



## O trabalho colaborativo para a aprendizagem de inglês como língua adicional com portadores de necessidades especiais

Kathy Rejane Pestana Torma<sup>1</sup>  
UNIRITTER

**Resumo:** Esta pesquisa procura demonstrar a importância do uso de estratégias colaborativas pelo corpo docente para que possam atuar como agentes mediadores de conhecimento em língua inglesa, com alunos portadores de necessidades especiais como comunidades de prática. Por meio de pesquisa de suporte metodológico bibliográfico, salienta-se a relevância do estudo das relações centradas nas práticas linguísticas das comunidades de prática que, inseridas dentro de um processo de desenvolvimento social global, mediam as relações simbólicas humanas construídas através da Língua Franca Inglês, como Língua Adicional. A fundamentação central relaciona-se ao emprego do trabalho colaborativo como um estratégico facilitador de implementação dos processos de interação em salas de aulas que envolvam o ensino-aprendizagem de línguas adicionais para alunos portadores de necessidades especiais em situação de inclusão social. Numa perspectiva qualitativa (ERICKSON, 1990), o trabalho apresenta como suporte metodológico os fundamentos etnográficos em Emerson (1995). As características colaborativas em práticas de sala de aula têm como referência os textos de Eckert (1998) e Lave e Wenger (1991). As questões concernentes à teoria sociocultural encontram-se em Hall (2001), Lantolf (2000), Vygotsky (1993) e Canagarajah (2007). As relações simbólicas, em Jerusalinsky (2002) e as questões políticas e linguísticas centram-se em Calvet (2007), Rajagopalan (2005) e Kumaravadivelu (2006).. Espera-se que essa revisão bibliográfica possa promover reflexão sobre a necessidade de um aprimoramento das práticas pedagógicas do (a)s professores (a)s na realização dos seus (as) objetivos em situações de ensino-aprendizagem da língua inglesa, como língua adicional promotora de inclusão social.

**Palavras-chave:** comunidades de prática, linguagem, língua inglesa

**Abstract:** The paper intends to demonstrate through a methodological bibliographic research, the relevancy of the relations centered on the linguistics of practice from the communities of practice which, inserted in a social global development process, mediate the human symbolic relations constructed through the Lingua Franca English as additional language. The central fundament is related to the collaborative work as a strategic facilitator of the interactive implementation processes in the classroom that involve additional languages teaching and learning for students with special needs in the inclusion process. Through a qualitative perspective (ERICKSON,1990), the paper presents as a methodological support the ethnographic fundamentals in Emerson (1995). The collaborative characteristics in classroom practices have as reference Eckert (1998), Lave and Wenger (1991). The issues related to the social cultural theory are based on Hall (2001), Lantolf (2000), Vygotsky (1993) and Canagarajah (2007). The symbolic relations in Jerusalinsky (2002) and the political and linguistics issues are focused on Calvet (2007), Rajagopalan (2005) and Kumaravadivelu

---

<sup>1</sup> kathytorma@hotmail.com



(2006). This paper intends to demonstrate the importance of the collaborative strategies process by which teachers can act as mediators of knowledge in the English language with students with special needs as communities of practice. Perhaps, the results of this paper can promote a reflection on the necessity and improvement of teacher's pedagogical practices in the realization of their English-language learning goals as additional language teaching on promoting social inclusion.

**Keywords:** communities of practice, language, English language

## 1. Introdução - O processo de inclusão

Tendo em vista o pretendido e institucionalizado caráter inclusivo de alunos portadores de necessidades especiais ao sistema educativo brasileiro atual e a pouca adesão da rede privada de ensino ao processo, pretendo examinar, criticamente, as interações como assunto central, nos sentidos da linguística aplicada, que possam estar ocorrendo dentro dos espaços de ensino-aprendizagem de língua inglesa, como língua adicional, em que o processo de inclusão esteja envolvido com o propósito de desenvolvimento cultural e profissional de alunos.

De acordo com Santos (2007), o movimento de inclusão tem suas bases na Conferência Mundial sobre Educação Especial no que diz respeito ao acesso e qualidade, conforme o texto da UNESCO/Ministry of Education and Science em Salamanca, Espanha, em 1994. Nesse texto o ministro estabelece que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (p.61).

Dentro desta perspectiva, um esclarecimento sobre o que sejam as necessidades educacionais especiais precisa ser devidamente explicitado. De acordo com Santos (2007), o conceito evidencia que:

...além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas



ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Como refere Santos (2007):

a inclusão não é uma ameaça, nem menos uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Exemplos práticos desta necessidade podem ser facilmente fundamentados em observações do dia-a-dia, quando se percebe a perplexidade, confusão e insegurança com que professores e outros profissionais se deparam com o tema quando abordado em teoria ou na prática.

Para entendimento da lei do processo de inclusão social, encontramos subsídios nas bases do Decreto 6.571, cuja intenção é a de contemplar as diretrizes do artigo 2º, parágrafos I, II, III, IV. Estas salientam a participação como condição de acesso, a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem para assegurar condições de continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino como benefício de âmbito educacional e social, uma vez que a língua inglesa é entendida como disciplina fundamental para a continuidade dos estudos superiores.

Conforme o artigo primeiro do Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008,

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84; inciso IV e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 onde são estabelecidos os princípios para os processos de inclusão social, via educação, considera atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

No artigo 2º do mesmo documento fica explicitado, que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.



- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Para uma possível implementação do caráter inclusivo dos alunos portadores de necessidades especiais, a teoria sociocultural de Vygotsky, centrada nos princípios de desenvolvimento do pensamento, conhecimento e da linguagem por meio da interação, fornece melhores subsídios.

## 2. O trabalho construído colaborativamente

Precisamos considerar a relevância da linguagem e dos processos interativos como promotores de desenvolvimento do pensamento para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais com alunos portadores de necessidades especiais. Nesse contexto, é necessário compreender que a presença da mediação de estratégias colaborativas em sala de aula é fundamental. Nesses parâmetros, o trabalho colaborativo demonstra ser um instrumento significativo para que se possa promover uma efetiva construção de conhecimento como prática da cidadania, numa perspectiva social global, pois o conhecimento humano é construído tanto pela prática social como na prática social.

Para tal propósito, esse trabalho encontra-se alinhado às pesquisas mais recentes no âmbito da linguística crítica, da sociologia e da linguística aplicada ao ensino de línguas. Por isso, usa termos como estratégias colaborativas para um trabalho construído colaborativamente e emprega as palavras comunidades de prática e língua adicional que serão amplamente discutidos ao longo do percurso.

Por conseguinte, entendem-se como estratégias colaborativas, as interações realizadas nas comunidades de prática, como condição primordial para a realização do processo de inclusão social de alunos com necessidades especiais ao sistema de ensino. O conceito de comunidades de prática, segundo Wenger (1991), refere-se às formas de participação situada.



Na perspectiva das comunidades de prática, as pessoas encontram-se engajadas no compartilhamento da aprendizagem direcionada à realização de um objetivo comum e que se desenvolve na prática social através do uso da língua como condutora do processo de ensino-aprendizagem, naquilo que representa uma atividade sociocultural. Conforme Meyerhoff (2008), sendo positivas, as rotinas de uma comunidade podem ser mantidas através do tempo devido às qualidades de seu engajamento, úteis às necessidades práticas e emocionais de seus participantes.

O termo “língua adicional”, por sua vez, é assim referido por conta da publicação dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul que passou a ser a referência para o que até então era denominada “língua estrangeira”. Desse modo, compreende-se que o termo adicional refere-se aos aspectos positivos de acréscimo do ensino de línguas ao processo de aprendizagem como forma de engajamento discursivo em que o ser humano, como cidadão atuante global, pode fazer uso da comunicação de forma pragmática e sociointeracionalmente situada dentro das diversas comunidades linguísticas, sejam elas locais ou de contextos internacionais.

Estudadas pela linguística pós-moderna, ou linguística da prática, as chamadas comunidades linguísticas, de acordo com Wenger (1991), representam as constituições de grupos de pessoas que agem por meio do discurso centrado na ação situada entre a linguagem e o uso dessa linguagem. Assim, segundo Meyerhoff (2008), a linguagem demonstra ser o aspecto mais relevante para um enfoque sobre as comunidades de prática, pois revela ser o modo de desenvolvimento da autoconsciência linguística e da reflexividade linguística ou ainda chamada de consciência metapragmática humana.

Segundo Meyerhoff (2008), percebida como um dos recortes da linguagem, a língua representa um recurso desenvolvido entre os seres humanos como veículo pelo qual os falantes negociam, constroem, mantêm ou contestam os limites das classes sociais ou da sociedade em amplo sentido. É dentro desta perspectiva que executam a participação ou exclusão, pois os membros oriundos de diferentes tipos de contextos sociais podem, ou não, construir colaborativamente um senso deles mesmos e dos outros, como uma comunidade de pessoas na prática das suas realizações, (WENGER, 1991).

De acordo com Meyerhoff (2008), a participação é resultante de negociações internas, pois representa uma busca para atingir um propósito definido pela necessidade de atingir um objetivo almejado, pois o compartilhamento de uma tarefa desenvolve uma relação mútua de





responsabilidade realizada entre os seus participantes. Dentro desses pressupostos é que o trabalho colaborativo representa compartilhamento da aprendizagem que se consolida na realização de um objetivo comum desenvolvido através do uso da língua como fator inclusivo.

Por outro lado, a não participação, ou não engajamento às atividades propostas em sala de aula pode ser representada como respostas às coações simbólicas, posto que a iniciativa pessoal é negociada, pois a prática da língua varia de acordo com o tipo de interação linguística, numa relação que se estabelece entre falante e contexto (MEYERHOFF, 2008).

Penso que, o ensino da língua inglesa, como língua adicional, por sua vez, exerce uma função social relacionada à múltipla necessidade de usos dessa língua, não só no que concerne ao acesso à informação na era digital, mas a todas as situações sociais em que essa língua exerça a função de contato, como elemento mediador de conhecimento e interação. Segundo Canagarajah (2007), a língua inglesa, dentro desse momento de globalização, veiculado através da informação, atua como Língua Franca uma língua de contato, de negociações e de formação de consciência crítica, política e social que todos poderiam ter acesso.

Para os profissionais que trabalham com a língua e com a linguagem na área da educação, não restringindo somente a esses, mas a todos os profissionais que notadamente estão conscientes de que a linguagem é o veículo condutor de todo o conhecimento humano construído, é difícil negar que a língua inglesa veicula as informações, a comunicação e o conhecimento, permeando todos os âmbitos de construção desse conhecimento; o que, de acordo com Kumaravadivelu (2006), dentro dessa perspectiva de comunicação é que reside o princípio de globalização. Assim, somos compelidos pelas nossas necessidades a procurar por estratégias que nos permitam saciá-las.

Dessa maneira, os resultados de um estudo fundamentado nas comunidades de prática podem servir de inspiração e referência para se propor metodologias que visem o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem, como prática pedagógica alternativa que objetive a implementação do ensino especial de línguas adicionais nas salas de aula em que a prática de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais seja intencionada.

De acordo com Meyerhoff (2008), um estudo centrado nas comunidades de prática pode facilitar a compreensão das convicções, dos conceitos, valores e as atitudes sociais cotidianas. Acredito que, essas questões constituem e traduzem a realidade suprema das facetas sociais e linguísticas do panorama educacional contemporâneo que urge por condições inclusivas



adequadas. As comunidades de prática podem subsidiar significativos modos de interpretar e lidar com a adversidade em face à diversidade cultural social, dos indivíduos que se encontram nas diversas comunidades emergentes da sociedade.

Penso que, sob a perspectiva das comunidades de prática torna-se possível trabalhar com a sociolinguística do emergente, da diferença, pois reconhece que o conhecimento é construído do social para o subjetivo, sob o conhecimento da realidade social e em ação com os outros. Reconheço que, mediar o conhecimento, como co-construtores de melhores condições sociais humanas, é trabalhar para atingir uma reflexividade linguística, só tangível através da autoconscientização.

Sendo assim, um ambiente que contemple atividades promotoras de estratégias colaborativas, que visem às interações em sala de aula, pode contribuir não somente para construção do conhecimento, mas para a prática da cidadania. A ocorrência de interações, conforme os conceitos da teoria sociocultural, realizadas através de estratégias colaborativas em sala de aula, poderão promover, por parte desses alunos, uma significativa construção de relações simbólicas que viabilizem a construção de conhecimento da língua inglesa como língua adicional.

Considerando-se a interação como condição primordial para a realização do processo de inclusão social de alunos com necessidades especiais, uma observação etnográfica faz-se necessária a qualquer compreensão das pretensas práticas institucionais aplicadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua adicional.

### 3. Metodologia

Para observações acerca das situações de sala de aula, faz-se necessária uma abordagem qualitativa interpretativista, de caráter etnográfico tanto para a abordagem dos eventos cotidianos de uma sala de aula de inglês, como língua adicional, quanto para uma efetiva análise das relações sociais estabelecidas que primem pelas estratégias colaborativas e efetiva promoção de inclusão social estabelecida através das interações em sala de aula.

Segundo os conceitos de Erickson (1990), o método qualitativo de estudo tenta descrever as pressuposições sobre o significado daquilo que legitima uma comunidade de prática em sua rotina social de ação. Erickson salienta a relevância do senso comum humano para a observação de características tais como: as escolhas realizadas e o significado do meio



para aprendizes envolvidos no processo educacional. Desse modo, o método qualitativo vem a corroborar para a construção de sentidos oriundos da coleta de dados para o melhoramento de futuras práticas educacionais baseadas na ideia de inclusão e nos fundamentos de interações, as quais derivam dos achados empíricos que serão apresentados nesse trabalho interpretativista.

Em relação às interações e análise das estratégias colaborativas, faz-se necessária uma observação de caráter etnográfico participante. Segundo Emerson (1995), uma pesquisa etnográfica é empregada como veículo condutor, que tem como intuito a compreensão de diferentes culturas ou de diferentes contextos. Para Emerson, o papel construtivo de uma pesquisa etnográfica é o de promover a reflexão que se desenvolve num processo contínuo de planejamento, observações, compreensão, e reflexão sobre as experiências para a elaboração de dados.

Para Emerson (1995), o trabalho em campo de um etnógrafo é uma observação altamente participativa, pois o desenvolvimento das atividades do etnógrafo em campo promove uma íntima familiaridade com as práticas diárias de uma determinada comunidade em questão, o que vem a ser o supremo significado desse tipo de estudo. O trabalho em campo de um etnógrafo é, dessa maneira, construído dentro do contexto onde as pessoas desenvolvem suas vidas cotidianamente e, portanto, em ambiente social natural.

Através de um longo método de observação diária, o etnógrafo pode adentrar o mundo alheio procurando em suas atividades, por tudo o que compõe suas práticas, principalmente por aquilo que diz respeito as suas preocupações. Para esse propósito, o pesquisador etnográfico faz uma imersão na vida e no trabalho dos outros, a partir de uma prática empática, para experimentar e compreender os significados daqueles que vivem nos diversos mundos sociais, “considerando as representações do que foi visto, ouvido e experienciado em dados, em modos de dizer próximo ao fenômeno experienciado e observado” (EMERSON, 1995, p. 3).

Corroborando com essa perspectiva, de acordo com André (2008), uma pesquisa etnográfica fundamenta-se na investigação de um determinado contexto, o qual é representado por diferentes símbolos que podem ser inteligivelmente descritos. Desse modo, o papel do etnógrafo constitui-se em demonstrar ao leitor uma gradativa compreensão dos participantes através daquilo que representa suas diferentes vivências e experiências, com a finalidade de entender e compartilhar a realidade estudada. Assim, é que uma pesquisa





etnográfica centrada na prática escolar deveria pretender investigar tanto as ações de prática pedagógica, quanto às relações cotidianas da vida diária escolar.

A compreensão dos resultados da coleta dos dados obtidos através de uma pesquisa etnográfica pode contribuir para se propor metodologias e práticas pedagógicas alternativas que objetivem o aprimoramento, implementação e desenvolvimento do ensino especial de línguas adicionais nessas salas de aula.

#### **4. A abordagem sociocultural e o ensino aprendizagem de LA**

Através de pesquisas em língua adicional e da teoria sociocultural, a consolidação do desenvolvimento sociocognitivo se efetiva a partir das interações as quais os indivíduos realizam primeiramente no meio social (mediação interpsicológica) e através das interações no meio cognitivo (mediação intrapsicológica) que por intermédio do uso da linguagem consolida sua apropriação e consequente internalização. “Na interação, o indivíduo compartilha uma regulação mediada pelo social sobre o seu comportamento, que o estimula no desenvolvimento do processo autorregulatório mediado pela linguagem” (PINHO; LIMA, 2010, p. 39).

Seguindo a perspectiva teórica de Eckert e McConnell-Ginet (1998), em um lugar específico, onde se faça possível o desenvolvimento da língua como recurso, os seres humanos, como membros oriundos de diferentes tipos de contextos sociais, constroem colaborativamente um senso deles mesmos e dos outros como uma comunidade de pessoas na prática das suas realizações. Desse modo, salas de aula que incluem crianças com necessidades especiais necessitam de uma preparação pedagógica específica para que de fato se promova a construção de conhecimento e conseguinte prática da cidadania.

Seguindo as afirmações de Canagarajah (2007), deveríamos adotar a ideia de que o ensino da língua inglesa encontra-se inserido numa variedade de diferentes locais, e contextos políticos, assim cada ambiente de sala de aula deveria ser trabalhado de acordo com suas próprias necessidades e características, sendo cada uma única e especial.

Penso que, particularizar ou levar em consideração as características exclusivas de cada contexto de ensino-aprendizagem de línguas é reconhecer criticamente a realidade. Rajagopalan (2005), afirma que “na hora de planejar o currículo e de elaborar a metodologia



de ensino de línguas, é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender” (p.161).

Uma efetiva participação em atividades, o ambiente social escolar deve promover, de acordo com Vygotsky (apud LANTOLF, 2000), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse conceito, o autor relaciona a aprendizagem e ao desenvolvimento humano, como sendo um processo de transformação social em que as pessoas tornam-se uma comunidade ativa na tentativa da resolução de um problema.

Para a viabilização e consequente internalização do conhecimento, uma pessoa menos proficiente é auxiliada por uma mais proficiente na realização de uma tarefa. Os instrumentos ou artefatos, conjunto de instrumentos, constituem as criações socioculturais que os indivíduos regulam e trocam para satisfazer as necessidades da comunidade, e nisso reside a razão desses instrumentos serem extremamente históricos e ideológicos.

Em Vygotsky (apud PONZIO, 2008), a aprendizagem é um processo mediado por um sistema simbólico que se realiza através da linguagem que se apresenta como veículo, como sistema simbólico básico presente nos indivíduos. As mediações representam as integrações das formas socialmente e culturalmente construídas dentro das atividades humanas. Assim, os meios, ou processos mediadores dependem totalmente de uma assistência externa. Essa assistência externa ou apoio ocorre dentro desse processo chamado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou andaime.

Nesse processo de mediação, cunhado de andaime por Wood, Bruner e Ross (1975), uma pessoa menos proficiente é auxiliada por uma mais proficiente, ou auxiliada colaborativamente pelos participantes de uma mesma comunidade. Esses participantes, por conseguinte, se mobilizam através das implicações geradas a partir do engajamento de um só pensamento e discurso para a concretização de um objetivo comum, o que leva à construção de conhecimento.

Do mesmo modo, de acordo com Hall (2001), se o processo de andaime for apropriadamente propiciado, os alunos se engajam em um trabalho colaborativo compartilhando a aprendizagem em direção a um objetivo comum que é construído através do uso da língua que, desse modo, se desenvolve de forma mais relevante. É nesse sentido que Wenger (1991) caracteriza uma comunidade de prática que se percebe sob a perspectiva de



participação situada. Nela as pessoas encontram-se envolvidas em aprender através do significado de uma completa participação em uma atividade sociocultural.

Para a teoria sociocultural (Vygotsky, apud PONZIO, 2008), a aprendizagem é o princípio e o resultado que impulsiona ao mesmo tempo os conhecimentos científicos e os conhecimentos espontâneos, tidos como empíricos. O processo de aprendizado, para Vygotsky, direciona o árduo desenvolvimento humano; árduo no sentido de que: quanto mais fácil for uma relação em ação, menos consciência se tem dela, em outras palavras, os indivíduos tomam real consciência daquilo que estão fazendo em proporção da dificuldade que vivenciam para se adaptarem a uma determinada situação.

Ainda para na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem é um processo infinito de desenvolvimento que parte das concepções empíricas do conhecimento espontâneo, do discurso interior. Esses conhecimentos empíricos mediados pela linguagem que é composta por palavras, signos ou qualquer outro instrumento, se transformam em imaginação, numa atividade estabelecida através de relações simbólicas constituidoras do senso comum humano. Quando o indivíduo consegue dominar o objeto em estudo e externalizá-lo, ele realiza uma elaboração superior, portanto, uma generalização do conhecimento traduzível em aprendizagem.

De acordo com a abordagem sociocultural (PONZIO, 2008), a palavra é a unidade de significado do pensamento, a unidade de análise, pois a fala e o pensamento são diferentes, porque a fala somente transmite os pensamentos constituídos e, essa é a razão principal para que a linguística devesse estudar a palavra como um instrumento mediador, como um objetivo dirigido à ação. Para Vygotsky o principal instrumento simbólico para dar significação às palavras é a fala. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem, criando condições para o desenvolvimento linguístico do sujeito e sua fala intelectual.

Para Vygotsky (apud PONZIO, 2008), os vygotskyanos, a internalização e o discurso interior são formas de mediação que se realizam através de um processo consciente que acontece primeiramente fora da mente e finalmente se ancora através das atividades sociais. O discurso interior, como complemento, assim como os gestos desempenham um papel fundamental na atividade cognitiva, não como um substituto dos signos verbais, mas como um complemento.

Assim, segundo Vygotsky (2008), a consciência é instaurada através da linguagem a qual é povoada de instrumentos sgnicos, de palavras que carregam as unidades de significado



do pensamento que é desenvolvido pela mediação simbólica e estabelecido através do processo de aprendizagem. É a linguagem que desenvolve, constrói e inscreve a consciência. A partir dessas constatações, a consciência é uma manifestação, uma linguagem coletiva e representante das formulações ideológicas humanas, desenvolvidas e construídas sócio histórico e culturalmente que se consolidam como conhecimento.

Nesse sentido, é que essa necessidade de exteriorização, de comunicação, segundo os princípios sartrianos representa “a condição material da história, porquanto somente a é mediante um projeto humano coletivo” (GIANNOTTI, 2005, p. 5).

Segundo os pressupostos teóricos do Existencialismo de Sartre, encontrados em (GIANNOTTI, 2005, p. 5),

No momento em que o homem se exterioriza encontra a matéria a ser trabalhada e conhece o outro. O resultado que obtemos é que o outro surge como Eu reflexivo e uma realidade secreta daquilo que é trabalhado graças à da matéria... a ser utilizado por vários.

Dentro dessa abordagem, de acordo com Giannotti, (2005, p. 5), “O ser do homem que é um estar ali e fugir para si se configura, então, como circularidade dialética que se enriquece conforme vive cotidianamente e se constitui como processo de totalização”.

De acordo com Ponzio (2008), Bakhtin e Vygotsky apresentam seus fundamentos centrados nos estudos ideológicos e culturais da psicologia, da filosofia da linguagem, da semiótica e da teoria literária. Bakhtin e Vygotsky partem da oposição ao formalismo russo e de um enfoque materialista-dialético marxista, União Soviética, na década de 1920, para um estudo da consciência da linguagem e de formações ideológicas concretas como arte.

Em Ponzio (2008), Vygotsky e Bakhtin se opõem à “reação verbal” que ignora o elemento sociológico e a natureza histórico-social dos processos psíquicos humanos. Eles se opuseram ao comportamentalismo e aos aspectos puramente subjetivos da psicologia. A atenção central de ambos está fundamentada na relação entre o individual e o social, pois a consciência e a ideologia social, o signo e a ideologia, pensamento e linguagem vão além de seus limites. Bakhtin e Vygotsky ressaltam o caráter mediador do social e do capital para encontrar elementos de intermediação como fenômeno ideológico.

Ainda em Ponzio (2008), para Bakhtin e Vygotsky a linguística não dá conta da análise do discurso interior, pois o problema do signo, sua função e significado norteiam o



comportamento humano. Ambos afirmam que os signos verbais e não verbais estão presentes em qualquer manifestação produtiva humana e em seu caráter objetivamente histórico-social. A função dos signos verbais para ambos é a de mediador entre as relações sociais e as ideologias dominantes que se manifestam numa psicologia social, cotidiana. Assim, qualquer realização longe desse processo é semiótica e reveladora da “alma coletiva”, “inconsciente coletivo”, “espírito do povo”.

Segundo Ponzio (2008), Vygotsky afirma que as ideologias possuem um caráter semiótico e expressam um modo de refletir a realidade como função social. Somente através das interações das funções sógnicas é possível compreender as relações sociais. Segundo Vygotsky, a consciência da linguagem é a manifestação das formas de comportamento histórico social que constituem as representações do contexto psicológico dos indivíduos condicionado socialmente. Portanto, o enfoque da psicologia deveria ser o de estudar o social e as ideias psíquicas provenientes do conteúdo da psicologia social.

Para Bakhtin e Vygotsky (PONZIO, 2008), a linguagem verbal é constituída de instrumentos do homem para dominar a natureza, de signos que são as formas sociais concretas da comunicação social. A atividade social dos signos, empregados na comunicação, é apropriada no interior do próprio homem, constituindo sua consciência individual.

Em (PONZIO, 2008), tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, a consciência individual do homem é instaurada pelo social, por uma linguagem verbal povoada de signos manifestados sob a forma de experiências individuais que edificam um determinado sistema cultural. Para ambos, o sentido da palavra é “o conjunto dos fenômenos psicológicos que essa palavra desperta na consciência dos indivíduos e o significado é o que permanece constante, no que concerne às mudanças do contexto” (PONZIO, 2008, pg. 79).

Para Voloshinov (PONZIO, 2008), o dilema entre o consciente e o inconsciente é a representação dos conflitos entre ideologias diferentes. Para ele, a consciência do homem é formada pelo seu comportamento cotidiano e o inconsciente pelas representações ou motivos gerados através das relações sociais. Nesses parâmetros, até o conteúdo dos sonhos é ideológico e sociológico, e não uma criação individual.

Para Voloshinov o ser humano é um produto social, pois, tanto o discurso consciente quanto o inconsciente representam atividades realizadas no exterior, nas relações sociais que se inscrevem nos indivíduos. Assim, até a origem dos problemas psicológicos são de origem social.





Para Freud (apud PONZIO, 2008), o inconsciente e consciente são linguagens, então não se diferem. Para Freud o inconsciente coincide com um discurso não oficial de censura, pois “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (p.85). Assim, o discurso interior é uma representação da consciência não oficial, de funções “não sociais” ou funções “animais”. A consciência exterior, por sua vez, é a representante da consciência oficial ou social. Nesse sentido, os conflitos entre essas consciências são, os tidos, manifestos de perturbações mentais e princípio de exclusão social.

A verbalização ou comunicação com os outros indivíduos é fundamental para a sobrevivência do discurso interior ou inconsciente, o que o ser humano é, da consciência não oficial, pois se exterioriza na livre fantasia das “reações verbais”. Se por ventura, um discurso interior coincidir com a realidade econômica de um grupo, ele deixa de ser individual e passa a ser uma ideologia social e, portanto um elemento revolucionário capaz de modificar a natureza das coisas, e nisso reside a ideia de transformação social da realidade.

Assim, tendo fundamentado os princípios relativos à língua e a linguagem por diferentes estudiosos, podemos averiguar que a principal função da linguagem é a interação social, pois o seu desenvolvimento, criação e utilização são impulsionados pelo social e conseguinte necessidade individual de comunicação. Por essa razão, de acordo com (OLIVEIRA, 2006), a questão fundamental da teoria de Vygotsky está centrada na relação entre o pensamento e o desenvolvimento da linguagem.

Penso que, vivemos em uma ampla rede mundial constituída de várias aldeias. As pessoas, mais precisamente os educadores, encontram-se situados em um mundo multicultural. Nesse sentido, urge uma atitude consciente, uma compreensão crítica das relações humanas entre língua, pensamento, linguagem e consciência da realidade social global na qual estamos inseridos.

Como mola propulsora, acredito que, o ensino-aprendizagem deva otimizar a construção de melhores relações simbólicas. Essas relações, perpassadas pela linguagem, encontram nos recortes das línguas um palco facilitador dos processos de andamento e de contato sócio cultural entre os indivíduos. O mundo, por sua vez, como representante de um palco universal de atuação de diferentes contextos humanos, precisa de uma sociedade multicultural atuante que problematize a diversidade.

Para a construção de uma realidade a ser desenvolvida à luz de uma teoria social pós-moderna, nesse mundo sócio, histórico e cultural em que nos encontramos inseridos



precisamos dar ênfase às características de cada comunidade de prática de línguas, precisamos dar voz às pessoas emergentes. Carece que adotemos uma nova perspectiva para uma efetiva transformação das desigualdades sociais. Necessitamos de “uma epistemologia capaz de revelar o mundo empírico, pois a experiência e a razão não podem ser explicadas fora das produções sociais de inteligibilidade” (MCLAREN, 2000, p. 62).

Nesse sentido, as sociedades multiculturais da atualidade precisam estabelecer laços estritos e dialógicos com as inúmeras culturas híbridas, com as diferentes comunidades existentes para que haja uma prática interacionista sócia discursiva capaz de permitir a construção e registro da diversidade de representações da subjetividade humana.

De acordo com Williams D. Raymond (1979), os processos de desenvolvimento intelectual, estético, espiritual ou mesmo a maneira de vida de uma sociedade compõe a diversidade dos sentidos de cultura. Esses elementos cotidianos representam as relações humanas que se realizam através da linguagem, nas suas mais íntimas manifestações. Pela linguagem e através da linguagem, os elementos cotidianos se estabelecem como princípios, como valores sociais das regras da pragmática da vida humana.

A vida é interdisciplinar por excelência. É a partir de uma prática interacionista sócio discursiva e contextualizada historicamente nos sentidos de linguagem, de cultura e de representação, é que precisamos atuar como professores de línguas.

Neste contexto multicultural e digital de contatos sociais em que os seres humanos encontram-se inseridos, precisamos de profissionais de línguas capazes de viabilizar a comunicação, o diálogo, o desenvolvimento e a valorização da diversidade das subjetividades humanas, pois Vygotsky (2008, p. 137), citando Goethe, coloca que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”.

## **5. O ensino-aprendizagem e as relações simbólicas dos indivíduos**

De acordo com Jerusalinsky (2002), os processos de simbolização são provenientes de várias temáticas e perspectivas que relacionam o sujeito à aprendizagem e ao conhecimento. Assim, segundo o autor, os seres humanos se desenvolvem através de relações simbólicas. A relação simbólica, segundo Jerusalinsky, é uma capacidade humana relacionada à capacidade de poder criar.



A função simbólica, para Jerusalinsky (2002), encontra-se relacionada à aprendizagem, pois este processo se realiza através da apropriação que é a tradução de algo, de algum objeto sob uma perspectiva pessoal. Nessa perspectiva, a aprendizagem, ou o conhecimento tem uma dimensão operatória lógica, objetiva, e uma dimensão simbólica que é mais complexa, pois é constituída por uma subjetividade ou alteridade. Assim, a realização do processo simbólico se dá através da linguagem, através da capacidade de nomear, de dar sentido pessoal à vida circundante.

A linguagem, para Jerusalinsky (2002), consolida a consciência que se acha construída por elementos sógnicos. Para ele, as palavras carregam as unidades de significado do pensamento que é desenvolvido pela mediação simbólica que se realiza no processo de aprendizagem. Consolidada como conhecimento, a consciência é uma manifestação, uma linguagem representante do conhecimento humano construído sóciohistórica e culturalmente.

Para Pain (1999, p. 165), “A aprendizagem (...) é efeito do funcionamento do pensamento e não a causa desse funcionamento” e, portanto o conhecimento é constituído de uma parte científica codificada e transmissível por gestos, por signos, por sinais e pela língua, como recorte da linguagem. Mas há, também, a parte da linguagem intransmissível das experiências de sofrimento e prazer dos indivíduos.

Segundo a autora, a aprendizagem é mediada por uma função reguladora que tem como objetivo a conservação “considerada como uma fase em um movimento dialético entre a dúvida e a convicção” (p.166). O aprendizado, nesse sentido, direciona o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, impulsiona tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento espontâneo.

Para Vygotsky, (PONZIO, 2008), a aprendizagem é um processo que se realiza através de um sistema simbólico básico comum a todos os indivíduos. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo mediado por um sistema simbólico de desenvolvimento infinito que parte do meio social em ação com as experiências empíricas do conhecimento espontâneo dos sujeitos, do discurso interior. Essas concepções empíricas de conhecimentos são mediadas pela linguagem que é composta pela língua, por palavras, signos ou instrumentos e, através do processo da imaginação, de um relacionamento simbólico responsável pela construção um sentido para o sujeito.

Uma vez, a relação simbólica tenha sido realizada, fica estabelecido o sentido. Segundo Vygotsky, (PONZIO, 2008), a palavra é um instrumento mediador que objetiva uma ação,



assim, a palavra é a unidade de significado do pensamento e também a sua análise. Entretanto, Vygotsky enfatiza que o indivíduo somente consegue dominar o objeto, se ele conseguir nomeá-lo e internalizá-lo através de um processo real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado através de treinamento, pois o processo de aprendizagem somente é tangível se o sujeito tiver atingido um nível adequado de desenvolvimento para tal operação.

Segundo Vygotsky, (PONZIO, 2008), para que haja aprendizagem e, consequente conhecimento, é necessário que o sujeito apresente uma atenção espontânea ou deliberada sobre o objeto a ser alcançado e ele possa ser capaz de fazer uma relação lógica, uma abstração, uma comparação e uma diferenciação. Assim, o sujeito realiza uma elaboração superior, portanto uma generalização do conhecimento traduzível em aprendizagem. Nesse sentido, quanto mais fácil for uma relação em ação, menos consciência esse sujeito terá dela, pois o processo de conscientização daquilo que o sujeito está realizando se opera em proporção da dificuldade que vivencia para se adaptar à situação.

Para Vygotsky, o principal instrumento simbólico para dar significação às palavras é a fala. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem, criando condições para o desenvolvimento linguístico do sujeito e da sua fala intelectual. Penso que, nisso reside tanto a necessidade de conhecimento da realidade em que o ensino de línguas seja pretendido, quanto a promoção de estratégias que proporcionem uma relação simbólica dos sujeitos envolvidos na ação situada e realizada através da fala.

A internalização e o discurso interior para Vygotsky (apud PONZIO, 2008) são formas de mediação que se processam de modo consciente ocorrendo primeiramente fora da mente e que se estabelecem através das atividades sociais. O discurso interior, assim como os gestos desempenham um papel fundamental, mas complementar na atividade cognitiva e não um substituto dos signos verbais. De acordo com Pain (1999, p. 167), “(...) a espécie humana instaura-se na historicidade, enquanto que os sujeitos tornam-se significantes do lugar históricos que eles ocupam”.

Nessa perspectiva, de acordo com Oliveira (2006), o cerne da teoria de Vygotsky está fundamentado na relação entre o pensamento e o desenvolvimento da linguagem. Portanto, a principal função da linguagem é a da interação social, pois o seu desenvolvimento, criação e utilização são impulsionados pelo social e conseguinte necessidade individual de comunicação.

## 6. Considerações finais



Acredito que, para um efetivo aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores de ensino-aprendizagem de línguas, na realização de seus objetivos, faz-se necessária uma reflexão crítica a respeito da importância da relação entre pensamento, linguagem e aprendizagem realizada em situação de comunidades de prática. Isso devido à complexidade das relações simbólicas que os seres humanos possam estabelecer em detrimento da formação de sentido às concepções empíricas constituídas.

Penso que, dentro desse momento histórico contemporâneo, face às desigualdades econômicas e sociais excludentes e às diversidades de seres e seus interesses saciados pela era digital, faz-se urgente uma epistemologia que contemple esse novo panorama social e suas relações empíricas subjetivas, pois “para que a realidade exista, é preciso que um outro seja testemunho dela” (PAIN, 1999, p. 172).

Como educadores precisamos estar atentos para uma prática pedagógica adequada em relação às possíveis perturbações que afetam o desenvolvimento dos alunos. Para isso, faz-se necessário interpretar o valor simbólico, das operações simbólicas do funcionamento inconsciente, pois esse trabalha para conservar a alegria de viver.

Para Rajagopalan (2006), “os pesquisadores que trabalham na linha da linguística crítica entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política” (p.165). Penso que, no mesmo sentido, tanto os professores da língua franca, inglês como língua adicional, quanto os professores em geral possam investigar seus contextos de ensino, analisar cada classe, refletir e atuar dentro de uma perspectiva crítica de reconstrução do que possa vir a se apresentar como realidade circundante.

É preciso então, que os professores repensem a maneira de viver em relação ao outro que busca o conhecimento, pois o afeto, o ambiente e as estratégias colaborativas desenvolvidas em comunidades de prática promovem a zona de desenvolvimento proximal e permitem que as experiências dos alunos entrem em sintonia com o conhecimento científico, e é esse um dos papéis fundamentais da educação.

É necessário restituir a alegria de aprender e o prazer de estabelecer relações simbólicas à atividade de ensino e conseguinte atividade cognitiva, pois o ato de criar está ligado à sublimação das frustrações, dos desejos reprimidos e à transcendência de posições. Assim o resultado do processo de ensino-aprendizagem poderá ser traduzido como elemento de desenvolvimento e transformação da realidade, tanto para os indivíduos, quanto para o





meio em que se encontram inseridos e assim, o ato da criação poderá surgir de algum lugar, numa relação simbólica do homem coma vida.

Portanto, entendo que, trabalhar com língua franca inglês, como língua adicional, fundamentada no conceito de comunidades de prática, considerando cada indivíduo ou grupo de alunos como único, é compreender os processos de relações simbólicas que os alunos realizam quando se identificam com as práticas pedagógicas propostas. Assim, como professores atuantes, talvez possamos efetivamente, considerar todas as formas de representação da realidade da linguagem circundante, neste momento pleno de contato universal promovido pelo processo de globalização.

## Referências

- ANDRE, Marli E. D. **A de Etnografia da prática escolar**. Papirus, São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas; o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Acesso em: 11 de outubro de 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto No. 6571. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 11 de outubro de 2010.
- CALVET, Louis-Jean. **As Políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language journal**. University Park, 2007. n. 91, p. 923-939.
- ECKERT, Penelope; McCONNELL-GINET, Sally. Communities of practice: where language, gender and power all live? In: COATES, J. **Language and Gender: a reader**. Oxford: Blackwell, 1998. p. 484-494.
- EMERSON Robert M, Rachel I. Fretz, Linda L. Shaw. **Writing ethnographic fieldnotes**. University of Chicago, 1995.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In: **Research in teaching and learning: a project of the American Educational Research Association**. New York, London: Macmillan Publishing Company, 1990.
- GIANNOTTI, J. A. A filosofia amazônica de Sartre. **Folha de São Paulo**, São Paulo, SP, 23 out. 2005. p 5.
- HALL, Joan Kelly. **Methods for teaching Foreign Languages: creating a community of learners in the classroom**. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.
- JERUSALINSKY, Alfredo. Seminários II. São Paulo: Universidade de São Pulo, **Instituto de Psicologia – Lugar de Vida**, 2002, p. 9 – 24.



- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006<sup>a</sup> p. 129-147.
- LANTOLF, James. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. (org). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford UP, 2000.
- LAVE, Jane; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.
- MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez Editora: **Instituto Paulo Freire**, 2000. p 61-62
- MEYERHOFF, Miriam. Communities of practice: **The Handbook of Language Variation and Change** J. K. Chambers, Peter Trudgill, Natalie Schilling-Estes. Blackwell Publishing Ltd, 2008. ch21p, 526–548
- PAIN, Sara. **A Função da ignorância**, Tradução de Maria Elisa Valliatti Flores, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- PINHO, Isis; LIMA, Marília dos Santos. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópio**, Vol. 8, n. 1, p. 38-48, jan/abr 2010.
- Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/157/13>. Acesso em: 06 Jan. 2011.
- PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** - um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavilil. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2006.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro. Zahar, 1979.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais**. 1997. Disponível em: [www.regranet/educação/ainclusãodacriança.htm/](http://www.regranet/educação/ainclusãodacriança.htm/). Acesso em: 12 JAN. 2011
- VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. 1976. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17:89-110.