

CENTRO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA TÉCNICA TRANSDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

*LEARNING CENTER IN BILINGUAL EDUCATION: A TRANSDISCIPLINARY TECHNIQUE
IN THE PROCESS OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING*

*CENTRO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE: UNA TÉCNICA
TRANSDISCIPLINARIO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS*

Karine Ferreira Monteiro¹
Elaine Ferreira do Vale Borges²

Resumo: Este artigo consiste em um recorte de uma pesquisa de mestrado e traz uma investigação teórica e discussão sobre o que são e como se constituem os denominados *centros de aprendizagem* (CA) na Educação Bilíngue, por vezes nomeado de *metodologia learning centers* (MLC) no contexto brasileiro em uma perspectiva educacional interdisciplinar. O trabalho está alicerçado em duas linhas centrais de reflexão no âmbito da pesquisa qualitativa-interpretativa, quais sejam, a compreensão teórico-metodológica da organização interna do processo de ensino nos CA e as relações que esse processo possui entre os saberes no desenvolvimento do currículo. Os resultados mostram que os CA se constituem em uma *técnica* (e não uma metodologia) de ensino e de aprendizagem de línguas condizente com o princípio *transdisciplinar* (e não interdisciplinar) de educação. Em conclusão, sugere-se que o termo CA seja usado no singular dando um sentido transdisciplinar contemporâneo ao tradicional termo sala de aula na Educação Bilíngue.

Palavras-chave: Centros de aprendizagem. Educação bilíngue. Transdisciplinaridade.

Abstract: This article is an excerpt from a master's research and brings a theoretical investigation and discussion about what the so-called *learning centers* (LCs) in Bilingual Education are and how they constitute themselves. Also, in the Brazilian context in an interdisciplinary educational perspective, the LCs are sometimes called as *learning centers methodology* (LCMs). The work is based on two central lines of reflection within the scope of qualitative-interpretative research, as follow: the theoretical-methodological understanding of the internal organization of the teaching process in the LCs, and; the relations that this process has among knowledge in curriculum development. The results show that the LCs constitute a language teaching and learning *technique* (not a methodology) in line with the *transdisciplinary* (not interdisciplinary) education principle. In conclusion, it is suggested that the term LCs would be used in the singular, giving a contemporary transdisciplinary meaning to the traditional classroom term in Bilingual Education.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. pk.monteiro@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6121-5468>

² Pós-doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. elainefvb@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8310-3539>

Keywords: Learning centers. Bilingual education. Transdisciplinarity.

Resumen: Este artículo es un extracto de una investigación de maestría y trae una investigación teórica y una discusión sobre qué son y cómo constituyen los llamados *centros de aprendizaje* (CA) en la Educación Bilingüe, a veces llamados *metodología centros de aprendizaje* (MLC) en el contexto brasileño en una perspectiva educativa interdisciplinar. El trabajo parte de dos líneas centrales de reflexión en el ámbito de la investigación cualitativa-interpretativa, a saber, la comprensión teórico-metodológica de la organización interna del proceso de enseñanza en las CA y las relaciones que este proceso tiene entre saberes en la elaboración curricular. Los resultados muestran que las CA constituyen una *técnica* (y no una metodología) de enseñanza y aprendizaje de lenguas en consonancia con el principio *transdisciplinario* (y no interdisciplinario) de la educación. En conclusión, se sugiere que el término CA sea utilizado en singular, dando un significado transdisciplinario contemporáneo al término tradicional aula en Educación Bilingüe.

Palabras-clave: Centros de aprendizaje. Educación bilingüe. Transdisciplinariedad.

Introdução

Contemporaneamente, por um lado, em suas várias etapas, a educação vem assumindo uma nova identidade na qual não basta formar cidadãos que compreendam as diferentes disciplinas e/ou teorias específicas de seus estágios escolares ou áreas de estudos. É necessário também o desenvolvimento das devidas competências para aplicar os conhecimentos apreendidos (compreendendo-os em uso e repensando-os visando reformulações) nos contextos pertinentes e diversificados da vida em sociedade e/ou profissional (CORTEZ, 2007). Por conseguinte, a educação volta-se para a formação integral do educando, a fim de transformá-lo em um cidadão reflexivo, crítico, autônomo, qualificado (intelectual e tecnologicamente), consciente e capaz de transformar a sua própria realidade e a do mundo do trabalho em que está inserido.

Por outro lado, no âmbito do avanço de programas para a mobilização internacional e empresas multinacionais, no panorama da multinacionalização, a necessidade de pessoal qualificado vai ao encontro de uma educação bilíngue (GENESE, 1987), com o domínio de uma ou mais línguas adicionais (LAd¹). Nessa perspectiva, para a formação integral dos educandos, é necessário também levar em consideração a pluralidade cultural, principalmente se pensarmos na língua inglesa² no contexto brasileiro, em que a escola bilíngue surge, na atualidade, como uma possibilidade para a evolução do aprendiz no mundo globalizado.

No cenário brasileiro, de acordo com Marcelino (2009, p. 1), o bilinguismo cresce “como um fenômeno e como uma tendência”. Todavia, ainda segundo o autor, essa “tendência pode ser confundida com um modismo a ser seguido por estar acontecendo em todos os lugares”. E como a escola bilíngue no Brasil é uma orientação educacional que se popularizou mais recentemente, muitas escolas e seus educadores (embora não generalizando³) podem estar se adequando a um “modismo”, sem a clareza necessária sobre a importância e complexidade do tema bilinguismo;

não sabendo, possivelmente, como aliar o ensino dos conteúdos de sala de aula às duas línguas ofertadas – ou seja, uma língua materna (LM) e uma LAd. Principalmente, podem ter dificuldades em coligar a pedagogia utilizada na LM a uma pedagogia mais inovadora e significativa na LAd que tem se desenhado contemporaneamente na área da educação bilíngue no campo da Linguística Aplicada, por exemplo.

Nesse horizonte, surgem escolas bilíngues brasileiras que utilizam o que denominam, por vezes, de “metodologia *learning centers*” (MLC). Assumem essa terminologia, pelo menos entre seus pares⁴, optando por deixar o termo *learning centers*⁵ em língua inglesa, na identificação de uma escola que (implícita e/ou explicitamente) quer exprimir um significado de educação bilíngue, geralmente no trabalho com as línguas portuguesa e inglesa. Essencialmente, como a entendemos, a chamada MLC se constitui em um arranjo físico na organização (divisão) da sala de aula em centros de aprendizagem (CA) – acrônimo que usaremos a partir de agora⁶. Sendo que cada “centro” estaria focado em uma disciplina de ensino e/ou habilidade da(s) língua(s) a ser(em) ensinada(s), com uma característica de educação interdisciplinar na execução do currículo escolar. Em termos gerais, o que se subentende desse processo é que dividir a sala de aula em CA visa tornar mais dinâmico o processo de ensino e de aprendizagem da LAd para os educandos.

Partindo da visão geral acima apresentada, o objetivo deste trabalho, de viés essencialmente teórico, de natureza qualitativa-interpretativista, é analisar o que se denomina MLC ou CA em duas perspectivas, ou seja: (1) se se constitui ou não em uma *metodologia* de ensino bilíngue; (2) se a relação que se estabelece entre as disciplinas e/ou temas/saberes no processo educativo é a *interdisciplinar*. Para tanto, na questão da nomenclatura, recorreremos à área de ensino de línguas, na Linguística Aplicada, para a reflexão da discussão que se faz nesse campo de estudos sobre o que são abordagens, métodos, técnicas e metodologias de ensino de línguas; bem como ao que a área específica de ensino bilíngue, em termos gerais, descreve como sendo os CA. No que se refere à questão interdisciplinar, enveredaremos para a compreensão do que se apresenta como inter e transdisciplinar em relação à interação temática e/ou disciplinar no trato com a produção do conhecimento.

No desenvolvimento deste artigo, optou-se pela divisão de quatro seções e duas subseções, além desta *Introdução* (seção um), *Conclusão* (seção seis) e *Referências*. A seção dois, *Educação Bilíngue e CA*, trata de uma visão geral sobre a educação bilíngue e os CA no contexto internacional e nacional. A seção três, *Metodologia e técnica no ensino de línguas*, já no contexto da Linguística Aplicada, traz a discussão da terminologia utilizada no ensino de línguas. Na seção quatro, *Inter e transdisciplinaridade*, aborda-se uma discussão sobre os conceitos e características dessas perspectivas. Ao final, temos a seção cinco, *CA como uma técnica transdisciplinar na Educação Bilíngue*, em que está

dividida em duas subseções: *A organização interna do processo de ensino dos CA: metodologia ou técnica?* e *Reflexões sobre as relações entre os saberes nos CA: inter ou transdisciplinar?* Nessa penúltima seção (e suas subseções) apresentamos as reflexões e conclusões deste estudo.

Educação bilíngue e CA

Cortez (2007) justifica a necessidade da educação bilíngue através da importância fundamental do contato com novas línguas e novas culturas, devido à grande expansão da tecnologia e o aumento da velocidade da comunicação. Para Marcelino (2009), a educação bilíngue vem se tornando um fenômeno mundial, por isso é preciso ter clareza e cuidados para que ela não se torne um puro modismo e perca assim, sua dinamicidade e significado.

A partir dessa afirmação, é fundamental ter cuidado para que a educação bilíngue não se torne somente uma propaganda escolar, um ensino distante da realidade dos educandos e uma prática sem fundamentos teóricos e epistemológicos. Mello (2010) ressalta que nem sempre o corpo docente e os pais de alunos têm clareza e discernimento sobre o que é educação bilíngue, seus objetivos e tipos de programas adequados, nem conhecem ao certo sua eficácia.

Portanto, nas linhas que se seguem, procuraremos discutir o conceito de educação bilíngue e algumas das suas principais características (como o modelo denominado imersão), e faremos uma breve discussão sobre a educação bilíngue no Brasil, a fim de evitar possíveis confusões terminológicas e aprofundar o tema.

De acordo com Megale (2005), o conceito de educação bilíngue é complexo e possui significados diferentes de acordo com o país e com o contexto, dependendo de questões étnicas, fatores sócio-políticos e dos próprios educadores e legisladores. Mackey (1972 *apud* GROSJEAN, 1982, p. 213), evidencia que

[e]scolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são denominadas escolas bilíngues, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Consequentemente] o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação.

Para Genesee (1987), a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas pode ser chamada de educação bilíngue. Já Harmers e Blanc (2000), citados por Megale (2005), afirmam que podemos chamar de educação bilíngue qualquer sistema de educação no qual, de forma

simultânea ou consecutiva, a instrução é planejada e dada em pelo menos duas línguas, sendo determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. De forma mais abrangente, para Mello (2010, p. 122),

(...) a expressão educação bilíngue tem sido frequentemente usada na sua acepção mais abrangente para incluir todas as situações em que duas ou mais línguas estão em contato, fazendo-se a distinção entre as suas diversas tipologias somente quando o contexto ou a situação requer um maior detalhamento técnico. De maneira semelhante, quando se usam as expressões escola bilíngue e/ou sala de aula bilíngue, faz-se referência à possibilidade de ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos, mesmo quando se espera que uma única língua seja usada na maior parte das interações que ocorrem nesses contextos.

Como podemos notar por meio das definições de educação bilíngue acima expostas, a mesma depende de diversos fatores históricos, políticos e sociais que variam de um lugar para o outro, porém parece haver uma semelhança nas definições quando afirmam que a educação bilíngue se configura no uso de duas línguas dentro do cotidiano escolar.

Segundo Harmers e Blanc (2000), existem dois tipos principais de programa em educação bilíngue: os programas de imersão e as escolas internacionais multilíngues⁷. Para os autores, imersão quer dizer que um grupo de crianças falantes de uma LM recebe parte ou toda a instrução escolar via uma L2. Esse modelo está baseado em duas hipóteses, sendo elas: 1) a L2 é aprendida de forma igual, equivalente a LM; 2) a língua é aprendida de forma mais eficaz em um contexto estimulante, expondo os alunos às formas naturais da mesma. Também, de acordo com os autores, existem três tipos de imersão: 1) inicial total: toda a instrução no jardim de infância e nos primeiros dois anos do ensino fundamental deve ser realizada na L2; 2) inicial parcial: tanto a LM, quanto a L2 são utilizadas desde o começo da vida escolar como forma de instrução; 3) tardia: destinada a alunos do ensino médio, em que no primeiro ano 85% das aulas são ministradas em L2 e durante os próximos anos, o aluno pode frequentar 40% das aulas ministradas na L2.

Harmers e Blanc (2000 *apud* MEGALE, 2005) enfatizam que as duas línguas, nos programas de imersão, devem ser respeitadas e valorizadas, porém a forma como isso pode ser realizado dependerá de cada escola que planeja a educação bilíngue.

Em Moura (2009, p. 103), encontramos mais uma definição a respeito dos programas de imersão, na qual a autora afirma que

[u]ma das características dos programas de imersão é o uso de ambas as línguas na instrução. As crianças aprendem a língua-alvo não por seu estudo como disciplina, mas por meio de brincadeiras e de participação em atividades por meio da língua, próximas de seu contexto natural de aquisição.

Relacionando a educação bilíngue com a historicidade, Marcelino (2009) chama a atenção para o fato de que a necessidade de se aprender uma outra língua era papel das escolas de idiomas que, de certa forma, complementavam a educação das crianças recebida nas escolas. No Brasil, a partir de algum tempo, escolas do Estado de São Paulo, por exemplo, começaram a terceirizar o serviço dos institutos de idiomas, o que o autor chama de período de transição, até que as escolas bilíngues assumem o papel de integração dos institutos de idiomas e de escolas regulares, fator muito bem aceito pelos pais que veem uma comodidade e um ensino promissor para seus filhos. Nesse contexto, Marcelino (2009, p. 10) afirma que

[s]urgem as escolas bilíngues, que se propõem, inicialmente, a unir as duas competências: a da escola regular, voltada para educação e formação do indivíduo; e do instituto de idiomas, voltado para o ensino do idioma, com enfoque no desenvolvimento linguístico.

Entretanto, o autor ressalta que é preciso ter muito cuidado com a definição das escolas bilíngues terem a proposta de unir as competências (da escola regular e do instituto de idiomas) e que, embora algumas escolas de São Paulo ainda caminhem nessa direção, essa não é a real e verdadeira função da educação bilíngue. Nesse contexto, Marcelino enfatiza que

[n]a escola bilíngue, a língua inglesa é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivos de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado. O objetivo é a educação, que acontece em uma segunda língua, em grande parte, embora haja diferentes formatos e possibilidades de combinação (p. 10).

Portanto, na escola bilíngue as interações e os conteúdos escolares são dados *em* inglês e não são aulas *de* inglês, como acontece nos institutos de idiomas, tornando a língua como veículo de comunicação (MARCELINO, 2009). Cortez (2007) também diferencia aula *de* inglês e aula *em* inglês, afirmando que a primeira é aquela cujo conteúdo seja o ensino da língua inglesa, enquanto que a segunda tem como conteúdo de aula diversos temas que são ministrados na língua inglesa. De acordo com Moura (2009, p. 46), “[o] ponto mais importante a destacar é que na educação bilíngue as línguas não são apenas objetos de estudo, mas também meios pelos quais os conteúdos das outras áreas de conhecimento são aprendidos”.

Dessa forma, para ser caracterizada como uma escola bilíngue é necessário

(...) que a escola se organize em todos os aspectos para promover bilinguagem por parte de todos os alunos atendidos, bem como promover aos alunos acesso a componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo. O currículo deve prever uma carga horária

dedicada ao ensino de cada língua, presente como meio de instrução nas áreas do conhecimento. O ambiente deve promover o contato com ambas as línguas por meio do oferecimento de materiais e oportunidades de interação. Os professores precisam ter o necessário conhecimento do objeto de ensino – as línguas – para poder ensiná-la pela comunicação com os alunos (MOURA, 2009, p. 53-54).

Marcelino (2009) faz uma classificação de indivíduos bilíngues no contexto brasileiro, ressaltando que o bilíngue que é formado nas escolas brasileiras terá algum nível de proficiência nas quatro habilidades da língua, se sobressaindo mais em uma do que em outra, dependendo do seu interesse e da sua aptidão. A classificação é a seguinte: 1) simultâneos: crescem em contato com as duas línguas desde a primeira infância, portanto, possuem maior chance de se tornarem falantes nativos em duas línguas. O contexto que esse bilíngue pode ser submetido é em casa por um dos pais ou pelos dois e quando a língua de instrução na escola é a L2; 2) consecutivos: são aqueles que aprendem a L2 em um contexto diferente da escola bilíngue, em institutos de idiomas, com aulas duas vezes por semana. As variações na proficiência podem existir, podendo o aluno ter uma ótima habilidade nas quatro habilidades ou em apenas uma ou em outra; 3) consecutivos de infância: o aprendiz desenvolve a L2 em um contexto em que a língua é utilizada como veículo de comunicação, como forma de adquirir conhecimento. A L2 é em grande parte a língua de instrução, sendo esta classificação a mais provável de surgir como resultado da educação bilíngue no Brasil.

Megale (2005) afirma que só ocorrerá o esclarecimento das diversas possibilidades e possíveis consequências da educação bilíngue quando acontecer uma compreensão sobre o desenvolvimento do bilinguismo e das suas relações com o desenvolvimento cognitivo e com as condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão. Nesse sentido, para Marcelino (2009, p. 11),

[a] escola bilíngue deveria ser concebida, idealmente, como um novo lugar de estudos e de formação, uma evolução, um conceito novo de escola; o espaço de intersecção e equilíbrio entre o conteudismo das escolas do passado e o exagerado enfoque na formação do indivíduo como cidadão e ser social, presente em grande parte das escolas atuais, que oferecem pouca preocupação com conteúdo. A escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução.

Ainda, Borges e Streiechen (2016) enfatizam uma importante diferença entre bilinguismo unidimensional e multidimensional, estando esse último “em acordo com a proposta multifacetada das várias dimensões do processo de ensino e de aprendizagem de línguas da abordagem complexa de ensino de línguas” (p. 254). As autoras ainda destacam que, de acordo com os estudos de Harmers e Blanc (2000), um ponto fraco existente na maioria das definições de bilinguismo é a

unidimensionalidade, a qual privilegia apenas a competência linguístico-comunicativa bem desenvolvida em duas línguas, deixando em segundo plano, outras dimensões importantes que fazem parte do fenômeno (entendido como complexo), como os discutidos na psicolinguística, na sociolinguística, na sociologia, entre outras ciências. Nesse sentido, como enfatizam as autoras (ainda citando Harmers e Blanc, 2000, p. 13), tomar o bilinguismo como um fenômeno complexo (e não unidirecional) implica considerar “um estado de bilinguagem de indivíduos e um estado de línguas em contato no nível coletivo”, como também os vários níveis (individual, interpessoal, intergrupo e social) e dimensões (competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, exogeneidade, *status* sociocultural e identidade cultural) aninhados na bilinguagem.

A unidimensionalidade do bilinguismo parece-nos alinhada à concepção de Gimenez (2013) que, por sua vez, vê o crescimento da educação bilíngue por uma lente mercadológica, em que enfatiza que esse tipo de mercado atrai editoras, colégios e pais preocupados com a educação dos seus filhos, sendo que a busca pelo conhecimento da língua inglesa, segundo a autora, está aliada às forças econômicas conectadas ao Estado, que, de certa forma, aumentam as desigualdades sociais, políticas e econômicas. Portanto, o crescimento do bilinguismo aponta que “insuflado pelas pressões econômicas, o conhecimento da língua inglesa vem sendo considerado essencial para a participação em um mundo globalizado no qual ela exerce o papel de língua franca” (p. 203).

Em uma forma de categorização da Educação Bilíngue – igualmente no contexto do bilinguismo unidimensional, como entendemos –, Guidi (2017) enfatizou o tipo “de prestígio” ou “de elite”, pois se refere às escolas bilíngues voltadas a alunos com condições financeiras elevadas e que podem frequentar esse tipo de instituição. Nesses programas, os educandos são ensinados por meio de duas línguas, geralmente com dois professores, sendo que cada um preocupa-se em ensinar uma língua diferente.

Dessa forma, podemos entender que a educação bilíngue pode ser uma das maneiras de propiciar a aquisição de línguas e o contato e conhecimento de diferentes culturas em um ambiente estimulador e incentivador. Nesse panorama, dentre as práticas que podem fazer parte da educação bilíngue, existem os denominados CA, os quais serão discutidos nas linhas que se seguem.

Os CA, por sua vez, consistem em uma prática comum, no exterior e no Brasil, em escolas bilíngues e pode ser definido como a organização do ambiente educativo em estações ou centros de aprendizagem (CA). Nesses ambientes, segundo Genesse (1987), as atividades e recursos possuem estímulos visuais e intelectuais que visam facilitar a compreensão do novo idioma. Dessa forma, as atividades não são restritas ao estudo da língua, mas servem como meio de instrução da nova língua nos diferentes contextos, em que a proposta desafia o educando e o faz testar novos

conhecimentos, fatores indispensáveis à aprendizagem e que vão ao encontro da definição de educação bilíngue já discutida neste trabalho.

De acordo com Bennie (1977), os CA surgiram em uma época em que a escola tradicional – com seus princípios, ideais e rigor pedagógico, que enfatizava a memorização e a repetição – estava sendo alvo de severas críticas, dando lugar a uma “Escola Nova”, com princípios baseados na liberdade e na autonomia do aluno. Apesar de citar a Escola Nova, Bennie (1977, p.1), enfatiza que

[o] surgimento dos centros de aprendizagem resultou de uma ampla variedade de tendências, desenvolvimento e pesquisas em educação, psicologia e sociologia. Estes foram influenciados pelos contextos sociais, econômicos, políticos, científicos e tecnológicos dos tempos em que aconteceram. Centros de aprendizagem não apareceram de repente no cenário educacional e não são uma mera moda.⁸

Ainda de acordo com Bennie (1977), os CA representam a obtenção de um nível altamente sofisticado de integração de pessoas, processos e recursos, auxiliando os educadores na flexibilidade necessária para atuar no ambiente de ensino e de aprendizagem.

Contemporaneamente, Opitz (2015) enfatiza que, ao explorar o tema dos CA, descobriu vários termos relacionados a essa prática, como: estações de aprendizagem, tempo de atividade, livre escolha e centros de interesse, cada um, porém, com uma definição diferente. A definição de CA em Opitz (2015, p.1) é a que segue:

(...) uma pequena área dentro da sala de aula onde os alunos trabalham sozinhos ou interagem uns com os outros, usando materiais de instrução para explorar uma ou mais áreas temáticas. É um lugar onde uma variedade de atividades introduz, reforça e aumenta o aprendizado, muitas vezes sem a ajuda do professor da sala de aula.

Para Magnuson (2015), os CA são áreas dentro da sala de aula onde os alunos aprendem sobre diversos assuntos participando de jogos e atividades.

Por meio dos CA, para Genesse (1987), a aprendizagem de uma L2, relacionada aos conteúdos acadêmicos, promove motivação nos educandos, para se comunicarem de forma social o que já sabem e o que estão dispostos a descobrir, em que o conteúdo acadêmico do currículo escolar pode fornecer uma base válida para a aquisição tanto da LM quanto para L2. Ainda segundo o autor, alunos em idade escolar não estão interessados em aprender uma nova língua que não tenha uma função significativa no seu cotidiano.

Sendo assim, nos CA,

[o] objetivo de aprender a linguagem não é a perfeição gramatical, mas uma comunicação significativa entre estudantes e professores. Os alunos permanecem motivados a aprender a segunda língua quando têm um senso de realização acadêmica e de crescente competência na utilização da segunda língua para fins comunicativos (GENESE, 1987, p. 2).

Em linhas gerais, tendo em vista o que se discutiu até o momento, para que de fato os CA se constituam nesse lugar motivador e focado no aluno, o papel do professor deve ser diferente daquele evidenciado na escola tradicional, o de detentor do saber. Conforme afirma Genesse (1987, p. 5), “[o]s professores nessas salas de aulas atuam mais como consultores e conselheiros do que disseminadores de informações”. Assim, o professor que atua nos CA será também um mediador, um facilitador da aprendizagem, explicando o objetivo de cada centro e motivando os alunos a participar das atividades. De acordo com Magnuson (2015), o trabalho do professor nos CA é observar, ouvir, perguntar, mostrar o que fazer quando a ajuda é necessária, auxiliar nas primeiras tentativas, participar das atividades, conversar com os alunos e ajudá-los a fazer descobertas e conexões e compartilhar seu conhecimento e experiência. Ainda, como enfatiza Minatel (2015, p. 1), nos CA,

[p]ara os professores, seu principal papel está nos bastidores. A função do professor é preparar a sala e as atividades, pensando no seu público alvo e nos objetivos que deseja atingir. No momento que a sala estiver sendo utilizada, o professor pode escolher fazer leitura com pequenos grupos ou auxiliar alguns alunos.

A fim de auxiliar os professores e a escola que desejam trabalhar com CA, Minatel (2015) elaborou alguns passos essenciais para tal realização e concretização. Os passos estão contidos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Preparação para os centros de aprendizagem

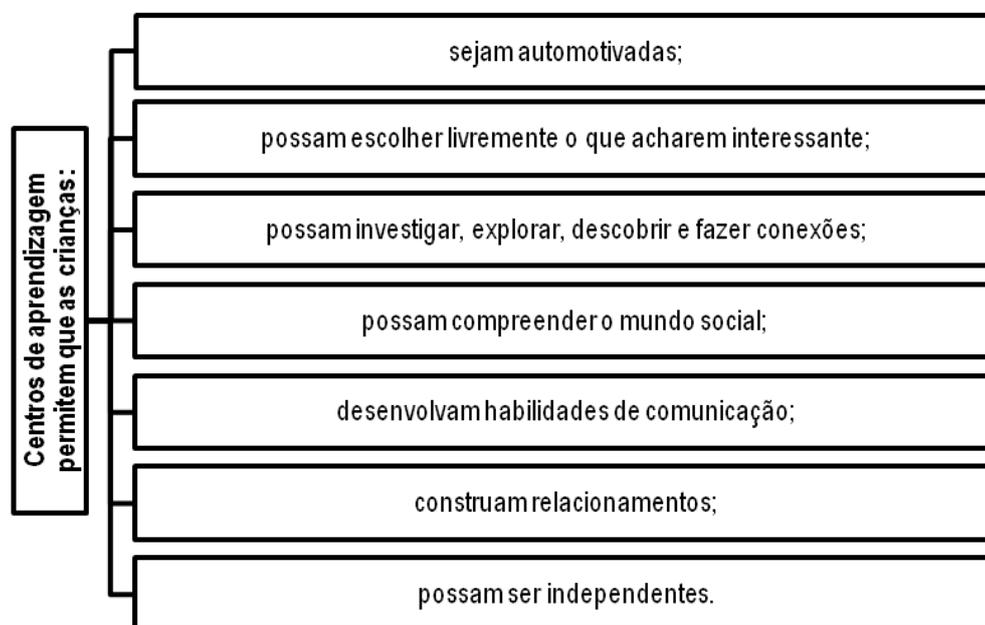
1- Preparação da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Definir quantos e quais serão os centros. Ex: <i>writing center, reading center,...</i> - Fazer as etiquetas com os nomes dos centros; - Disponibilizar cartazes com informações sobre cada centro; - Providenciar e organizar os móveis (mesas, tapetes, cadeiras, <i>pufs,...</i>).
2 – Preparação das atividades e do material	<ul style="list-style-type: none"> - Definir se os centros serão organizados por temas ou por conteúdos; - Definir os objetivos e materiais necessários para cada centro; - Elaborar duas ou mais atividades para cada centro; - Confeccionar o material e as atividades necessárias;
3 – Preparação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Acomodar os alunos nos centros; - Explicar as atividades e os cartazes; - Deixar que os alunos explorem o material; - Explicar como deve ser o uso da sala.
4 – Iniciar o uso da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Observar se os alunos estão nos centros escolhidos com sua atividade; - Orientar os alunos durante a permanência na sala.
5 – Divulgação aos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar uma carta explicando as características e o uso da nova sala; - Organizar um dia para que os pais possam conhecer a nova sala.

Fonte: Quadro organizado pelas autoras com base em Minatel (2015).

Minatel (2015) ressalta a importância dos CA possuírem muitos estímulos visuais, sendo que os cartazes e as atividades devem estar na L2, a fim de facilitar o aprendizado e o contato com a nova língua. Também destaca a necessidade de cada centro possuir mais de uma atividade, para que o aluno tenha a oportunidade e a liberdade para escolher qual atividade quer realizar, desenvolvendo assim a sua autonomia. Outro ponto fundamental que a autora enfatiza é a explicação das regras da sala para os alunos (passar por todos os centros, prestar atenção nas orientações da professora, marcar a atividade realizada na sua ficha de atividades, deixar a sala sempre organizada e limpa, entre outras), para que o contexto dos CA não gere o que a autora chama de indisciplina. Nesse sentido, para que as crianças se comportem adequadamente nos diferentes ambientes do CA, a fim de poderem explorar os centros de sua própria maneira e dirigir sua própria aprendizagem, é preciso, na visão de Magnuson (2015), que elas sejam autodisciplinadas. Afirmção essa que compartilha da ideia de Bennie (1977) que afirma que os CA são baseados na filosofia de que os alunos possam assumir a responsabilidade de dirigir a sua própria aprendizagem.

Magnuson (2015) apresenta alguns benefícios de utilizar os centros de aprendizagem, expostos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Benefícios dos centros de aprendizagem



Fonte: Quadro organizado pelas autoras com base em Magnuson (2015).

Nas discussões desenvolvidas nesta seção, percebe-se que os CA não são uma simples atividade em grupo, mas sim uma forma sofisticada (BENNIE, 1977) de produzir conhecimento, levando em consideração a liberdade do aluno, seus interesses e potenciais. Os CA fazem parte da educação bilíngue buscando desenvolver a LA inserida em uma função social, onde o educando possui a oportunidade de adquirir e construir conhecimento, interagindo e agindo sobre o meio ao qual pertence, características enfatizadas por Marcelino (2009) no que tange a escola bilíngue.

Metodologia e técnica no ensino de línguas

Na área de ensino de línguas, no campo de estudos da Linguística Aplicada, Anthony (1963) propôs a hierarquia *abordagem*, *método* e *técnica* com o intuito de estabelecer uma organização terminológica fundamentada na área no que se refere aos mecanismos do processo interno do ensino de línguas adicionais. Dessa maneira, *abordagem* é um conjunto de suposições correlatas que trata da natureza do ensino e aprendizagem e da natureza da linguagem, afirmando uma filosofia, um ponto de vista; *método* é um plano global para a apresentação ordenada do material que será utilizado, sem partes que se contradizem, e; *técnica* é algo que acontece dentro da sala de aula, o passo-a-passo para atingir um objetivo referente à abordagem e ao método do qual faz parte. No

Quadro 3, trazemos um detalhamento das terminologias apresentadas no artigo de Anthony, conforme tradução em Borges (2009, p. 190-191).

Quadro 3 – Abordagem, método e técnica

ABORDAGEM	MÉTODO	TÉCNICA
É um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem;	É um plano global na apresentação ordenada do material da língua, sem partes que se contradizem e do qual todos se baseiam à abordagem selecionada;	É uma implementação – que, na verdade, ocorre na sala de aula;
É axiomática;	É processual;	É uma habilidade particular, uma maneira de fazer para alcançar um objetivo imediato;
Descreve a natureza do assunto em questão a ser ensinado;	Pode haver vários métodos dentro de uma abordagem, já que vários fatores influenciam a ordem da língua apresentada, como: (a) natureza da língua materna, idade e conhecimento prévio dos alunos; (b) experiência e capacitação na língua-alvo do professor; (c) objetivos do curso (leitura, fluência na fala, habilidades de tradução, etc); (d) lugar da língua-alvo no currículo e tempo disponível no desenvolvimento do curso; (e) uso de livro didático (sempre limitados em suas metodologias).	Deve ser consistente com um método e em harmonia com uma abordagem;
Sustenta um ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé – algo em que se acredita, mas não se pode necessariamente provar;		É particular; depende do professor: em sua mestria particular e composição da classe;
É frequentemente indiscutível, exceto em termos da efetividade dos métodos que se originam dela.		Problemas particulares podem ser revertidos com sucesso pelo uso de diferentes técnicas.

Fonte: Adaptado de Borges (2009, p. 190-191)

De acordo com Borges (2010), além desses três termos em Anthony, existe ainda o termo *metodologia*, sendo necessário diferenciá-la da definição de planejamento (ordenação e descrição dos conteúdos a serem tratados em aulas). O termo *metodologia*, segundo a autora, compete estritamente “ao que o professor efetivamente desenvolve em sala de aula como educador, baseando-se, para isso, em suas crenças, observações e pressupostos teórico-práticos (mais ou menos definidos durante a sua formação acadêmica)” (p. 404) – sendo que, mesmo partindo de uma mesma abordagem de ensino de línguas (com seus métodos e técnicas), cada professor fará sempre emergir a sua própria metodologia em sala de aula e que se modifica também em cada turma que atua. Na visão da autora, a metodologia estaria alinhada ao que Prabhu (1987) já havia denominado como *senso de plausibilidade* ou a *pedagogia intuitiva* do professor, iluminado/a, todavia, de um aparato teórico, mais ou menos consciente, sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Inter e transdisciplinaridade

Bonatto *et al.* (2012) salientam que no ambiente pedagógico ainda prevalece o *modelo disciplinar* antigo, linear, de ensino e de aprendizagem no qual a informação de uma dada disciplina é dada pelo professor e assimilado pelo aluno, fechando-se o ciclo. Nesse tipo de interação educacional, de acordo com Morin (2000), as disciplinas só servirão para isolar os objetos e partes

de um todo – princípio que estabelece as relações entre os conhecimentos de forma disciplinar. Nesse sentido, Morin enfatiza que “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional” (p. 43). A educação contemporânea, para Morin, então, precisa romper com esse tipo de fragmentação para mostrar a relação entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas existentes.

Na modernidade, a *interdisciplinaridade* aparece como uma tentativa de se ir além do formato de educação disciplinar. Segundo Trindade (2008), ela foi anunciada na Europa, na década de sessenta, em oposição ao saber alienado, como um símbolo de retorno do humano no mundo. Já no Brasil, esse conceito chegou por volta do final dos anos sessenta e, de acordo com Fazenda (1999), como um certo modismo, usada sem avaliar de fato a sua concepção. Todavia, no início da década de setenta, ainda existia uma preocupação terminológica com o termo. Segundo Fazenda (1999, p. 16),

[a] necessidade de conceituar, de explicitar, fazia-se presente por vários motivos: interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais ainda, de ser decifrada, precisava ser traduzida, e se não se chegava a um acordo sobre a forma correta de escrita, menor acordo havia sobre o significado e a repercussão dessa palavra que ao surgir anunciava a necessidade da construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida.

Dentre as diversas definições para a interdisciplinaridade, podemos citar a de Bonatto *et al.* (2012, p. 2) em que “é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas”, abrangendo “temáticas e conteúdos [e] permitindo, dessa forma, recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas” ; é, ainda, “uma proposta que visa superar o tratamento do conhecimento escolar” em que “os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade na comunidade na qual o aluno está inserido” (p. 8). Isso quer dizer que, nas considerações dos autores, é uma maneira de trabalhar em sala de aula, propondo um tema com abordagens de diferentes disciplinas, entendendo e compreendendo as partes de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento, unindo-as para fazer algo inovador, ultrapassando assim, o pensar e agir fragmentados.

Compartilhando dessa concepção, Fortunato, Confortin e Silva (2013) afirmam que interdisciplinaridade pode ser entendida como uma perspectiva de trabalho pedagógico que é capaz de promover o diálogo dos saberes, bem como a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos. Porém, para que aconteça de fato a interdisciplinaridade, é preciso tornar as

disciplinas comunicativas entre si, concebendo-as como processos históricos e culturais. Dessa forma,

[n]a perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. (BONATTO *et al.*, 2012, p. 4).

Trabalhar de forma interdisciplinar exige a desconstrução de saberes e a abertura para novos conhecimentos, reconhecendo a imprevisibilidade dos fatos do processo educativo, para assim conseguir relacionar os saberes entre as disciplinas num esforço dinâmico e significativo. Todavia, de acordo com Morin (2009, p. 52),

(...) a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial e, desse modo, confirmar as fronteiras em vez de desmoroná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem.

Com isso, para se alcançar a real totalidade no processo de ensino e de aprendizagem, ainda pelas considerações de Morin, é necessário ir além, buscando a *transdisciplinaridade*, uma perspectiva educacional que extrapola as barreiras disciplinares ultrapassando a interdisciplinaridade.

Para Nicolescu (2000), o objetivo transdisciplinar é a compreensão do mundo presente, sendo que o prefixo “trans” indica aquilo que está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, proporcionando uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, contrariando assim, o princípio da disciplinaridade – que, segundo Leffa (2006), significa a divisão da ciência em compartimentos fechados e isolados, cada uma voltada para um segmento pequeno da realidade, ou seja, o conhecimento fica retido sem possibilidade de compartilhamento. Assim, “a transdisciplinaridade, numa adaptação livre da terminologia de Nicolescu (2000), é o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade e finalmente para a transdisciplinaridade” (LEFFA, 2006, p. 40).

A transdisciplinaridade, também, segundo Borges e Silva (2016, p. 29),

[o]bjetiva ultrapassar a concepção da divisão do conhecimento em disciplinas (fragmentação, paradigma da simplicidade), indo além da interdisciplinaridade (integralização de conteúdos disciplinares), enxergando o conhecimento como uma rede de interconexões que atravessa e contempla todo o saber já constituído ou em iminência de formalização.

Ainda, segundo as autoras, a transdisciplinaridade é um dos pilares da complexidade que, por sua vez, é um *complexus* de teorias que estuda fenômenos da natureza e humanos compreendendo-os como um sistema adaptativo complexo (SAC). Nesse contexto, ainda conforme as autoras, o termo “adaptativo” subentende um sistema que “aprende” na interação com os vários elementos que o constitui e com os quais o próprio sistema entra em contato na esfera da imprevisibilidade e não-linearidade, uma vez que é aberto, dinâmico, auto-organizável e altamente sensível às condições iniciais. Nessa perspectiva e no contexto educacional, o aluno é um SAC, sendo, dessa forma, auto-organizável ou, em outras palavras, “responsável” por sua aprendizagem. Porém, para se auto-organizar, um sistema vivo e aberto (como é o aluno) precisa de condições iniciais que são pequenas e/ou grandes interferências no próprio processo de auto-organização do SAC; sendo o professor o orientador e dinamizador desse processo que fornece as condições iniciais. No entanto, dada a imprevisibilidade dos SAC não é possível ter garantias de que o sistema se auto-organize da forma que queremos tendo em vista as condições iniciais que oferecemos.

Complementando e ainda na perspectiva transdisciplinar, Silva e Santos (2014) salientam que em uma sala de aula não se pode ensinar autonomia⁹ – já que o aluno é entendido como um sistema que se auto-organiza – mas pode-se criar condições favoráveis (ou proporcionar condições iniciais) à autonomização, para que os educandos sejam estimulados a refletir sobre aspectos cognitivos, descobrindo assim, seus estilos e estratégias preferenciais que podem contribuir com o processo de aprendizagem. Também, de acordo Borges e Rabelo (2016), um educando autônomo é capaz de estabelecer objetivos de aprendizagem, definir conteúdos a serem estudados, selecionar materiais e estratégias de aprendizagem, bem como avaliar seus resultados, tendo, assim, atitudes pró-ativas para viabilizar a dinamização de seu próprio sistema de aprendizagem. Nesse sentido, a autonomia vincula-se ao conceito da autopoiese (um princípio transdisciplinar), que contempla assegurar duas dimensões no processo de ensino e de aprendizagem, a saber: 1) que o ambiente pedagógico desenvolva a autoria, o processo de autoconstrução do educando; 2) que esse ambiente desenvolva também a cooperação, já que, como Maturana (1998) afirma, a formação humana está sempre ligada às relações.

Na proposta transdisciplinar, o currículo também não é organizado por matérias (como acontece nos modelos disciplinar e interdisciplinar) e, sim, a partir do fenômeno estudado, como um processo de vida, enxergando, assim, o conhecimento como “uma rede de interconexões que atravessa e contempla todo o saber já constituído ou em iminência de formalização” (BORGES; SILVA, 2016, p. 29). Dessa forma, um currículo não organizado por “matérias” pode atingir o conceito transdisciplinar de educação, no qual segundo Borges e Silva (2016), esse conceito visa

ultrapassar a fragmentação, a divisão do conhecimento em disciplinas, enxergando-o como uma rede de interconexões.

Nesse contexto, de acordo com Petraglia (2015), a visão transdisciplinar é capaz de criar um maior envolvimento dos educandos, resgatando o interesse em aprender e o prazer em aventurar-se no mundo das ideias para conectá-las com outras realidades, promovendo assim o desenvolvimento de capacidades e habilidades para que os educandos possam *reconstruir a sua experiência* (DEWEY, 1965) continuamente.

CA como uma técnica transdisciplinar na Educação Bilíngue

Esta seção e suas subseções são dedicadas ao desenvolvimento das reflexões deste artigo, tendo em vista as discussões constantes nas outras seções.

Primeiro, na primeira subseção, partiremos dos conceitos propostos por Anthony (1963) e Borges (2010) – abordagem, método, técnica e metodologia, respectivamente – na área de ensino de língua, no contexto da Linguística Aplicada, para a compreensão do que se apresenta como CA (e/ou MLC) no contexto geral da educação bilíngue. Objetiva-se com isso refletir como o CA estaria alocado nos níveis de organização interna do processo de ensino de língua.

Após, na segunda subseção, avançaremos no entendimento e reflexão da relação que se estabelece entre os saberes no processo educativo dos CA, visando compreender se os CA se constituem como inter ou transdisciplinar na organização e desenvolvimento do currículo escolar.

A organização interna do processo de ensino dos CA: metodologia ou técnica?

À vista das discussões feitas na seção 3 deste trabalho sobre a hierarquização proposta por Anthony (1963) (cf. Quadro 3) e do conceito de metodologia em Borges (2010), no horizonte da Linguística Aplicada, conceituar os CA como metodologia – como acontece, por vezes, no Brasil ao usarem o termo “metodologia *learning center*” – não se sustenta, pois os CA (fundamentado nos estudos feitos) não se configuram em uma pedagogia intuitiva do professor e/ou nas ações individuais de cada professor “em sala de aula como educador, baseando-se, para isso, em suas crenças, observações e pressupostos teórico-práticos (mais ou menos definidos durante a sua formação acadêmica)” (BORGES, 2010, p. 404); mas sim, conforme Optiz (2015, p. 1), “como uma pequena área dentro da sala de aula onde os alunos trabalham sozinhos ou interagem uns com os outros, usando materiais de instrução para explorar uma ou mais áreas temáticas”. Ou ainda, para Magnuson (2015), os CA são áreas dentro da sala de aula onde os alunos aprendem sobre diversos assuntos participando de jogos e atividades.

Na questão específica da hierarquia de Anthony, temos que pensar nas ligações entre os termos abordagem, método e técnica. Em nossa compreensão, os CA não se constituem como uma abordagem por não ser, concretamente, *per se*, um arcabouço, uma teoria que engloba a natureza do ensino e aprendizagem e da linguagem, já que não estaria ligado ao nível mais abstrato do processo de ensino (abordagem) – por se tratar de um lugar, *uma área* na sala de aula, um nível mais concreto da hierarquia. Ainda, os CA não poderiam ser considerados como um método por não se caracterizarem como um plano global para a organização do material que será utilizado, mas sim como a própria organização física do ambiente de ensino – já que o método, também, estaria ligado a parte mais abstrata (não tanto quanto a abordagem que é totalmente abstrata) da organização interna do processo de ensino. Reflexões que nos fazem concluir que os CA, devido sua caracterização de um passo-a-passo de organização física no ambiente de ensino (a parte mais concreta do processo de ensino), se constituem em uma técnica na educação bilíngue.

É importante destacar que, nesse contexto, a palavra “técnica” não está sendo empregada como comumente encontramos no dicionário, qual seja, um conjunto de métodos e processos de uma determinada profissão, ou ainda, uma maneira de agir. Ela é empregada, como já evidenciamos, de acordo com a hierarquização proposta por Anthony (1963), no âmbito da Linguística Aplicada, a qual é conectada com um método e condizente com os princípios teóricos de uma abordagem, promovendo uma contextualização que fundamenta o processo de ensino e de aprendizagem na área de ensino de línguas.

Dessa forma, sabendo que, de acordo com a hierarquização em Anthony, “uma técnica levaria a cabo um método que deveria ser coerente com uma abordagem” (BORGES, 2010, p. 398), o sucesso da técnica CA depende da sua compatibilidade com o método e a abordagem que a subentende. Assim, se os CA são uma técnica (como os compreendemos) qual seria o método e a abordagem que os ilumina? É o que discutimos a seguir e visamos demonstrar na Figura 1.

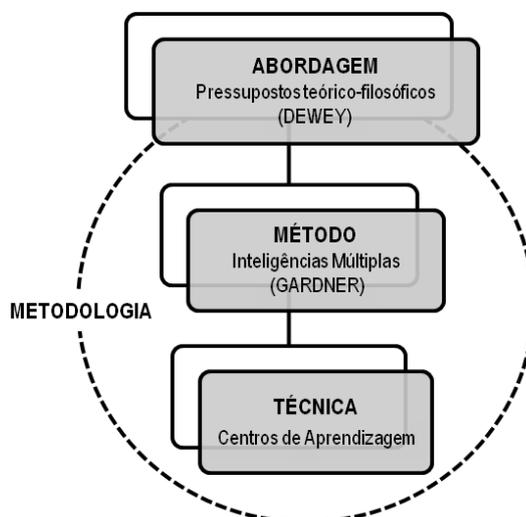
Baseado na afirmação de Bennie (1977) de que os CA surgiram no movimento Escola Nova, e de que um dos mais fecundos pedagogos do escolanovismo foi John Dewey (MAFRA, 2010), podemos dizer que Dewey faz a discussão de sua teoria mais do ponto de vista epistemológico (teórico-filosófico), tratando da natureza do processo de ensino e de aprendizagem. Isso nos daria propriedade a afirmar que a filosofia da educação de Dewey – ao refleti-la no contexto de ensino de línguas na Linguística Aplicada – poderia estar no topo da hierarquia de Anthony (1963), consolidando-se numa abordagem de ensino bilíngue. Já as reflexões desenvolvidas por Howard Gardner – embebidas na visão teórico-filosófica de Dewey em uma perspectiva transdisciplinar (como veremos na sequência) –, estaria ao nível do plano global de Anthony (1963), constituindo-se então, em nossa visão, em um método de ensino bilíngue. Por

fim, alinhada à abordagem e ao método (supra citados), a técnica de ensino bilíngue, o passo-a-passo em sala de aula, se definiria pelos CA. Sendo que a metodologia que potencialmente emergiria em uma sala de ensino bilíngue seria a forma particular que cada professor, partindo da abordagem e método, desempenharia nos CA.

Apesar de Gardner (1995) denominar as Inteligências Múltiplas (IM) como uma teoria¹⁰ na área da Psicologia, ao nosso entendimento, ela se constitui como um método em desenvolvimento no campo de estudos da Linguística Aplicada. Autores conceituados na área de ensino de línguas adicionais, como Brown (2007), Richards & Rodgers (2001) e Larsen-Freeman (2000) trazem as IM como tópicos em seus livros sobre abordagens e métodos de ensino de línguas, tecendo reflexões e apontando suas características. Porém, Richards & Rodgers (2001) enfatizam que as aplicações das IM no ensino de língua têm sido muito recentes. Isso faz com que não se possua ainda elementos concretos que possam, de fato, ligar as IM mais diretamente ao ensino de línguas adicionais no que se refere ao desenvolvimento de uma teoria de ensino, uma abordagem de ensino de línguas. Isso mostra a falta de uma visão sólida de como a teoria das IM de Gardner se relaciona com outras teorias, de aprendizagem e de linguagem, por exemplo; ou seja, ainda não foi estudado, na Linguística Aplicada, os pilares da linguagem e da aprendizagem que relacionariam as IM como sendo uma abordagem de ensino de línguas.

Analisando essa questão e refletindo sobre os termos abordagem, método e técnica e metodologia, elaboramos, então, a Figura 1 que prevê a relação dos termos discutidos com os pressupostos deste artigo, estabelecendo as comparações entre Dewey e Gardner aos CA.

Figura 1 – Abordagem, método, técnica e metodologia nos CA



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em síntese, compreendemos que os CA se constituem em uma técnica de organização física do ambiente educativo, potencialmente vinculado aos pressupostos transdisciplinares das IM de Gardner, como método, e amparado pela visão teórico-filosófica de Dewey (precursor do escolanovismo), como abordagem de ensino bilíngue.

Reflexões sobre as relações entre os saberes nos CA: inter ou transdisciplinar?

O outro aspecto das nossas reflexões nesta pesquisa é a relação (inter ou transdisciplinar) que se estabelece entre os saberes, temas e/ou habilidade da língua no processo educativo nos CA.

Devido a sua característica de instrução voltada para a exploração de “uma ou mais áreas temáticas” (OPTIZ, 2015, p. 1), diversidade de assuntos (MAGNUSON, 2015), temas e/ou conteúdos acadêmicos (GENESSE, 1987; MINATEL, 2015), entendemos que os CA possuem essencialmente uma característica interdisciplinar de organização do currículo escolar e/ou do plano de estudos.

Todavia, considerando as questões trazidas na seção 4 deste trabalho, a proposta dos CA parece-nos mais condizente com uma perspectiva transdisciplinar, baseada na visão do todo, buscando compreender um fenômeno e não conteúdos fragmentados por disciplinas. Explicamos.

A perspectiva transdisciplinar surgiu na pesquisa ao iniciarmos uma reflexão de que os CA seriam possivelmente mais condizentes com os princípios trans do que interdisciplinares. Em nossos estudos teóricos pudemos compreender que a Teoria das IM traz em seu âmago uma transdisciplinaridade imanente já que a teoria de Gardner parte de uma realidade multidimensional, considerando vários níveis de realidade e se desenvolvendo a partir de um fenômeno que necessita levar em consideração as diferenças entre os educandos.

Na transdisciplinaridade, os educadores possuem um papel fundamental (suas metodologias), pois a postura transdisciplinar requer dos docentes atitudes transversáveis (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009), para que a atuação dos mesmos possa ocorrer em diferentes níveis do real, auxiliando assim, o trabalho nos centros de aprendizagem que exige dos educadores uma flexibilidade para atuar no ambiente de processo de ensino e de aprendizagem e conseguir explorar a integração de pessoas, processos e recursos (BENNIE, 1977).

Portanto, pode-se dizer que a forma transdisciplinar de compreender o conhecimento, partindo do fenômeno e vendo o processo de ensino e de aprendizagem como uma rede de conexões, onde tudo está interligado, parece-nos ser o princípio dos centros de aprendizagem, visto que suas principais características apontam para um processo educativo aberto e flexível.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo central analisar o que se denomina MLC ou CA na esfera nacional e internacional, apontando evidências de que os CA vão além da proposta interdisciplinar comumente utilizada nas instituições escolares; bem como seriam uma técnica de ensino bilíngue – hierarquicamente vinculadas a um método e, conseqüentemente, a uma abordagem – e não uma metodologia *per se*.

Dessa forma, as conclusões centrais são as que seguem: 1) os CA se configuram em uma *técnica transdisciplinar de educação bilíngue* e não em uma metodologia entendida aqui, por sua vez, como a pedagogia particular do professor emergente em sala de aula no contexto dos CA e não a dos teorizadores (abordagem); 2) a *transdisciplinaridade* (e não a interdisciplinaridade) é a prática didática emergente dos CA no que diz respeito às relações que se estabelece entre os saberes.

Nesse panorama, características como a aprendizagem centrada no aluno, o desenvolvimento de diferentes habilidades, o reconhecimento da pluralidade do intelecto humano, a importância da liberdade e da autonomia, ao nosso entendimento, vão ao encontro da visão transdisciplinar de ensino. Uma visão do todo que busca a compreensão de fenômenos por meio de uma rede de conexões. Porém, é importante ressaltar que a concepção de autonomia, na transdisciplinaridade, trata-se de uma conscientização por parte do educando de suas habilidades para que consiga direcionar sua própria aprendizagem por meio das interações sociais.

Compreendemos, dessa forma, que uma proposta aberta ao nível transdisciplinar, deixaria os educandos livres na sala para realizar as atividades que lhe despertassem o interesse. Com isso, por um lado, os CA não seriam centros de aprendizagem (no plural), mas um único centro de aprendizagem (no singular) equipado com materiais suficientes para estimular as diferentes capacidades, sentidos, inteligências dos educandos; por outro lado, não haveria a necessidade do surgimento/uso do termo “centro de aprendizagem”, já que um único centro de aprendizagem já subentenderia ser o que se denomina “sala de aula”. Todavia, novas terminologias sugerem novos e diferentes processos e talvez a mudança da nomenclatura “centros de aprendizagem” (no plural) para “centro de aprendizagem” (no singular) poderia dar um novo sentido ao termo “sala de aula” (que já carrega um significado mais tradicional, de modelo disciplinar) para o contexto da educação bilíngue que pretende levar a cabo uma prática transdisciplinar.

Traçado esse panorama, compreendemos que estabelecer encaminhamentos práticos de uma proposta transdisciplinar para os CA é um desafio e se constitui em pesquisas futuras sobre o tema, onde nas palavras de Morin (2009, p.32), no que tange ao processo transdisciplinar,

[e]videntemente, tudo isso representa um imenso desafio a todo o ensino na aurora do 3º milênio. Por quê? Em parte, porque estamos numa época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros. Não se trata somente de especialização, mas de hiperespecialização porque as especializações não chegam

a se comunicar umas com as outras. Uma justaposição de compartimentos faz esquecer as comunicações e as solidariedades entre os conhecimentos especializados que constituem o reinado dos *experts*, isto é, dos técnicos especialistas que tratam os problemas de modo isolado e esquecem que, nessa época de mundialização, os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários.

Para finalizarmos, destacamos que este trabalho se propôs realizar um estudo teórico, discussão e reflexão da perspectiva transdisciplinar dos CA. Assim, acreditamos que, além de promover reflexões importantes acerca do tema, esta pesquisa, consiste em um material para ser explorado no âmbito da educação bilíngue no panorama brasileiro.

Notas

¹ Neste trabalho opta-se pelo termo língua adicional (LAd), entretanto não se faz diferença entre língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2). Para a língua materna, usaremos o acrônimo LM.

² Destacamos a língua inglesa por ser o bilinguismo inglês-português o discutido neste trabalho, sem deixar de destacar a relevância de outras línguas adicionais no contexto brasileiro atual.

³ Tendo em vista a experiência, como professora em uma escola bilíngue, de uma das autoras deste estudo.

⁴ Essa é uma constatação feita por uma das autoras do artigo que foi professora em uma escola bilíngue.

⁵ Centros de aprendizagem, em tradução literal para a língua portuguesa.

⁶ Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo em português, centros de aprendizagem (CA), já que consideramos um estrangeirismo desnecessário utilizá-lo em inglês no contexto brasileiro.

⁷ Neste trabalho, ressaltaremos apenas o primeiro modelo, ou seja, os *programas de imersão*, visto que esses incluem os CA, que é o tema de discussão nesta pesquisa.

⁸ Essa e outras traduções neste artigo são de nossa responsabilidade.

⁹ Ou o ser autônomo, como implicitamente subentende apreender nos princípios da Escola Nova.

¹⁰ Pensando, aqui, no que se refere à hierarquização proposta por Anthony (1963) em que a abordagem é uma teoria (de ensino de língua).

Referências

ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. *English Teaching Forum*, v. 3, n. 1, p. 710, 1963/1965.

BENNIE, F. *Learning Centers: development and operation*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1977.

BONATTO, A.; BARROS, C. R.; GEMELI, R. A.; FRISON, M. D. *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012.

BORGES, E. F. V. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada*. 2009, 298f. Tese (Doutorado em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397-414, jul./dez. 2010.

BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.

BORGES, E. F. V.; STREIECHEN, E. M. Interfaces entre a abordagem complexa e o bilinguismo multidimensional na educação de surdos. In: SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 241-260.

BORGES, L. D. R.; RABELO, J. A. A. A emergência de comportamentos autônomos no aconselhamento linguageiro: um estudo segundo a teoria da complexidade. In: SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 159-178.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Pearson Education, 2007.

CORTEZ, A. P. B. R. *A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue*. 2007, 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FORTUNATO, R.; CONFORTIN, R.; SILVA, R.T. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revista de Educação do IDEAU*. Uruguai, v. 8, n. 17, p. 1-14, jun. 2013.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GENESE, F. *Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House, 1987.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: ROCHA, C. H. (Org). *Política e políticas linguísticas*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

GUIDI, F. C. L. *Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do estado de São Paulo*. 2017, 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

HARMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

MAFRA, J. Razões positivas da educação decroliana e sua inserção no Brasil. In: DUBREUCQ, F. *Jean-Ovide Decroly*. Tradução de tradução de Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 53-63.

MAGNUSON, A. *Learning centers*. Disponível em: http://www.scholastic.com/teachers/classroom_solutions/2010/09/learningcentres-part-1-why-theyre-important>. Acesso em: 12 mar.2015.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, s/n. p. 1-22, 2009.

MATURANA, H. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005.

MELLO, H. A. B. de. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Goiás, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MINATEL, M. A. D. S. *Learning Centers*. Mimeo, 2015.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. *Educação e complexidade*: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, S. de A. *Com quantas línguas se faz um país?* Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin, 2000.

OPITZ, M. *Learning Centers: The First Week*. Disponível em: http://teacher.scholastic.com/professional/backtoschool/learning_center.htm>Acesso em: 28 mar. 2015.

PETRAGLIA, I. O processo de produção do conhecimento: complexidade e transdisciplinaridade. In: BEHRENS, M. A.; ENS R. T. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade*: Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. p. 75-86.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. United States of America: Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S.; SOMMERMAN, A. Conceitos e práticas transdisciplinares na Educação. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade*: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 61-98.

SILVA, W. M.; SANTOS, E. M. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro. *Horizontes da Linguística Aplicada*, Brasília, v. 13, n. 1. p. 89-105, jan./jun. 2014.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-84.

Recebido em: 27/7/2022

Aprovado em: 30/9/2022