

A LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: COLABORAÇÃO E CONVERGÊNCIA

Raquel Salcedo Gomes (UNISINOS/UFRGS/PMNH)¹

Carla Beatriz Torma de Lima (UFRGS/PMNH)²

RESUMO

Neste trabalho, discorremos sobre o papel da língua estrangeira/adicional (SEDUC/RS, 2009) na educação básica a partir da perspectiva que se abre com a educação integral, em implementação no país. A investigação justifica-se devido à necessária mudança curricular por que a educação básica deverá passar nos próximos anos a fim de adequar-se às demandas sociais e à jornada estendida prevista por esta modalidade educacional (TENDÊNCIAS, 2011). O objetivo do trabalho é descrever e analisar algumas das principais abordagens metodológicas correntes nas duas instâncias. Do ensino de língua estrangeira/adicional tratamos das: Sequências Didáticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), Abordagem Sociocultural (HALL & VERPLAETSE, 2000) e Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998). Como propostas pedagógicas da educação integral, mencionamos: Comunidade de Aprendizagem (IMBERNÓN, 2009) e Rede de Saberes (SECAD/MEC, 2009), além da Pedagogia de Projetos, Oficinas (TENDÊNCIAS, 2011) e Comunidades de Prática (WENGER, 2000). Nossas observações indicam pontos em comum entre as principais abordagens propostas pelos dois campos, o que implica que a instauração da aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional no currículo estendido da educação integral pode colaborar para a consolidação de ambos, possivelmente contribuindo para a promoção da universalização da língua estrangeira/adicional e da implementação eficaz e duradoura da educação integral como modalidade pedagógica no enfrentamento das dificuldades encontradas no meio educacional brasileiro.

Palavras-chave: Língua Estrangeira/Adicional. Educação Integral. Abordagens metodológicas. Colaboração. Convergência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre o papel da língua estrangeira/adicional³ (SEDUC/RS, 2009) na educação básica a partir da perspectiva que se abre com a educação integral, em implementação no país.

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pela UNISINOS, pós-graduanda em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea pela UFRGS, licenciada em Letras pela UNISINOS e professora de inglês da Rede Municipal de Educação de NH.

² Pós-graduanda em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea pela UFRGS, licenciada em Letras pela UNISINOS e professora de inglês da Rede Municipal de Educação de NH.

³ Discutiremos a questão da nomenclatura na segunda parte do artigo.



Desde a Constituição Federal de 1988, vem se fortalecendo a percepção da educação como direito social fundamental, visto que o referido documento estabeleceu uma rede de proteção aos cidadãos menores de idade, depois regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) indicou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como objetivo da política pública educacional, e o Plano Nacional da Educação (PNE) apontou a ampliação da jornada escolar como um avanço para a diminuição das desigualdades sociais e fomento das oportunidades de aprendizagem (TENDÊNCIAS, 2011, p. 8).

Além da legislação supracitada, a quase universalização do acesso ao ensino fundamental para a população de 7 a 14 anos, a ampliação dessa etapa escolar de 8 para 9 anos, o aumento na destinação dos recursos para o ensino básico e a extensão da educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos podem ser compreendidos como fatores que possibilitaram a atual “ebulição” da educação integral no Brasil, representada, mais concretamente, pelo Programa Mais Educação.

É importante registrar que esse movimento não é inédito no país. Houve tentativas de sua implementação por educadores e políticos como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros, que propuseram a educação integral para o Brasil no final do século XIX e início do século XX (TEXTO REFERÊNCIA, 2009, p 16-17).

No entanto, esses movimentos possuíam um caráter local e, devido a disputas de natureza política, filosófica e/ou ideológica, nenhuma das tentativas anteriores prosperou no sentido de consolidar-se como modelo educacional. Apenas recentemente, a partir de 2007, com o Programa Mais Educação, é que houve o início de um movimento de educação integral que visa alcançar todos os pontos do país, partindo da premissa de respeitar e cultivar as características específicas de cada região.

O Programa Mais Educação vem sendo implementado como estratégia para a educação integral, enquanto maneira de disseminá-la de modo gradativo, não verticalmente imposto aos atores sociais. Pretende-se que as próprias comunidades escolares percebam as vantagens nas mudanças possibilitadas pela educação integral, com vistas a elevar o nível da qualidade da educação pública. Segundo Arroyo (2012, p. 33), essa estratégia deve-se ao aumento da consciência popular sobre os direitos dos cidadãos, como consequência da consolidação da democracia no país, que demanda maior qualidade de ensino e mais tempos e espaços de um digno viver para crianças e adolescentes.

Portanto, mais do que ampliar a jornada escolar, o paradigma atual de educação integral pretende investir na qualidade da formação educacional básica, conforme aponta Xavier (2012, p. 4): “A ampliação da jornada escolar na direção da implantação gradual da Educação Integral (...) caracteriza-se como ampliação da qualidade das atividades pedagógicas no tempo de permanência na escola”.

A educação integral é compreendida como um movimento fundamentado em uma concepção de educação que desenvolva, na sua integralidade⁴, as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética de que crianças e adolescentes precisam, além de ser uma resposta à proteção integral devida a esse grupo (TENDÊNCIAS, 2011, p. 10).

Assim, o movimento de educação integral contemporâneo prevê uma reavaliação do currículo escolar. Neste trabalho, compreendemos “currículo” tanto em seu sentido mais amplo, que engloba “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 18), como em seu sentido tradicional de grade de disciplinas ministradas na escola.

Associamos currículo ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Nesse sentido, percebemos que a língua estrangeira/adicional ocupa um espaço limitado no currículo da educação básica, muito aquém das demandas da atual sociedade globalizada, na qual o uso eficiente da língua é essencial no manejo das tecnologias digitais e da comunicação midiaticizada.

Vislumbramos no movimento de implementação da educação integral uma possibilidade de abertura de espaços para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Além disso, está em pauta, junto ao MEC, uma discussão sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas no âmbito da educação integral. Seguindo essa possibilidade, em uma tentativa de dialogar e contribuir com a referida discussão, passamos à apresentação de um breve panorama sobre os aspectos teóricos e práticos a respeito do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira na escola brasileira.

⁴ Isto é: na medida do possível, visto que consideramos, após a teorização freudiana sobre a possibilidade da existência de um inconsciente subjetivo inatingível, ser praticamente impossível que a educação, por mais qualidade que ofereça, atinja concretamente a “integralidade” ou o “todo” dos sujeitos aprendizes.

PANORAMA ATUAL SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em texto que noticia discussão vigente em Brasília a respeito da construção de uma política educacional linguística no âmbito da educação integral, Viegas (2012) afirma que está em articulação um programa que pretende ampliar a jornada escolar através de atividades de formação na área de línguas adicionais e cultura, além de desenvolver processo de formação continuada aos professores de línguas e apoiar a formação de Centros de (Con)vivência.

Segundo o relato, no dia 26 de março deste ano, a Secretaria da Educação Básica (SEB) reuniu representantes de diferentes segmentos da sociedade para escutar as possíveis contribuições de cada entidade na elaboração do programa e apresentar projetos, considerados satisfatórios, já realizados nesta perspectiva. Esteve presente a presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Christine Nicolaides, que reiterou a preferência pelo termo “língua adicional” em detrimento a “língua estrangeira”.

De acordo com Viegas (2012), Nicolaides chamou a atenção dos participantes para a importância de considerar o que é aprender língua e a quem servimos ao aprendermos uma língua. Afirmou que, para além de trabalhar as quatro habilidades, o ensino de línguas tem como objetivo o letramento crítico, a autonomia e o uso do inglês, como língua franca, a serviço da cultura local.

O volume 1 das Lições do Rio Grande, referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS, 2009) apontam para o trabalho com o texto e para o desenvolvimento de tarefas a fim de que o estudante tenha oportunidades de praticar o uso da língua, lendo, escrevendo e resolvendo problemas. Segundo as Lições (SEDUC/RS, 2009), a atividade pedagógica deve estar voltada para os propósitos de comunicação, a fim de que o aluno perceba que os discursos se dirigem a alguém, por certos motivos, de determinadas maneiras.

Neste documento, o termo “língua estrangeira” é, majoritariamente, substituído por “língua adicional” e a aula de língua adicional é vista como um lugar para a promoção de releituras da realidade e para, através do conhecimento do outro, na outra língua, conhecermos a nós mesmos.

Atualmente, no âmbito acadêmico, a aprendizagem de línguas está estreitamente relacionada às práticas sociais, a partir da concepção de uso da língua como forma de ação na sociedade. O ensino de uma língua estrangeira/adicional é componente curricular obrigatório

nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental, de acordo com a LDB. Os PCNs (BRASIL, 1998) apontam que o objetivo primordial desta etapa instrucional é a formação de cidadãos.

Esses cidadãos, em um mundo globalizado, precisam de ferramentas de acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que a sociedade oferece. A língua estrangeira/adicional funciona como uma destas “ferramentas” que permite ao cidadão ampliar suas maneiras de ver o mundo e de nele atuar, percebendo-se como agente transformador.

Nos PCNs (BRASIL, 1998), sugere-se que a escola adote uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, de modo que se crie condições para o engajamento discursivo do estudante ao longo do ano letivo, desenvolvendo suas habilidades comunicativas com ênfase na compreensão e na produção de discursos orais e escritos. O professor deve estimular relações entre a língua materna e a língua estrangeira, conjugando conhecimentos sistêmicos (estrutura da língua), conhecimentos de mundo e conhecimentos de organização textual, a fim de que o estudante faça uma projeção desses conhecimentos na construção social do significado.

“Social” é uma palavra bastante reforçada nos PCNs, que enfocam a interação entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes como modo de construir conhecimento. Nesse sentido, aponta-se também para importância da relação entre linguagem e sociedade, no trabalho com temas transversais, na discussão sobre inclusão e exclusão, poder, diferenças, pluralidade e na interdisciplinaridade como alternativas para tentar dar conta dessas questões referentes ao aspecto social da aprendizagem de mais uma língua.

Assim, a proposição de conteúdos deve apoiar-se nos três conhecimentos acima citados, sendo que, nos dois primeiros anos (6º e 7º), a ênfase deve estar no conhecimento de mundo do aluno, enquanto a ampliação do conhecimento sistêmico do idioma deve ser priorizada nos dois últimos anos do Ensino Fundamental. Em relação à metodologia, o documento traz uma distinção entre métodos, metodologias e abordagens e orienta a adoção de abordagens metodológicas variadas no enfrentamento das diversas exigências do estudante da atualidade, que tem dificuldade em manter o foco, pois está circundado por inúmeros equipamentos, dispositivos e textos, de formatos múltiplos.

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes

disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 21-22).

Visto que muitos dos saberes socialmente produzidos na contemporaneidade globalizada o são na língua inglesa e em idiomas como o espanhol, o francês e o alemão, consideramos indispensável a adoção do termo “língua adicional” em substituição a “língua estrangeira”. Uma vez que este termo ainda não está consolidado na literatura e nas práticas educativas, optamos por utilizar, neste artigo, o termo “língua estrangeira/adicional” a fim de enfatizar esse momento de transição. Também, percebemos como urgente a necessidade da ampliação de oportunidades para essa aprendizagem no currículo da educação básica, entrevedo as línguas adicionais não como línguas do “outros”, estrangeiras, mas como nossas, na medida em que delas nos apropriamos para divulgar opiniões, nossa cultura e o conhecimento produzido no Brasil.

A fim de aprofundarmos este debate, apresentaremos, na próxima seção, algumas abordagens metodológicas para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira/adicional, para finalmente discuti-las, em um cotejamento com as abordagens previstas para a educação integral.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Os PCNs (BRASIL, 1998) citam as abordagens sociointeracional, cognitiva, afetiva e pedagógica como alternativas possíveis para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira/adicional. Apresentaremos, neste trabalho, a Pedagogia de Projetos, as Sequências Didáticas e a Abordagem Sociocultural. A opção por tais abordagens deveu-se à experiência das autoras, visto que foram as mais estudadas por elas no âmbito da graduação em Letras.

Em pesquisa de trabalho de conclusão, Gomes (2008) dispôs-se a investigar o tipo de ensino e aprendizagem buscado nos estágios supervisionados de língua inglesa, a partir da opção pela Pedagogia de Projetos. Essa abordagem metodológica prevê que o processo de ensino leve em conta a curiosidade e motivação dos aprendizes; a aproximação da escola com a vida cotidiana; o tratamento de temas-problemas; o desenvolvimento de novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios; a interdisciplinaridade; a convergência

entre teoria e prática; a interação aluno-aluno e aluno-professor; a flexibilidade de tempo; o planejamento; e o questionamento das representações únicas da realidade.

Percebeu-se que a Pedagogia de Projetos se apresenta como uma maneira de concretizar o currículo escolar, abrindo espaço para a valorização das produções e do conhecimento do aluno. Concluiu-se que os projetos analisados foram planejados com base em três pilares: tópico gramatical, tipo de texto e tema, o que difere um pouco das prerrogativas apontadas para esta abordagem metodológica, refletindo uma tensão entre os métodos tradicionais de ensino e os pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos.

Outra abordagem metodológica corrente no ensino e aprendizagem de línguas é a Sequência Didática, de Dolz e Schneuwly (2004). O procedimento é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Elas têm o objetivo de possibilitar aos aprendizes o acesso a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam a vida em sociedade, preparando-os para usar a língua em variadas situações, oferecendo-lhes instrumentos para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). A estrutura de base de uma Sequência Didática é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos 1, 2 e 3, e produção final (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Para apreensão das dimensões ensináveis do gênero estudado, parte-se da pressuposição de que todo gênero se define por três dimensões essenciais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 171-172): os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; a estrutura comunicativa singular dos textos pertencentes ao gênero; e as configurações específicas das unidades linguísticas, como marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos de discurso, que formam sua estrutura.

A Teoria Sociocultural do aprendizado, proposta por Vygotsky há mais de 50 anos atrás, é provavelmente a mais conhecida (HALL & VERPLAETSE, 2000; HALL, 2002). Hall (2002) afirma que, durante o processo de desenvolvimento, nossas habilidades inatas são combinadas a experiências socioculturais constituídas pela variedade de atividades ao nosso alcance. Interagindo com os outros, aprendemos a participar dessas atividades e a perceber sentido em nosso aprendizado.

Teóricos socioculturais assumem que a aquisição da linguagem ocorre durante a interação e que nossas habilidades para aprender são apenas pré-condições para o aprendizado da linguagem. Isso quer dizer que “o aprendizado é uma realização colaborativa que está

situada em interações discursivas que ocorrem em comunidades de prática” (McCORMICK & DONATO apud HALL & VERPLAETSE, 2000, p 197).

De acordo com Ohta (apud LONGARAY, 2006), em uma abordagem sociocultural do aprendizado, atores e interlocutores formam frases de forma colaborativa. A aquisição da linguagem ocorre através de um processo colaborativo no qual estudantes aprendem a língua para interação e para construir competências gramaticais, culturais e de expressão. Nos turnos da conversa, o sentido é negociado, demonstrado e compreendido. A língua é usada para e durante a comunicação e é, por isso, um fenômeno social. Não é produto da mente de alguém, ou seja, um fenômeno cognitivo, mas adquirido durante o processo de interação.

Conforme Hall e Verplaetse (2000), resultados de diversos estudos na aquisição de uma segunda língua demonstram o quão importante é a conexão entre as atividades e a aquisição da língua. Eles evidenciam que o desenvolvimento do aprendizado de uma língua está intimamente ligado às atividades nas quais participamos. Após esta breve apresentação das abordagens pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais, passamos, a seguir, a apresentar abordagens contempladas pelo paradigma contemporâneo de educação integral, a fim de discuti-las na seção final do artigo.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS PREVISTAS PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL

De acordo com Imbernón (2009), tanto o papel da escola quanto o do professor mudaram e daí surgiu a necessidade de transformação também na forma de trabalhar na escola. O autor afirma que professores formados no século XX educam agora alunos do século XXI, que, por sua vez, demandam diferentes aprendizagens para que possam se desenvolver para a sociedade do futuro. A fim de que essa preparação ocorra, é preciso abrir espaços para a participação da comunidade no processo educativo. O autor evidencia que experiências em que a comunidade participa têm ocorrido nos EUA desde o início dos anos 80:

Todas essas experiências têm em comum o objetivo de converter a escola em um verdadeiro agente de transformação social (a escola é uma das principais instituições culturais existentes), propiciar maior aprendizagem por parte dos alunos, potencializando sua autoestima (e naturalmente a dos professores) e possibilitando a aquisição, durante a escolarização, de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionem igualdade de oportunidades com os alunos escolarizados em condições mais favoráveis. A partir daqui se propõe uma escola na qual predomina o



diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre todos os que fazem parte da comunidade educativa, com o objetivo de melhorar a educação das crianças (IMBERNÓN, 2009, p. 1).

Para que isso ocorra, Imbernón (2009) advoga que deve haver uma reorganização do espaço escolar e uma modificação na estrutura das aulas, que são fechadas e acabam por isolar os professores. A proposta de comunidades de aprendizagem implica em uma mudança geral na organização e serviços escolares, já que também propõe uma mudança de horários e configurações de grupos, trazendo consigo uma mudança na metodologia didática, na sala de aula em si.

Os diferentes participantes do ambiente educativo se tornariam agentes em seu meio, participando do processo de construção da aprendizagem, buscando um conhecimento significativo para o grupo, tendo um resultado positivo na autoestima dos indivíduos, que reconhecem em si seu papel em sua comunidade. Para isso, é imprescindível que haja cooperação e diálogo na construção da aprendizagem.

Ainda, segundo Imbernón (2009), o aprendizado não é apenas intelectual, mas também um objetivo social. O autor traz a noção de apropriação, “que define o desenvolvimento como um processo dinâmico, resultante da participação ativa individual em atividades organizadas culturalmente” (IMBERNÓN, 2009, p. 4).

Isso vem ao encontro da perspectiva sociocultural da aprendizagem, que é uma visão interacionista de como as línguas são aprendidas, baseada em considerações e investigações de experiências de aprendizagem em diversas áreas.

No caderno Tendências para a educação integral (2011) são apontadas as oficinas e a Pedagogia de Projetos como referências metodológicas para a implantação da educação integral. A oficina escolar é uma das metodologias criadas por Freinet para organizar as vivências em sala de aula (TENDÊNCIAS, 2011, p. 61). Com duração média de 90 minutos e um número menor de alunos em relação às classes regulares, as oficinas têm se mostrado uma estratégia pedagógica promissora no desenvolvimento de propostas pedagógicas como forma de aprofundar conceitos ou apresentar aos estudantes técnicas utilizadas nas linguagens artísticas ou nas Ciências Físicas e Biológicas. Além de permitir a abordagem de diversas linguagens, oferecem flexibilidade na combinação de assuntos, conceitos e práticas. A promoção de situações de experimentação, potencializadas pelas oficinas, estimulam a interatividade e mobilizam as dimensões afetiva e cognitiva.

A Pedagogia de Projetos ou Projetos de trabalho se configura como uma proposta de ação educativa que implica abordar um tema gerador, articulando conteúdos de várias áreas do conhecimento. O tema gerador, como o nome sugere, provoca, desafia, instiga. Ele desencadeia relações e conexões em torno do tema ou problema a ser investigado (TENDÊNCIAS, 2011, p. 65).

Consta no caderno que as duas metodologias – oficinas e pedagogia de projetos – possibilitam a “experiência”, entendida como algo capaz de promover mudanças, isto é, de acrescentar aos sujeitos novas formas de enxergar o mundo (TENDÊNCIAS, 2011, p. 66).

Outra metodologia indicada para a construção da educação integral é a Rede de Saberes. Proposta no caderno Rede de Saberes Mais Educação, foi desenvolvida para a elaboração de currículos integrais integrados, ajudando a apresentar a proposta vigente de educação integral, fundamentada numa concepção de conhecimentos abertos, circulares e complexos, que conjuga os diversos sujeitos, saberes e âmbitos sociais no projeto de uma educação de qualidade.

A metodologia para educação integral apresentada no caderno pode ser “compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades” (REDE DE SABERES, 2009, p. 14). Representada pela figura da mandala, reflete a concepção de educação integral que considera a diversidade como algo desejável na construção dos conhecimentos e na aprendizagem. A escolha da mandala se deve ao fato desta simbolizar a totalidade, representando a integração entre homem e natureza. Presente em civilizações distintas, as mandalas têm importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil, está em várias obras e monumentos, desde a catedral de Brasília até a arte de Rubem Valentim, entre outros (REDE DE SABERES, 2009, p. 23).

A mandala, pela circularidade que subjaz a seu formato, pretende superar dicotomias entre teoria e prática presentes nas concepções de conhecimento de nossa sociedade: “esta divisão está muito arraigada em nossa cultura e, portanto, as escolas e comunidades também têm, interiorizados, esses valores” (REDE DE SABERES, 2009, p. 26).

Essa troca de saberes nos remete às comunidades de prática de Wenger (2000, p. 34), que, segundo o autor, “são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem como fazer isto cada vez melhor na medida em que interagem regularmente”.

Nem todas as comunidades são ou podem ser consideradas uma comunidade de prática. Para que sejam, algumas características são cruciais, a saber: 1) o domínio, que se



trata de uma competência compartilhada entre os membros do grupo e que não é necessariamente reconhecida fora dele; 2) a comunidade, que se forma entre os participantes na busca por seu domínio, em atividades e discussões, onde eles ajudam um ao outro e compartilham informações; 3) a prática, que realmente forma uma comunidade de prática em si. Não basta apenas compartilhar os mesmos interesses, mas os membros devem praticantes de algo em comum. Os membros desenvolvem um repertório de ações compartilhadas, como experiências, histórias, ferramentas etc, que influenciam nas práticas uns dos outros.

De acordo com Wenger, comunidades de práticas têm estado entre nós desde que começamos a aprender juntos e traz a escola, passatempos, e outros inúmeros exemplos de onde encontramos essas comunidades das quais fazemos parte durante o curso de nossas vidas. Uma comunidade de prática é dinâmica e envolve o aprendizado da parte de todos.

Este conceito tem sido aplicado nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na educação, que é o foco em questão.

Para Wenger, a perspectiva de comunidades de prática é também relevante a nível escolar, onde a aprendizagem não apenas um meio, mas o fim em si. Segundo o autor, ela afeta práticas educacionais em três dimensões. Primeiramente, afeta internamente a escola, ao organizar a prática educacional em um aprendizado em prática através da participação em comunidades em torno de assuntos relevantes. Também tem um efeito externo, na conexão da prática com comunidades que se situam além dos muros da escola. Finalmente, afeta toda a vida dos estudantes, na medida em que organiza comunidades de prática que são direcionadas a tópicos de interesse contínuo dos alunos, que servirão a necessidades de aprendizagem para a vida além do período escolar inicial.

Neste sentido, a escola não é um local privilegiado, um mundo fechado, onde os alunos aprendem para depois utilizar esse conhecimento no mundo externo. Ela se torna um sistema mais amplo de aprendizagem, conectado com a comunidade e com o mundo onde está inserida.

PONTOS DE CONVERGÊNCIA

A educação integral re-editada para este nosso tempo considera a cidade como território educador, propondo a exploração de novos itinerários na ação educativa; coloca em diálogo os saberes produzidos socialmente, mediados pelas questões contemporâneas. Produz

aproximação e integração entre os diversos campos do conhecimento (artístico, linguístico, científico, ético, físico) articulados às vivências na escola, na família e na comunidade (TENDÊNCIAS, 2011, p. 26).

Nesta perspectiva, entendemos as abordagens propostas nas duas instâncias como muito mais convergentes do que divergentes, visto que, em ambas, privilegia-se a experiência e as práticas sociais como fundamentais na construção do significado. A Pedagogia de Projetos é mencionada nas duas instâncias, além de ambas contemplarem abordagens que primam pelos aspectos socioculturais e interacionais na aprendizagem.

Os desafios estão na implementação efetiva dessas abordagens, que se contrapõem fortemente ao paradigma tradicional de educação, fundamentado em uma rígida hierarquia de posições autoritárias na gestão escolar, encabeçada pela figura do diretor, seguida pelo supervisor, orientador, professores, pais e alunos. Para além do âmbito escolar, estão as hierarquias políticas das secretarias e órgãos de educação, cada qual com seus interesses, mergulhados em relações de poder que também acabam por contribuir para a verticalização do processo, obstruindo o caminho para a circularidade e horizontalidade antevistas na teoria. É preciso superar o formato da escola moderna, organizada como fábrica, com estruturas rígidas para manutenção da rotina e do controle.

CONSIDERAÇÕES - A CENTRALIDADE DA COLABORAÇÃO

Observamos que as diversas abordagens, nos dois campos, corroboram com uma noção de educação em que os participantes do processo de ensino e aprendizagem sejam agentes na construção do seu conhecimento, bem como desempenhem papéis fundamentais como cidadãos inseridos em suas comunidades, capazes de promover mudanças em seu ambiente, a partir de uma consciência crítica.

A língua é vista, no âmbito da educação, como meio e não como objetivo em si. Com o uso diário da língua inglesa na internet e na indústria cultural, além de uma necessidade de comunicação global, com diversas pessoas de diferentes países do mundo, possibilidade, língua estrangeira/adicional entre os brasileiros.

A educação integral impõe o desafio de tratar o conhecimento de forma multidimensional, isto é, exige um planejamento do ensino capaz de fazer composições entre diversos campos do conhecimento. Pressupõe a integração de saberes, contextualizando-os e

favorecendo o estabelecimento de relações para que os estudantes aprendam a organizar e reorganizar continuamente o conjunto de informações e experiências que encontram na escola e fora dela. (TENDÊNCIAS, 2011, p. 92).

Entendemos que esse desafio pode ser enfrentado com a aplicação das abordagens metodológicas para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. Percebemos convergência nos aspectos que dizem respeito à interação, à aproximação entre teoria e prática, entre a vida dentro e fora da escola e à conjunção de diversos saberes em práticas sociais do cotidiano. Vislumbramos, portanto, que a implementação de uma política pública para a universalização do ensino de língua adicional na escola regular pode colaborar para a consolidação da educação integral de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998 (5ª a 8ª Séries).

GOMES, Raquel Salcedo. **A aplicação da Pedagogia de Projetos no Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa do Curso de Letras da Unisinos**. 107 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - habilitação Português/Inglês). Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

HALL, Joan Kelly. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom**. New Jersey, EUA: Prentice-Hall Inc., 2001.

HALL, J. K. & VERPLAETSE, L. S. **Second and foreign language learning through classroom interaction**. Mahwah. New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Revista Pátio**, Porto Alegre, RS, n. 51, p. 8-11, 2009.

LIMA, Carla Beatriz Torma de. **Learning in action: the role of interaction in second language acquisition**. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - habilitação Português/Inglês). Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

LONGARAY, E. A. & LIMA, M.S. O papel da interação na aquisição da segunda língua. **Revista Eletrônica Entrelinhas**, São Leopoldo, n. 1, 2006. Disponível em: <www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=23>. Acesso em: 20 mar. 2012.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009 (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009 (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York, EUA: Cambridge University Press, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**: livro do professor - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 5ª série do E. F. ao 3º ano do E. M. Porto Alegre, RS: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009 (v. 1).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL. São Paulo, SP: Fundação Itaú Social - CENPEC, 2011. Vários autores.

XAVIER, Maria Luisa M. **Educação Integral nas diretrizes curriculares nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular**. 2012 (no prelo).

VIEGAS, Márcia da Silva. **Política Educacional Linguística em construção**. Artigo de notícia. Site da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). 2012. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/noticias/outras-noticias/126-politica-educacional-linguistica-em-construcao>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.