico, integral e humanizador. É acreditar que é possível, que todos podemos fazer algo pelo nosso aluno, que temos condições de transformar e que também somos seres humanos em transformação. Retomando Luckesi (2000), lemos que a ludicidade origina ações construtivas que levam o homem a agir sobre o mundo transformando-o e, conseqüentemente, transformando a si próprio. Ao agir ludicamente, o ser humano vivencia plenamente uma experiência. Assim, podemos ver a possível questão da transformação no ser humano.

Na carta, a professora afirma que, para os alunos, a aula de inglês é uma aula de brincar, e eles não têm consciência de que estão aprendendo uma língua adicional com a brincadeira. Para Araújo:

Viver uma experiência lúdica, transdisciplinar na escola nos permite o resgate da infância. Um resgate da autoestima das crianças e seus professores, um resgate que fortalece o sujeito e que o estimula a alcançar metas e estabelecer parcerias. Um resgate que leva os sujeitos a serem autores e atores no processo de ensino e aprendizagem na busca pela construção de conhecimentos significativos. Um resgate que fortalece a construção da identidade a partir de uma prática amorosa. (ARAÚJO, 2017, p.89)

Sem dúvida, com esse tipo de prática com as crianças no processo de educação linguística, há uma construção significativa da aprendizagem, na formação de sua identidade, que está em construção. Luckesi reitera:

Uma educação lúdica tem na sua face uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanente construtivo de si mesmo.

Ela foge ao entendimento de que o ser humano é um ser dado pronto e que deve, no decorrer da existência, “salvar a sua alma”, visão sobre a qual está centrada a pedagogia tradicional. Uma prática educativa lúdica só pode assentar-se, ao contrário, sobre um entendimento de que o ser humano, através de sua atividade e conseqüente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável. (LUCKESI, 2000; p. 42).

Além disso, o processo de construção da personalidade, de desenvolvimento integral e aprendizagem da vida, acontecem por meio da ação da própria criança em determinados contextos de relação social, de acordo com pareceres atuais da psicologia. Conforme aborda Araújo (2017), o corpo da criança, sua mente e sua afetividade estão envolvidos na sua ludicidade, e “é através dela que a criança, facilmente, transita entre níveis diversos de realidade, ou seja, a criança é por essência um ser transdisciplinar.” (ARAÚJO, 2017, p.94)

O assunto continua na próxima carta, na qual a professora Pérola narra uma experiência que faz com que voltemos nosso olhar – e o nosso ouvir – para o querer e o sentir de nosso aluno.

Carta 12



Oi, Carla. Tudo certo?

Preciso te contar um episódio que aconteceu no segundo ano. Eles começaram a tocar na flauta a música *Yellow submarine*, dos Beatles. O incrível é que nem eu nem a professora de música havíamos ensinado, eles começaram a tocar sozinhos (essa turma é muito boa na flauta). E eu pensei:

“está muito forte a presença dessa música nessa turma. Vou pegar pelo menos um trecho da letra e vou trazer para a aula de inglês”. Isso também porque eles perguntavam para mim como que cantava a música. Então, eu tive de estudar a letra da música, preparei o teatro de mesa para eles, para contextualizar, e apresentei a eles. Também foi muito bom: eles aprenderam muito rápido. Assim é feito também o diálogo entre mim e a professora de música: às vezes ela quer ensinar alguma música em inglês na flauta e, falando comigo, trabalho a letra em inglês com as crianças.

Um beijo.

Pérola

Carta 12 A



Oi, Pérola. Tudo certo?

Após a leitura da sua carta, eu me coloquei no lugar dos seus alunos e pensei na alegria deles em se sentirem acolhidos por você. Como deve ter sido grandioso para eles ter a validação da professora a respeito de um interesse deles!!! Uma frase que ouvi em curso de formação, há muito tempo, ressoa em mim: quando o aluno, que é um sujeito humano, pode falar, expressar suas necessidades, que compõem sua história, e é ouvido, torna-se mais capaz de fazer sua própria história. Para mim, o que você narra em sua carta é um exemplo dessa ideia teórica que, muitas vezes, permanece

teórica no dia a dia dos alunos. Com esse tipo de trabalho que relatou, o aluno se sente acolhido, abraçado, valorizado. Eles aprenderam a cantar e a tocar a música pela qual eles estavam interessados, ou seja, dois professores direcionaram os olhos – e os ouvidos – às crianças, de maneira prática. Um trabalho coletivo docente que gera frutos saudáveis. Além disso, nota-se seu empenho em preparar o teatro, em estudar a letra e usufruir de uma preparação para um trabalho que já estava sendo solicitado pelas crianças.

Trago um trecho de Rubem Alves (1994) que me parece muito coerente ao lido em sua carta: “Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada...”

Forte abraço.

Até breve,

Carla

A partir dessa experiência de Pérola e das considerações feitas em resposta a ela, inicio tratando acerca do fato de ouvir o aluno, o que, em meu ponto de vista, constitui-se como um aspecto da afetividade no âmbito educacional que se ajusta a um perfil de formação integral e humanizador. Justifico: um trabalho com características da afetividade não se porta com indiferença às manifestações dos alunos e não se norteia pela premissa de que o indivíduo seja, futuramente, um eficiente profissional no mercado de trabalho, mas norteia-se pela ideia de que o aluno também tem um sentir e um querer que o compõem no presente.

Além disso, Leite e Tagliaferro (2005), em seus estudos com base em Vigotski e Wallon, afirmam que as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando, afetivamente, a relação com o objeto a ser conhecido. Também Orlando e Leite (2020) afirmam que, na sala de aula, o professor, por meio das decisões que assume no planejamento e execução de sua prática

pedagógica, influencia, fortemente, na trama de relações que dão forma à vida afetiva dos estudantes, especialmente em face ao conhecimento.

Esse tipo de trabalho com afetividade deve fluir em consonância com a faixa etária do aluno e as necessidades da fase em que está, estabelecendo um relacionamento que favoreça ambientes de diálogo, de partilha, de confiança e de valorização de suas contribuições, fortalecendo sua autoestima. Codo e Gazzoti (1999, p.50) explicam que:

se essa relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa [...], deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas.

Leite (2018) pontua:

O processo de ensino-aprendizagem de sucesso caracteriza-se por um duplo movimento: possibilita ao aluno apropriar-se do objeto do conhecimento, de forma ativa e autônoma e, simultaneamente, possibilita ao aluno estabelecer vínculo afetivo positivo com o mesmo, ou seja, promove um movimento de aproximação com o objeto, de natureza essencialmente afetiva (LEITE, 2018, p.21).

Assim, é necessário discutir caminhos para tornar a escola um lugar que desperte o sentimento de pertencimento nas crianças, com respeito, e, então, se estabeleça um vínculo entre o aluno e a língua estudada. É necessário ressignificar o papel da educação, reconectando o fazer na sala de aula às expectativas do aluno, considerando sua realidade histórico-cultural, bem como a relação afetivo/cognitiva e sua movimentação no processo de aquisição de conhecimento. Ao lado do conhecimento teórico deve caminhar a sensibilidade, a reflexão sobre ensino-aprendizagem que trate o aluno em sua unicidade e em sua totalidade. É o fazer da educação integral e humanizadora. Segue a contribuição de Guerra sobre o assunto:

a educação concebida de forma integral [...] é apresentada como proposta que permite vincular o aluno com o conteúdo ministrado. Propõe-se uma aproximação das margens do abismo da fragmentação disciplinar e da separação entre o aluno e o seu objeto do estudo, reestabelecendo uma educação que tenha sentido e significado para os seus educandos. (GUERRA, 2019, p.7)

Nesse sentido de aproximar as margens do abismo da fragmentação curricular apontado pela autora, cito Kügelgen (1984), que segue ao encontro do que já foi abordado também em outros momentos da tese:

Para os alunos, como é fácil calcular, é uma valiosa experiência quando, em diferentes aulas, com professores diferentes, sob aspectos distintos, familiarizam-se simultaneamente com o mesmo tema. Os professores, bem como as matérias que ensinam, apoiam-se mutuamente. E assim não é necessário um grande esforço, que de outra forma teria que fazer cada professor, para, em cada aula, cativar a atenção dos alunos a fim de apresentar eles o tema de sua matéria. (KÜGELGEN, 1984, p.63)

Outro aspecto que surge nas cartas e que deve ser considerado é o trabalho com música na educação linguística.

Kawachi, em sua dissertação, descreve a música como “[...] linguagem, expressão artística ou mistura de sons, mas o que a caracteriza, de fato, são as sensações despertadas por ela [...].” (Kawachi, 2008, p.29) Entendo essas sensações como constituintes do sentir humano, que devem ser consideradas também no processo de educação linguística crítica. A autora pontua:

[...] a música pode trazer contribuições ao ambiente da sala de aula, na medida em que ela provoca sensações de harmonia, promove a interação entre os aprendizes, conduzindo-os à aprendizagem de maneira agradável. (Kawachi, 2008, p.31).

Com a experiência compartilhada pela professora Pérola, nota-se a interação entre as crianças, que juntas tocavam e queriam cantar a música *Yellow Submarine*, o que também denota uma grande motivação para a aprendizagem da língua.

No trecho que segue, há a retomada, de forma teórica, da questão abordada pela professora em relação aos alunos, que pediam a ela que ensinasse a letra da música a qual estavam tocando na flauta:

a música representaria uma intersecção cultural entre o dia-a-dia do aluno e a língua estrangeira, contribuindo para conscientizar o aprendiz da pertinência da língua inglesa para seu cotidiano, na medida em que ele percebe a necessidade do inglês para cantar e entender suas canções favoritas. (Kawachi, 2008, p.34)

Nesse sentido, como discutido por Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), a educação linguística “com” crianças é uma concepção que necessita ser cada vez mais trabalhada e compreendida, uma vez que evidencia os sentidos das crianças e as descobertas de suas subjetividades.

Outro procedimento potencialmente motivador que se dá com a presença da música nas aulas de língua adicional é a imitação. Kügelgen (1984) afirma que, nas escolas Waldorf:

[...] estuda-se alemão desde o primeiro ano em forma de cantos e jogos no estilo dos jardins de infância. Para isso aproveitam-se as energias de imitação que dominam a criança durante todo o primeiro setênio, cujas características ainda podemos aproveitar durante os primeiros anos do ensino primário, até os nove ou dez anos aproximadamente. (KÜGELGEN, 1984. p.48)

Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos na infância. Steiner afirma que a língua materna é apreendida pela criança inteiramente de acordo com o princípio da imitação. “Sem que o intelecto seja muito requisitado, a criança aprende a imitar interiormente o que ela ouve como linguagem.” (STEINER, 2014, p.207). Quando trabalhada a música em aulas de língua adicional, o processo de imitação pode ocorrer em relação à pronúncia, ao ritmo, dentre outros fatores.

Com o sentir aflorado ao tratarmos de música, segue outra carta de Esmeralda que entra nesse mesmo ritmo.

Carta 13



Oi, Carla. Tudo jóia?

Há uns anos eu fui num encontro Waldorf de professores de língua adicional em Dornach, na Suíça. Nesse curso havia um professor que dizia que o professor de alemão deveria falar somente na língua alvo na sala de aula. Eu expliquei a ele minha situação no Brasil: “eu estou sozinha com 33 ou 34 crianças, há crianças de inclusão e, normalmente, a turma não entende nada de alemão e não sabe porque está começando a estudar essa língua... Então, se eu só falar alemão, não sei se eu vou conseguir segurar a classe por 50 minutos. E se eles não entenderem uma palavra, por exemplo, num primeiro ano?” O professor dizia que, ainda assim, eu deveria tentar.

Voltando ao Brasil eu disse a mim mesma que tentaria. Então, planejei o seguinte: direi aos alunos do primeiro ano que a porta é mágica e que, ao passar por ela, eu não sei mais falar português, eu esqueço o português. Dessa forma, realmente, durante alguns anos, consegui somente falar alemão em sala de aula e foi muito interessante. Os alunos ficavam doidos com essa ideia da porta mágica, porque eles queriam ver se era verdade e muitos acreditavam nisso. Alguns ficavam em dúvida: “será que ela não sabe mesmo falar português?”. Eles me seguiam: quando eu estava no pátio falando com uma professora, eles vinham, se encostavam em mim para ver em que língua eu estava falando e eu dizia que era a porta que fazia toda a mágica.

Esses dias um jovem do Ensino Médio, aluno dessas turmas em que havia a porta mágica, veio falar comigo, contando o como que essas aulas marcaram para ele, o como que ele acreditava naquela história...

Um abraço.

Esmeralda

Carta 13 A



Oi, Esmeralda. Tudo certo?

Primeiramente, preciso citar uma passagem do memorável “O Pequeno Príncipe”:

– Não – disse o príncipe. – Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?

– É algo quase sempre esquecido – disse a raposa. Significa “criar laços”...

– Criar laços?

– Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

– Começo a compreender – disse o pequeno príncipe. – Existe uma flor... eu creio que ela me cativou...”

Penso que a sua criatividade se revelou ainda mais com a história da porta mágica! Toda essa curiosidade que despertou nos alunos foi algo que os cativou de maneira singular. Histórias como essa, vivenciadas pelos alunos, criam laços – inspirando-me no Pequeno Príncipe!!! Esses laços possibilitam bons frutos no processo de educação linguística.

Sobre a questão de falar somente na língua que está sendo estudada há muitas discussões, pois são apontados pontos positivos e outros negativos... Penso que o ideal é agir da forma que faz sentido para o professor. Se o professor se sente confiável em conduzir a aula somente na língua adicional, me parece bem, mas se fica, por exemplo, se questionando se os alunos estão aprendendo, melhor usar a língua materna quando julgar necessário. Há uma frase da qual gosto muito, mas não sei a quem se atribui a autoria, que conclui o que estou dizendo: se faz sentir, faz sentido.

Um abraço mágico para você,

Carla

Primeiramente, cito Kiersch (2015, p.21) que, com base em Rudolf Steiner, afirma que o importante para o êxito pedagógico são as relações pessoais vitais que o professor criou com tudo o que quer ensinar, muito mais do que os elementos do plano de estudos ou os procedimentos de ensino. Penso que esse trecho se relaciona ao que está apontado na resposta à carta da professora Esmeralda: agir da forma que faz sentido para o professor, pois esse agir se dá de acordo com as relações que estabeleceu com o conteúdo. Além disso, nota-se também a questão do relacionamento entre professor e aluno que se estabelece em uma atividade como esta, da porta mágica, o que também favorece o fazer pedagógico, como apresentado anteriormente (Wallon, 1986, 2008 e Vigotski, 2000, 2012).

A curiosidade ingênua, singela e efêmera despertada nas crianças na atividade descrita pode ser o princípio da curiosidade epistemológica defendida por Freire (1996). Morin (2017) também disserta sobre a curiosidade, afirmando que é uma faculdade comum e ativa na infância e na adolescência, mas que, com frequência, é aniquilada pelas instituições, quando, na verdade, deveria ser estimulada ou ainda despertada, se adormecida. Nas palavras do autor: “Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época” (MORIN, 2017, p.22).

A respeito da tradução durante as aulas de língua adicional, a Pedagogia Waldorf traz o posicionamento que revelou o professor de Esmeralda, em seu

curso em Dornach: evitar usar a língua materna. Nos trechos de autoria de Steiner (2003, p.83-84), se lê:

[...] em todo ensino de línguas estrangeiras a maior perda de tempo consiste na tradução da língua estrangeira e na versão da própria língua para a estrangeira. [...] dever-se-ia muito mais expressar os próprios pensamentos na língua estrangeira, do que traduzir e verter.

Kiersch (2015, p.57), com base em Steiner, afirma que para os primeiros anos do ensino fundamental deveria ser evitado qualquer tipo de tradução. O autor reitera que as inevitáveis equivalências entre as palavras dos dicionários escondem o fato de que cada língua, em suas próprias palavras, desperta determinadas vivências, sensações e ressonâncias semânticas que são difíceis de definir e é nesse aspecto em que deveríamos ver a verdadeira realidade da língua. Mesmo para os últimos anos escolares, Steiner percebe a tradução como não muito útil e mal sucedida na maioria das vezes.

Kiersch pontua também:

Nas escolas Waldorf a finalidade primordial é a vivência individual da realidade da língua. Não se trata de transmitir conceitos preestabelecidos sobre a língua ou valores formativos reconhecidos, nem somente das simples utilidades do que se aprendeu, mas sim da livre captação e vivência de determinado âmbito da realidade sensorial. Os alunos se esforçam para captar a língua viva na visibilidade de sua formação fônica e léxica e com isso alcançam segurança artística em contato com sensações. Aprendem a calar, a esperar, a escutar cuidadosamente, a entregar-se às obscuridades e às surpresas, às coisas estranhas de uma língua. Desta maneira educam a importante faculdade imaginativa de poder predizer e adivinhar os significados etc. (Kiersch, 2015, p.18)

Carlgren e Klingborg (2014, p.66), seguindo a perspectiva da Pedagogia Waldorf, afirmam: “A palavra em língua estrangeira tem uma força especial para despertar [...]; e, com as palavras novas podem ser vivenciadas também outras maneiras de ver o mundo e até de exprimir os pensamentos.” Complementam: “Mergulhar num mundo desses representa o conhecimento de novas imagens, novas nuances de sentimentos, novas formas de pensar. É importante fazer essa experiência diretamente, sem misturar a língua materna nesse processo.”

Considerando alguns exemplos, de maneira prática, elucidam que se dá preferência pelo uso da língua adicional:

Isso significa em especial que os novos vocábulos não são ensinados com ajuda de uma lista pronta de palavras em forma de dicionário de língua estrangeira língua portuguesa. Ao contrário o aluno aprende na língua estrangeira como uma palavra que pode ser explicada e parafraseada.

A língua já estudada bem no início em textos autênticos de significado literário dando origem assim a uma visão geral sobre literatura que é mais abrangente que é estudada em muitas escolas nacionais. (Carlgren e Klingborg, 2014, p.190)

Consideram os autores que a língua adicional, na Pedagogia Waldorf, além da necessidade pragmática que acompanha a aprendizagem, constitui “um caminho para entender as peculiaridades de outros povos ajudando, portanto, a libertar o homem de sua limitação nacional, e são uma contribuição para torná-lo um cidadão do mundo” (Carlgren e Klingborg, 2014, p.190).

Os autores orientam, didaticamente, que, é preferível contar às crianças uma história na língua materna e em seguida contá-la na língua adicional do que traduzi-la palavra por palavra ou sentença por sentença, ou, ao contrário, contar a história na língua adicional e verificar sua compreensão por meio de um resumo na língua materna.

Por outro lado, esse posicionamento apresentado acerca do uso da língua materna em sala de aula pode ser um ponto de reflexão e de questionamentos: por que não se poderia usar a língua materna como ferramenta para o aprendizado de uma língua adicional? Não seria uma proposta muito radical e/ou obsoleta essa que a Pedagogia Waldorf apresenta? Sem o intuito de apresentar uma resposta, exponho as palavras de Bach Junior (2012, p.352), que sob meu ponto de vista, pondera o assunto em pauta:

O encontro entre o tradicional e o inovador é ponto de formação do tecido social. Quando prepondera o conservadorismo, o desenvolvimento atrofia. Quando a inovação é sem critérios, há o risco de se perder a referência da identidade.

Assim, creio que esse assunto poderia ser amadurecido com ênfase entre interessados, considerando ainda:

O desafio é não deixar a Pedagogia Waldorf cristalizar-se em fórmulas prontas ou perder-se em dogmas que contradizem seu embasamento teórico. Porém, todo impulso renovador precisa também de reconhecimento. Entre inovar ou preservar, surge a tensão entre conservadores e progressistas. (Bach Junior, 2012, p.348-349)

Para esta tese, de acordo com os objetivos, penso que a individualidade do professor deve responder e conduzi-lo a uma atuação a partir da verdade que traz consigo, das experiências e das vivências que teve, sejam elas acadêmicas ou didáticas. Concluo com um trecho de Padilha (2001) [...] “a boniteza de ser professor está no fato de ser uma atividade desafiadora, cheia de cores, tempos e espaços diferentes.”

Assim, essas histórias vividas, narradas e fundamentadas, de acordo com o título da subseção, revelam uma possibilidade de se ter educação linguística crítica em sala de aula, proporcionando transformações significativas na vida das crianças, com caráter formador integral e humanizador.

Na seção seguinte, faço alguns comentários para finalizar o texto.

7 COMENTÁRIOS “FINAIS”

[...] quando se conhece o ser humano, o amor pelo ser humano que brota espontaneamente na pessoa deve ser o melhor para a prática da educação. No fundo, a pedagogia é amor pelo ser humano resultante do conhecimento a seu respeito. No mínimo ela só pode ser edificada sobre isso. (STEINER, 2014, p. 95)

Primeiramente, faço um retrospecto do vivido no contexto de desenvolvimento da pesquisa, no propósito de corresponder a características da Pesquisa Narrativa: durante o desenvolvimento de minha pesquisa, tratei da Pedagogia Waldorf no meio acadêmico, o que muitos me afirmavam não ser possível, pelas características que tem. Recebi muitas críticas – que não se inserem no âmbito das construtivas –, mas permaneci acreditando que as contribuições que poderiam surgir desvalidariam tais críticas. Assumi a Pesquisa Narrativa como metodologia de pesquisa, que ainda conquista espaço na arena acadêmica, mas que para mim integra-se, coerentemente, à minha proposta de pesquisa. Considero que histórias vividas, quando compartilhadas, podem gerar transformações. Se estamos ávidos por transformações na educação linguística, vejo que seja esse um possível caminho. Tento usar, em todo o trabalho, uma linguagem mais acessível, de mais fácil compreensão, que não selecione, em função desse viés, os possíveis leitores. Assim, as cartas, gênero presente como textos de pesquisa, trazem, também, esse perfil e querem estar nas mãos, diante dos olhos e no pulsar do coração de muitos leitores. Além disso, o formato da tese, com sessões intituladas em analogia a uma teoria de desenvolvimento humano, arrisca-se por não seguir o formato estigmatizado na academia. A analogia baseia-se em uma visão de mundo pensada por Rudolf Steiner, a qual o ser humano, para ser visto de forma integral, precisa ser visto por quatro esferas: corpo físico (a matéria), a organização vital (que permite o funcionamento do corpo), a astral (as emoções e o instinto) e o “eu” (a individualidade e a autoconsciência). Certamente, todas essas questões presentes em minha tese seguem o que nomeei, em diferentes momentos do meu texto, de responsabilidade amorosa educacional. Estudei com dedicação os aspectos que compõem a Pesquisa Narrativa e vejo com clareza que a necessidade que eu tinha de construir conhecimento de uma forma diferente

também é possível: possibilidades reais de trabalhos não tradicionais em sala de aula em uma possibilidade real de uma tese não tradicional no meio acadêmico. As decisões tomadas, sempre com responsabilidade e amor, tiveram, muitas vezes, companhia de instabilidades, inseguranças e medo, o que, por outro lado, sob muita reflexão, se rendiam diante das possíveis contribuições que eu visualizava e que, nessas palavras finais, compartilho. Considero que essa pesquisa possa contribuir para fomentar discussões sobre a educação linguística crítica em cursos de formação de professores e/ou de formação contínua, instigando professores a pensarem sobre a própria atuação em sala de aula, por exemplo, a respeito de uma atuação com responsabilidade amorosa, considerando o âmbito da relação que tem com o conteúdo trabalhado, as relações com os alunos, ponderando o ouvir e o respeitar e o tratamento com a avaliação do aluno. Além disso, penso que possa provocar reflexões sobre o tipo de formação do aluno que está na essência do trabalho desenvolvido nas aulas de língua adicional: estará presente uma formação integral, humanizadora, considerando as dimensões cognitivas e afetivas do ser humano, a partir da visão de que estão integrados pensamento e sentimento? Estará presente uma formação pautada no respeito pelo desenvolvimento do aluno e pela sua unicidade? Todos esses aspectos podem dirigir-se, também, aos professores e aos alunos das escolas públicas do país, que denotam um número muito grande de seres humanos que pedem e merecem uma educação linguística crítica, integral e humanizadora.

Além disso, de acordo com o proposto e apresentado na seção 4, a grande contribuição deste trabalho, que segue ao encontro do exposto por Clandinin e Connelly (2011, p.75), “está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento da área.” Assim, nesta tese, são compostos textos na ousadia de oferecer ao leitor um espaço para sentir, refletir e imaginar o próprio lugar de atuação junto ao aluno.

Vejo, também, nesta pesquisa, algumas lacunas sobre as quais gostaria de comentar: a partir das experiências das professoras/participantes, vários temas foram abordados, como a avaliação, a tradução em sala de aula, o uso de canções como instrumento de trabalho, dentre outros. Não fiz um

aprofundamento em apenas um desses assuntos, mas manteve uma abordagem de cada um desses temas sob a perspectiva da educação linguística crítica, integral e humanizadora, mantendo o foco da proposta da pesquisa. Por outro lado, a partir dessa característica de meu trabalho, vejo possibilidades de outros estudos mais profundos direcionados a cada um desses temas, contribuindo para a construção do conhecimento e para possíveis e futuras práticas de sala de aula.

O ser humano, apesar de ter dois hemisférios cerebrais, de ter as vias venosas e as artérias, funciona de maneira integral. Lado direito e esquerdo do cérebro, vias venosas e artérias funcionam com os mesmos objetivos, integralmente. Da mesma forma, não paralisamos nossas emoções para desenvolvermos um pensamento ou aprendermos um conceito. Juntos, trabalham com o querer, com a vontade, ou com o fazer, nomes diferentes atribuídos à mesma habilidade. Em outras palavras, o sentir, o pensar e o fazer compõem um mesmo caminho.

Nas aulas de língua adicional, professores e alunos também vivenciamos nossas experiências dessa maneira descrita: com emoção, com pensamentos, com inferências, com frustrações, com curiosidades, com troca de sorrisos, com questionamentos, com necessidades e individualidades a serem respeitadas, com diálogo, com construções significativas, com amorosidade. Essa é uma percepção que aflora com essa tese e que se equaliza aos objetivos propostos pela pesquisa. Retomando algo que tem dimensão primeira nesse processo, cito Kügelgen (1984, p.10), que afirma que o principal objetivo da educação é a própria criança. Como reflexão, questiona: “o que eu, como adulto, como professor, tenho de fazer à frente de uma criança que, através do nascimento, entra no mundo?” Ouso responder: sentir, pensar e agir com responsabilidade amorosa educacional.

Assim, é necessário discutir caminhos para tornar a escola um lugar que desperte o sentimento de pertencimento nas crianças, com respeito, e, então, se estabeleça um vínculo entre o aluno e a língua estudada. O estudo de língua adicional deve permitir um aprendizado significativo e para a vida, conectando os saberes científicos, culturais e humanos. É necessário reconectar o fazer na sala de aula às necessidades do aluno, como a relação afetivo/cognitiva: ao lado do conhecimento teórico deve estar a sensibilidade, a reflexão sobre o processo

de educação linguística que veja o aluno em sua unicidade e em sua totalidade. É o fazer da educação crítica, integral e humanizadora.

Certamente faz-se necessário apontar a necessidade de políticas públicas que fortaleçam e sustentem essa proposta de atuação nas escolas, alocando esse fazer pedagógico em um nível macro.

Foi feita uma pergunta para mim: qual reflexão/pergunta ainda fica com a pesquisa? Talvez seja essa – que na verdade pontuo como um desafio: como fazer para que o valor às experiências individuais do aluno, do professor, dos pais, da comunidade esteja vivo/presente no universo educacional? Posteriormente, li um trecho de Steiner (2014, p.253) – que também se caracteriza como um desafio – o qual me parece uma possível resposta. Reescrevo as palavras do autor: as pessoas precisam tornar-se magnânimas, precisam participar com o coração da civilização geral. Primeiramente, isso deve aflorar no corpo docente e, depois, por intermédio dele, nos alunos, pois são eles a nossa grande esperança, o nosso objetivo, no qual pensamos ao tomar cada uma das medidas. Os alunos devem levar isso, legitimamente, para vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis. (org.). Edgar Morin. **Educação e complexidade: “Os sete saberes” e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Indaiatuba, SP: ARS POÉTICA EDITORA LTDA, 1994.

AMARAL, Nívea Figueiredo. O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem Antroposófica. *In*: LEFFA, Vilson José (org.). **O Professor de Línguas: Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

ARAÚJO, Ana Caroline Marino. **A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade**: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola. 2017. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural De Pernambuco – UFRPE, Recife, 2017. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7599>>. Acesso em: 28 out. 2022.

ARNOLD, Jane, BROWN, H. Douglas. **El aula de ELE: Un espacio afectivo y efectivo**. Madrid, 2006. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

BACH JUNIOR, Jonas. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, PR, 2012.

_____; STOLTZ, Tania. Educação, Arte e Linguagem em Steiner e Vygotsky. *In*: VEIGA, Marcelo da; STOLTZ, Tania. (org.). **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas: Alínea Editora, 2014.

CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. **Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner**. Tradução: Edith Kunze e Kurth O. Kunze. 10ª ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 2014.

CRITELLI, Dulce. As dimensões do desenvolvimento humano. *In*: **Colóquio educação integral**. São Paulo, CENPEC, 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COPLAND, Fiona; NI, Ming. Languages in the young learner classroom. *In: The Routledge handbook of teaching English to young learners*. Routledge, 2018. p.138-153.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. *In: CODO, Wanderley. (coord.). Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999, p.48-59.

DE LA TORRE, Saturnino. Estrategias didácticas innovadoras y creativas. *In: Estrategias didácticas en el aula: Buscando la calidad y la innovación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED, 2008. p.61-72.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Collier Books, 1938.

_____. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. Ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

Educação integral. Guia de referência. São Paulo, jan. 2020. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/acervo/53858>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação COMO aprendizagem e a educação linguística crítica. *In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Batepapo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p 129-142.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London, Reino Unido; Filadélfia, EUA: Routledge Falmer, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *In: Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras. UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu. v. 10, nº 1, p.93-103, 1º sem. 2008. Disponível em: <<file:///F:/Documentos%20Carla/DOCTORADO/PESQUISA%202022/POS%20QUALI/Textos%20e%20Fichamentos/Inter%20e%20transdisciplinar/Leituras%20extras/ivani%20fazenda%20-interdisci.pdf>> Acesso em: 7 jul. 2022.*

FERNANDES, Alessandra Coutinho. GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Learning to Unlearn, and then Relearn: Thinking about Teacher Education within the COVID-19 Pandemic Crisis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.21, n.2, p.521-546, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/351719306_Learning_to_Unlearn_and_then_Relearn_Thinking_about_Teacher_Education_within_the_COVID-19_Pandemic_Crisis>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

_____. Educação linguística e transdisciplinaridade. *In*: MONTE MOR, Walkyria *et al.* **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**. São Paulo: Pé de Palavra, 2018, p.103-117.

_____; NASCIMENTO, Ana Karina. Language Education and Digital/New/Multi-Literacies: Do We Teachers Consider what Happens Outside the School Walls? *In*: AMORIM, Simone Silveira; SANTOS, Vera Maria (ed.). **Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas**. Aracaju, SE: EDUNIT, 2019. p.43-65.

FERRAZ, Elaine Cristina Vieira. Educação processo humanizador do ser integral: corpo, conhecimento, espiritualidade, sociabilidade, expressão, política, cultura e arte. Senão: é escolarização! *In*: MAZZA, Débora *et al.* (org.). **Educação integral: movimentos atuais, lutas e resistências**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia / Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019. p.91-95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 jul. 2022.

GARDIN, Nilo E. Quadrimembração: as quatro organizações que constituem o ser humano de acordo com a antroposofia. **Arte Médica Ampliada** Vol. 35 | N. 3. Julho/ Agosto/ Setembro de 2015. Disponível em: <<http://abmanacional.com.br/article/quadrimembracao-as-quatro-organizacoes-que-constituem-o-ser-humano-de-acordo-com-a-antroposofia-fourfoldness-the-four-organizations-that-constitute-the-human-being-according-to-anthropos/>>. Acesso em: nov. 2021.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *In* **Cadernos CENPEC** / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUERRA, Melanie Gesa Mangels. **Diálogo, argumentação e narrativa: uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar**. 2017 Dissertação de mestrado. USP. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-170748/publico/MELANIE_GESA_MANGELS_GUERRA.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. Possibilidade de humanização da escola, o diálogo e a educação integral. *In*: BACH Junior, Jonas. (org.). **A educação Waldorf no século XXI**. Curitiba: Lohengrin, 2019.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In* MONTE MOR, Walkyria *et al.* **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**. São Paulo: Pé de Palavra, 2018, p.69-80

_____. O lugar da emoção na criticidade do letramento. *In* FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

KAWACHI, Cláudia Jotto. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, 2008.

_____; MONTEIRO, Dirce Charara. O potencial da música como recurso motivador na aula de língua inglesa da rede pública. **Contexturas**, v. 16, p.49-63, 2010.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Ensino-aprendizagem de Inglês: a importância da motivação e do interesse dos aprendizes. **Salto para o Futuro**, v. XXIV, p.17-21, 2014.

_____; ROSA, Marina Márcia. Mitologia do ensinoaprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, jul. – dez, p.21- 34, 2020. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940/4589>>. Acesso em: 17 out. 2022

_____; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p.467-496, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gmd9TzrfPFRYGRFmymRNtYD/?lang=en>>. Acesso em:16 jul. 2022.

KIERSCH, Johannes. **Las lenguas extranjeras en la escuela Waldorf-Steiner**. Traducción del alemán: Miguel López-Manresa. Barcelona: Editorial Pau de Damasc, 2015.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KONDO, Leticia. **Literatura infantil, ensino da língua inglesa e estratégias de leitura: contribuições à humanização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/217866/kondo_l_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 17 out. 2022.

KÜGELGEN, Helmut von. **A Educação Waldorf**: Aspectos da Prática Pedagógica. São Paulo: Editora Antroposófica. Tradução de Alcides Grandisoli, 1984.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Beyond methods**: Macrostrategies for language teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. **Language teacher education for a global society**: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. London: Routledge, 2012.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p.27-49, 2006. Disponível em: <<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

_____; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. Pelotas: Educat, 2014. p.21-48.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

_____; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. Afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, n. 2, p.247-260, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbww8pWg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 out. 2022.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, v. 13(01), p.233-267, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>>. Acesso em: 2 out. 2022.

LORENZONI, Carla Raqueli Navas. MOLESIN, Claudete Alves da Silva. Um relato sobre o simples e o completo do jardim de infância Waldorf. *In: ZUIN, Poliana Bruno. Aquisição da linguagem na primeira infância*: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.93-110.

_____. MOLESIN, Claudete Alves da Silva. Aspectos do trabalho de leitura em língua estrangeira na Pedagogia Waldorf. **REVELLI**, Vol. 12. 2020. Dossiê: Leitura: um tema a muitas mãos. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9450>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. *In: Educação e Ludicidade*, Coletânea Ludopedagogia, Ensaios 01. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Brasil: Cortez, 2008.

_____. Ludicidade e formação do educador. *In: Revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACEDO, Lino de. **O tempo e suas dimensões**. *In: Colóquio educação integral*. São Paulo, CENPEC, 2010.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente de ensino**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, ES. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11045/1/tese_12970_DISSERTA%20LILIANE%20MALTA%20-%20VERS%20FINAL%200704.pdf>. Acesso em: 11 mar 2022.

MATWIJSZYN, Marise. **A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antropológicas e walloniana**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4748>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MAZZA, Débora. Educação integral: um horizonte para a emancipação humana? *In: MAZZA, Débora et al. (org.). Educação integral: movimentos atuais, lutas e resistências*. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia / Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019. p.23-28.

MELLO, Dilma Maria. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistência: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2004. 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENSAGEM DE VILA VELHA/VITÓRIA. II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Brasil, 06 a 12 de setembro de 2005.

MOLL, Jaqueline. A política de Educação Integral no Brasil: Mais Educação. *In Colóquio educação integral*. São Paulo, CENPEC, 2010.

_____. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. In MAZZA, Débora *et al.* (org.). **Educação integral: movimentos atuais e resistências**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia / Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019. p.11-21.

_____; ZANELLA A; NUNES, M. Por que crianças e jovens precisam da educação integral? *Live*. (1h57'). 26 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jorge.psidonik/videos/3086834118065486/>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MONTE MOR, Walkyria. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In MONTE MOR, Walkyria *et al.* **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**. São Paulo: Pé de Palavra, 2018, p.263-276.

_____. *et al.* **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**. São Paulo: Pé de Palavra, 2018.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. 13a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUTARELLI, Sandra Regina Kuka. **O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-09062015-121600/pt-br.php>>. Acesso em: jul. 2017.

NAM, K. M. **How young children make sense of two different writing systems: Korean written in the Hangul alphabet, and English written in the Roman alphabet**. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2017, p.1-28.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

ORLANDO, Isabela Ramalho; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa. **Revista X**, v.15, n.7, p.34-56, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/74773>>. Acesso em: out. 2022.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

PIAGET, Jean. **L'interdisciplinarité** – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Proceedings. Paris: OCDE, 1972.

PRABHU, Nagore S. There is no best method—Why? **Tesol quarterly**, v. 24, n.2, p.161-176, 1990.

PUCHTA, Herbert. Teaching grammar to young learners. *In: The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Routledge, 2018. p.203-219.

RAWSON, Martyn; Tobias, RICHTER. **Plan de estudios de la pedagogía Waldor-Steiner**. Las Rozas de Madrid: Asociación de Centros Educativos Waldorf de España, 2000.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e Metas de ensino de uma escola Waldorf**. Federação das Escolas Waldorf no Brasil: São Paulo, 2002.

ROCHA, Cláudia. Hilsdorf. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. *In* Kleber Aparecido da Silva. (org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p.53-79.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. *In* MONTE MOR, Walkyria *et al.* **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**. São Paulo: Pé de Palavra, 2018, p.59-68.

SABOTA, Barbra *et al.* Educação linguística para uma atuação crítica e criativa: uma iniciativa transdisciplinar em aulas de inglês. **Humanidades & Inovação**, v. 8, no. 43, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5457>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SALLES, Rubens. **A qualidade da relação entre professor e aluno**. 2017 Disponível em: <<https://institutoruthsalles.com.br/o-professor-de-classe-a-relacao-professor-e-aluno/>>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf**: um estudo etnomatemático. 2010. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91083>>. Acesso em: jul. 2017.

SCHEIFER, Camila Lawson. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p.919-939, 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/VVwjWM95B9T65ZLGwPj9ZXq/abstract/?lang=>>. Acesso em: 15 mar 2022.

SELG, Peter. **A pedagogia Waldorf e a Antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 2020.

SEVERO, Cristiane Gorski.; PAULA, Adna. **No mundo da linguagem**: ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

SHIN, Joan Kang; CRANDALL, JoAnn Jodi. Teaching reading and writing to young learners. *In: **The Routledge handbook of teaching English to young learners***. Routledge, 2018, p.188-202.

SINGLETON, David. **Language acquisition**: The age factor. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

_____. Age and second language acquisition. **Annual review of applied linguistics**, v. 21, 2001, p.77-89.

_____; PFENNINGER, Simone E. The age debate: A critical overview. *In: **The Routledge handbook of teaching English to young learners***, 2018, p.30-43.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In* FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p.244-258.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação I** – O estudo geral do homem, uma base para a Pedagogia. Trad. Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. 2ª ed. São Paulo, Antroposófica, 1995.

_____. **Teosofia**. São Paulo: Antroposófica; 1996.

_____. **A Arte da Educação II** – Metodologia e Didática no Ensino Waldorf. Trad. Rudolf Lanz. 2ª ed. São Paulo, Antroposófica, 2003.

_____. **A cultura atual e a educação Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. **A Arte da Educação III** – Discussões Pedagógicas. Trad. Rudolf Lanz. 2ª ed. revista e atualizada. São Paulo: Antroposófica, 2015.

SUANNO, João Henrique. Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. **Polyphonia**, v. 32, n. 1, p.86-99, jan.-jun. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67392/36227>>. Acesso em: 7 jul. 2022.

UPHOFF, Dörthe. O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. *In*: FERRAZ, Daniel de Mello e KAWACHI-FURLAN, Claudia Joto. (org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, p.231-247, 2018.

VIEIRA, Camile Viana da Cunha Silva. **Formação de professores em uma perspectiva ludoestética**: contribuições para a prática pedagógica de docentes na Escola Waldorf Dendê da Serra. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18673/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20reposit%C3%B3rioUFBA%20Camile%20Viana%20Vieira.pdf>>. Acesso em: jul 2017.

VIGOTSKI. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WIECHERT, Christof. **Ensino de línguas estrangeiras e a arte de educar**. Periódico nº60 da Federação das Escolas Waldorf. *Pedagogia Waldorf – Periódico 60*. Federação das Escolas Waldorf do Brasil. 2013. Disponível em: <<https://www.fewb.org.br/admin/arquivos/arquivo-1446733757.pdf>> Acesso em jul. 2021.

ANEXO A

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Preâmbulo

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas e não acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber, o que torna impossível uma visão global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à uma ascensão de um novo obscurantismo cujas consequências, no plano individual e social, são incalculáveis;

Considerando que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre os aqueles que os possuem e os que deles estão desprovidos, gerando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do nossoplaneta;

Considerando, ao mesmo tempo, que todos os desafios enunciados tem sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário dos saberes pode conduzir, a longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos hominídeos à espécie humana;

Considerando o que precede, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento da Arábia, Portugal, 2 a 7 de novembro de 1994) adotam a presente Carta, que contém um conjunto de princípios fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário dessa Carta faz consigo mesmo, livre de qualquer espécie de pressão jurídica ou institucional.

Artigo 1

Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2

O reconhecimento da existência de diferentes Níveis de Realidade, regido por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um só nível, regido por uma lógica única, são se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Artigo 4

A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativadas acepções *através* e *além* das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de definição e de objetividade'. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento.

Artigo 5

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Artigo 6

Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico.

Artigo 7

A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência.

Artigo 8

A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas a título de Habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional da dupla cidadania pertencer a uma nação e à Terra – constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

Artigo 9

A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, religiões e temas afins, que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

Artigo 10

Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é, ela própria, transcultural.

Artigo 11

Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Artigo 12

A elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Artigo 13

A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, baseado no *respeito* absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.

Artigo 14

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O *rigor* na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor barreira em relação aos possíveis desvios. A *abertura* comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A *tolerância* é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

Artigo final

A presente *Carta da Transdisciplinaridade* foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade e não reivindica nenhuma outra autoridade além de sua obra e da sua atividade.

Segundo os procedimentos que serão definidos em acordo com as mentes transdisciplinares de todos os países, esta Carta está aberta à assinatura de qualquer ser humano interessado em promover nacional, internacional e transnacionalmente as medidas progressivas para a aplicação destes artigos na vida cotidiana.

Convento da Arrábida (Portugal), 6 de novembro de 1994.

Comitê de Redação
Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab
Nicolescu.