

# ‘AULA NOTA 10’ X O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: DIFERENTES PROPOSTAS DE LETRAMENTO

Ana Luiza Pires de Freitas<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tece uma análise crítica de situações de letramento em ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional (LA) no Brasil, cotejando com a obra de Doug Lemov, “Aula Nota 10” (2010). Para tanto, parte-se de uma problematização de noções centrais da publicação acerca do que possa ser entendido por sucesso em situações de ensino e aprendizagem pela perspectiva de alguns trabalhos em Linguística Aplicada. Apresenta-se um breve panorama do contexto de ensino de inglês como LA nas escolas públicas brasileiras. Por fim, sugerem-se algumas alternativas entendidas como possíveis e distintamente significativas em termos de experiências de ensino bem-sucedidas, a fim de promover o estímulo ao pensamento crítico dos aprendizes.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem. Letramento. Inglês como LA. Escolarização.

## ‘CLASS GRADE 10’ X ENGLISH TEACHING AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS: DIFFERENT LITERACY PROPOSALS

**Abstract:** This article establishes a critical analysis of literacy situations in the context of teaching and learning English as an additional language (AL) in Brazil, comparing them with Doug Lemov’s publication *Teach like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College* (2010), which was launched in Portuguese under the title of “Aula Nota 10” (2010). As a starting point, some of the book’s central concepts regarding success in teaching and learning situations are problematized in the perspective of studies in the field of Applied Linguistics. It is presented and discussed a brief scenario of the current context of teaching English as an AL in national public schools. At last we suggest a few alternatives considered possible and differently meaningful in terms of successful teaching experiences in order to promote learners’ critical thinking.

**Keywords:** Learning and Teaching. Literacy. English as an AL. Schooling.

---

1 Mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS e professora na UNISINOS.

## INTRODUÇÃO

“Quando quiser que os alunos sigam seu comando, seja firme.” A orientação é destacada por Lemov (2010), diretor da rede americana *Uncommon Schools* e autor de *Teach like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. O princípio de firmeza é apresentado por Lemov (2010), na introdução da obra, como o conselho mais pertinente que recebeu no início de sua carreira de professor. O autor, atualmente com 43 anos, pesquisou educadores que avalia como extraordinários pelos resultados que conseguem obter de alunos em escolas de periferia em cidades dos Estado Unidos. Os estudos foram filmados ao longo de seis anos e deram lugar não apenas às quarenta e nove técnicas do subtítulo, como também definiram outras doze. Os capítulos buscam esclarecer, nos termos de Lemov (2010), o que se consegue obter com o apoio do livro e como um professor deve trabalhar para chegar lá: criar altas expectativas acadêmicas, planejar para garantir um bom desempenho futuro, motivar os alunos, criar uma forte cultura escolar, estabelecer metas de comportamento, construir valores e autoconfiança, melhorar seu ritmo e estimular os participantes a pensar criticamente. A segunda parte do livro é dedicada à importância da leitura e a como se transformar em professor de leitura. A obra, que já atingiu o marco de 150 mil cópias nos Estados Unidos, chegou ao país com o título de ‘Aula Nota 10’ (2010) e obteve distribuição gratuita para dirigentes municipais de ensino do estado de São Paulo, Secretarias Estaduais de Educação e faculdades de educação do país. Independentemente da recepção no cenário brasileiro, acredito que o estudo mereça ser problematizado e passo a discorrer os motivos ao longo deste texto.

Construo minha argumentação sobre ‘Aula Nota 10’ (LEMOV, 2010) com base em minha trajetória como educadora e formadora de educadores de língua adicional. Para iniciá-la, problematizo noções que entendo como centrais no texto de Doug Lemov acerca do que possa ser entendido por sucesso em situações de ensino e aprendizagem pela perspectiva de alguns trabalhos em Linguística Aplicada (LA). Em sequência, com o propósito de analisar a aplicabilidade da obra do autor americano em cenário brasileiro, apresento um breve panorama do contexto de ensino de inglês como língua adicional<sup>2</sup> (LA) nas escolas públicas brasileiras, apoiada em alguns textos seminais de pesquisadores da área. Por fim, sugiro algumas alternativas que entendo como possíveis e distintamente significativas em termos de experiências de ensino bem sucedidas, a fim de promover o estímulo ao pensamento crítico dos aprendizes.

---

2 Adoto a denominação *língua adicional* em consonância com os Referências Curriculares da SEC para Língua Inglesa e Espanhola (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), por compartilhar o entendimento de que a aprendizagem de línguas promove o acréscimo a quem se ocupa dessa tarefa (p. 127). Várias pesquisas citadas ao longo deste texto, no entanto, adotam a denominação tradicional para se referir à aprendizagem de línguas fora do contexto em que sejam faladas, qual seja, língua estrangeira.

## **TÉCNICAS PARA NÃO SER ENGOLIDO POR QUEM ESTEJA NA SALA DE AULA**

Meu livro trata muito mais de como transmitir o conhecimento para os alunos. Quando você é especialista em algo, seu conhecimento sobre o tema é quase intuitivo. Isso pode significar que não seja natural para você pensar em formas de transmitir isso para estudantes (LEMOV, 2010).

Primeiramente, um dos aspectos que se poderia destacar acerca da declaração acima produzida por Doug Lemov em entrevista ao jornal Folha de São Paulo (16/10/2010) é dissociação da aplicação do saber do professor, assim como dos processos cognitivos que detona, de um contexto de interação com o aprendiz, com o ‘outro’, bem como com tarefas que sirvam de gatilho para estar-se no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e social. Especificamente se poderia refletir sobre o paradoxo que representa a naturalização de um hiato entre o foco em fazer aprender, “como uma realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos - professores e alunos - para fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação” (ABELED0, 2008) e o conteúdo a ser ensinado. Afinal, sem as ações efetivamente coconstruídas pelos participantes, um currículo se restringe a uma lista de conteúdos em vez de alçar-se ao patamar de educação (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

A asserção do autor de ‘Aula Nota 10’ acima, no entanto, de certo modo, sintetiza o objetivo da obra, apresentada, já em sua introdução, como uma descrição de ‘técnicas de um modo concreto, específico e acionável que permita a utilização no dia seguinte’ (LEMOV, 2010, p. 3). Destaque-se a preocupação do autor em diferenciar técnicas de estratégias, estas últimas entendidas por Lemov como uma abordagem mais ampla para lidar com uma questão, enquanto técnica seria algo que se diz ou faz em especial, de modo aplicado. No dizer do pesquisador, apropriar-se das técnicas resulta bem mais produtivo do que se ter convicções e restar-se engolido pela realidade do que esteja dentro da sala de aula (LEMOV, 2010, p. 4). Entendo que tal percepção de realidade reduzida ao gerenciamento de técnicas, por seu turno, alude a uma expectativa da sala de aula contemporânea alicerçada em uma visão educacional que concebe os participantes como um todo homogêneo, em um ambiente pacato e uniforme (AMARAL; FRANK, 2009). Nesse tipo de sala de aula, a diversidade dos princípios e as formas de participação não canônicas dos alunos são tidas como indícios de rebeldia e desinteresse, atrelados a um tempo em que o professor detinha o controle absoluto das formas e dos momentos em que os alunos poderiam fazer suas intervenções, que competia ao mestre avaliar (McHOUL, 1978).

Cabe aqui contrapor a noção de ‘ser abatido pela realidade de dentro da sala de aula por ausência de técnicas’ (LEMOV, 2010, p. 3) ao estudo do pesquisador britânico Ben Rampton (2006), desenvolvido em escolas públicas de Londres, acerca do discurso interacional contemporâneo. Nessa pesquisa, o professor do King’s College pondera acerca de uma nova ordem comunicativa detonada pelas representações midiáticas e pelas múltiplas identidades dos sujeitos, que habitam as comunidades contemporâneas multifacetadas. Essa nova ordem se impõe na sala

de aula da modernidade tardia e impulsiona uma reconfiguração de expectativas e a construção de novos pactos para o que alunos e professores fazem juntos no decorrer do evento aula. Entendo, desse modo, como extremamente improvável que tal reconfiguração de princípios e expectativas possa acontecer pelos caminhos da psicologia behaviorista que se pode reconhecer em técnicas de adestramento de inclusão das vozes dos alunos na sala de aula lemoviana. Mesmo porque acredito que a ênfase exclusiva em fazer ensinar parece não criar condições propícias para a produção conjunta que acontece nas ações de busca de conhecimento pelos próprios participantes alunos, quando orientados, nos momentos de sala de aula, para o fazer aprender (GARCEZ; SALIMEN, 2011). Em outras palavras, o sucesso interacional parece estar mais relacionado à concepção de uma nova ordem dimensionada conjuntamente por alunos e professores.

Um exemplo das técnicas apresentadas em 'Aula Nota 10' (LEMOV, 2010) é embretar os alunos para que sejam obrigados a verbalizar respostas para as perguntas dos professores, mesmo que de modo formulaico ou apenas por ocasião de os organizadores do espaço interacional de sala de aula estabelecerem um padrão para o que venha a ser aceito como correto para as aceções desses aprendizes, em detrimento de foco na elaboração de entendimentos pelos alunos. Pela perspectiva sociointeracionista, por outro lado, tais elaborações dos participantes merecem contornos de muito maior relevo, enquanto possíveis evidências de construção conjunta de conhecimento, percebidas de modo mais amplo do que pelo mero ponto de chegada da resposta certa, como propõe Lemov (2010).

A primeira parte da obra transcorre, desse modo, centrada em técnicas a serem adotadas pelo professor a fim de chamar à ordem a voz do aluno, quase que literalmente. No entanto, é importante destacar que não se está dizendo aqui que não haja lugar algum para técnica nos espaços de aprendizagem, uma vez que a sala de aula também se reveste da apropriação, por parte de quem organiza o espaço de aprendizagem, a saber, do potencial qualitativo que pode representar aguardar que um participante elabore adequadamente sua contribuição antes de produzir sua resposta. Tampouco se está desmerecendo o significado interativo que possa ter a valorização da contribuição de um interagente mediante o compartilhamento dessa asserção com o grupo, para que possam ponderar sobre o que tenha sido proferido, nem se está desvalorizando o sentido de romper a linha imaginária que, por vezes, prende o professor à frente da classe, desperdiçando oportunidade de sentar-se junto aos alunos e estabelecer focos de atenção compartilhados, como sugere o professor Lemov (2010). Por outro lado, se examinar a constituição da sociedade e das instituições acontece pela análise das ações de gente de carne e osso, lidando umas com as outras em suas ações cotidianas (GARCEZ, 2006), sendo a escola uma instituição basilar para acesso a aprender pela participação e participar pela aprendizagem (SCHULZ, 2007), o domínio de técnicas pelo professor só faz sentido atrelado a um construto mais amplo que primeiramente se volta para a construção de sentidos para o que quer que se faça na escola. Desse modo, só se torna efetivo saber verbalizar instruções específicas, concretas, sequenciadas e observáveis para os aprendizes (capítulo 6, p. 178-9, versão original) se o que se empreende na sala de aula tenha como premissa fazer sentido para além dos muros

da escola. A ausência de tal meta agregada às técnicas descritas nas páginas de ‘Aula Nota 10’ (LEMOV, 2010) talvez possa justificar o fato de Lemov ter destacado a Folha de São Paulo (16/10/2010) que percebeu um silêncio retumbante por parte das autoridades educacionais, responsáveis pela política de formação de professores em seu país em relação a sua publicação.

Por fim, chamo atenção para um outro aspecto defendido na obra analisada como sendo responsável pelo sucesso dos aprendizes ao galgarem o trajeto da escola rumo à universidade, que se refere ao desenvolvimento da leitura. Se tomarmos o ato de ler como um processo complexo no qual ocorre o emprego simultâneo, por parte do leitor, do conhecimento linguístico, implicando o que o leitor conhece do código, bem como do conhecimento enciclopédico, no sentido do conhecimento discursivo de vários gêneros textuais, assim como das estratégias de leitura e da capacidade de relacionar o texto com suas condições de produção e reprodução, percebemos que a leitura está longe de ser uma habilidade passiva (ALMEIDA, 2006). Envolvendo uma série de habilidades sutis, o ato de ler se torna uma interação única em relação a cada pessoa que interage com o texto. No entanto, os aspectos fundamentais relacionados no Capítulo 11 se resumem à decodificação, ou seja, ao modelo ascendente que pressupõe que o principal objetivo do leitor seja a extração de sentido de um texto. Embora esse modelo de leitura descreva uma habilidade corrente, ele também limita o leitor à função de reprodutor, sendo a leitura concebida como um processo linear e passivo (restrito a um avanço de letras para palavras, de palavras para sentenças e, por fim, de sentenças para parágrafos). Uma vez que o modelo de leitura ascendente não se encontra conjugado aos modelos descendente (em que há a valorização de experiências prévias do leitor), interativo (que combina os dois modelos anteriores) ou sociointerativo (a leitura é inserida em um contexto social, histórico e cultural), a compreensão de um texto só é concebida após o término do ato de ler, o que dá ênfase ao produto da leitura e não a seu processo. As demais técnicas associadas por Lemov (2010) à decodificação lhe servem de auxiliares: desenvolvimento do vocabulário e aquisição de fluência em termos de desembaraço para a leitura. Dito de outro modo, os processos de letramento que podem ser instaurados pela variedade de oferta de gêneros aos aprendizes e pela reflexão acerca de seus significados sociais são (KLEIMAN, 1995) substituídos pela leitura como processo cognitivo apenas, ou seja, pela alfabetização meramente, que implica ensinar o alfabeto e sua aplicação como código. Tal concepção de leitura se caracteriza como limitada se confrontada, por exemplo, a um estudo desenvolvido por Scaramucci (1997) sobre a competência de alunos aprendendo a ler em Língua Estrangeira (LE) em uma universidade estadual paulista, em que a pesquisadora verifica, dentre outros pontos, que o sucesso na compreensão de leitura está relacionado à amplitude de discussão dos sentidos dos textos abordados.

Tendo tecido considerações sobre aspectos que julguei centrais com relação ao texto de Doug Lemov (2010) à luz de alguns trabalhos em LA, na próxima parte, discuto acerca do contexto de ensino de inglês como LA nas escolas públicas brasileiras a partir da análise de algumas pesquisas na área, a fim de discutir a (pouca) aplicabilidade da obra do autor americano para transformar o cenário brasileiro.

## O ENSINO DE INGLÊS COMO LA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Mesmo não conhecendo bem o Brasil, tenho certeza de que há bons profissionais mesmo em escolas de pior desempenho (LEMOV, 2010).

A declaração de Doug Lemov (Folha de São Paulo, 16/10/2010) faz pensar sobre o que o autor que trabalha em uma organização mantenedora de escolas *charter*<sup>3</sup>, possa entender como bom profissional da educação. Contribuindo para a incerteza do conceito, grande parte das pesquisas publicadas no Brasil a respeito de ensino de LAs apresenta relatos de desserviços, apontando para a má qualidade dessas instituições e para uma descrença generalizada dos envolvidos em relação à possibilidade de aprender uma LA em escola regular. Os motivos para o ceticismo vão desde a falta de materiais didáticos e recursos, passando pela falta de formação dos professores, número reduzido de horas de ensino da língua-alvo no currículo escolar, desmotivação generalizada, número de alunos por turma e baixa remuneração (SCHLATTER, 2009).

Dentre os artigos acerca do ensino de LA em contexto brasileiro, merece destaque a obra de Moita Lopes (1996) pelo mérito de propor uma discussão de natureza social dos processos de ensino e aprendizagem de línguas anteriormente à publicação dos PCNs de Língua Estrangeira (1998). Na verdade, o texto desse pesquisador se debruça sobre a busca de uma justificativa social para a aprendizagem de inglês como LA no Brasil com base em uma série de julgamentos emitidos por professores em escolas públicas cariocas acerca da impossibilidade das LAs serem aprendidas de um modo geral. Um dos aspectos destacados é o de que uma disciplina escolar que não tem justificativa social só pode contribuir para uma visão de educação que justifique a manutenção do *status quo*, não sendo capaz de promover a agência do aprendiz sobre o mundo de modo a poder transformá-lo. Paralelamente, Moita Lopes (1996) propõe resignificar o lugar da aprendizagem da língua inglesa na escola a partir do ensino da habilidade de leitura. Esse pesquisador advoga acerca da irrealidade de se desenvolver um trabalho centrado nas quatro habilidades da língua, tanto com base na pouca aplicabilidade que percebe para as demais habilidades nesse contexto, quanto devido a aspectos como carga horária semanal da disciplina, quanto devido à falta de domínio da língua pelo professor, número de alunos por turma e ausência de recursos instrucionais específicos. A meu ver, tal entendimento merece ser discutido em função de sua visão limitadora e mesmo um tanto mecanicista sobre o que seja aprender uma LA em escolar regular. No que tange a esse aspecto, destaco o entendimento de Almeida (2006), quando o estudioso aponta para o fato de que dizer-se que muitos professores de LAs atuantes em escolas públicas não possuem um bom domínio oral do idioma implica destacar um modelo de linguagem limitado a um código apenas, em que a recepção adequada está exclusivamente atrelada à produção clara (REDDY, 2000). Creio que não se poderia deixar de chamar atenção nesse ponto para um certo modelo lemoviano que discuti acima, como centrado no trabalho com leitura,

---

3 Instituições de ensino geridas pela iniciativa privada, mas financiadas pelo poder público, para atender gratuitamente alunos em situação de carência financeira especialmente.

agora subjacente a tal visão de linguagem, na medida em que entendo que, de modo semelhante, propõe-se aqui um modelo de compreensão oral que parece se mover em sentido unilateral, em que os significados se relacionam à produção exclusivamente.

Um outro texto seminal que descreve o quadro de um desastre é o de Assis-Peterson e Cox (2007) que acompanha por quase cinquenta anos a história do ensino de inglês no país e conclui que não existe proposta de ensino de LA que possa vingar sem que as condições de oferta da disciplina sejam revistas. Em larga medida, o panorama histórico abordado pelas pesquisadoras descreve um ensino com ênfase justamente em métodos formulaicos estabelecidos unicamente a partir de perspectivas linguocêntricas, que não tinham como pressuposto a construção de um sentido de educação linguística para o que se pretendia ensinar; portanto, sem foco no letramento dos aprendizes. A análise das duas autoras passa pela remuneração dos professores, carga horária, Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, formação nos Cursos de Letras e projetos de ensino que tenham lugar ‘no chão da sala de aula e não no céu das ideias da academia’ (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 46).

Em perspectivas análogas a de Assis-Peterson e Cox (2007), destaco outros dois estudos, de Keller (2002) e Lucena (2006) que buscaram investigar, analisar e interpretar como acontece o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual do interior do Rio Grande do Sul e em uma escola da rede federal em Santa Catarina respectivamente.

O trabalho de Keller (2002), ao retratar uma sala de aula, evidencia centralmente a abordagem tradicional, a descontextualização do ensino e a desmotivação dos participantes, bem como documenta o uso de algumas técnicas de repetição e a adoção de modelos exemplificativos, duas das técnicas descritas em ‘Aula Nota 10’ (LEMOV, 2010). Pode-se argumentar certamente que o emprego inadequado que qualquer técnica adotada para lições pode contribuir para torná-las menos eficientes. A descrição de Keller (2002) aponta para tal condição; no entanto, também não restringe o insucesso da sala de aula estudada a esse aspecto, uma vez que a situação de aprendizagem em questão destaca técnicas e conteúdo colocados inversamente, ou seja, à frente do ambiente e das experiências de professora e alunos como base para a construção de uma escolarização ampla (GUMPERZ, 1991).

A pesquisa de Lucena (2006), por seu turno, investiga as razões e realidades presentes no modo como um grupo de professoras de inglês como LA avalia seus alunos. Nesse estudo, a avaliação parece servir como uma saída efetiva para o uso da autoridade do mestre em uma matéria escolar em que, segundo as participantes do estudo, não incide prioridade. Perante os problemas de disciplina, de falta de motivação e de comprometimento dos alunos em relação ao que é proposto, as práticas avaliativas passam a ser desenvolvidas não mais como uma atividade de ensino propriamente dita, mas, sim, como prática disciplinadora, que pode auxiliar na manutenção do controle dos alunos e de uma possível maior atenção dos aprendizes nas aulas, já que a área de aprendizagem seria considerada de menor

valor no currículo escolar. O aspecto que eu destacaria nesse estudo como correlato à abordagem proposta pela obra que motivou esse texto é que a perspectiva das práticas avaliativas no ensino de LA, presente no discurso de cada professora, parece estar relacionada à própria experiência em aprender e ensinar a LA. Essas professoras mencionam suas experiências e atribuem muitas das suas práticas - eu diria mesmo técnicas - àquelas as quais foram submetidas, desenvolvendo ideias sobre a eficiência dessas práticas, baseadas em critérios pessoais validados durante a formação profissional. Assim os entendimentos das professoras pesquisadas parecem corroborar a asserção de Doug Lemov (2010) de que a formação teórico-conceitual resta em um plano menor, não destacado, já que a formação por si só não faria de ninguém um bom professor, ao contrário do impacto que só a prática poderia exercer. Acredito que se possa atribuir também a esse aspecto a circularidade e falta de sentido maior que Lucena (2006) postula em relação ao que signifiquem as práticas avaliativas para o grupo de professoras pesquisadas, uma vez que avaliar para punir ou ameaçar condiciona um modelo de ensino behaviorista, em vez de apontar caminhos e destacar ganhos ao longo da empreitada de aprender.

Após os apontamentos feitos acerca do ensino de inglês como LA em escolas públicas brasileiras, cotejando com a abordagem lemoviana, a fim de destacar que o domínio de técnicas está longe de conseguir fomentar a qualidade do ensino e da aprendizagem em nossas escolas, passo à terceira parte do texto em que contextualizo algumas alternativas que entendo como possíveis e significativas em termos de experiências de ensino bem sucedidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENSINAR, APRENDER E CONSTRUIR SENTIDOS**

Um dos entendimentos que me parecem centrais para estabelecer uma análise da taxonomia proposta por Doug Lemov (2010) é a motivação da pesquisa que organizou: o ingresso de alunos americanos na universidade. Portanto, não obstante o estudo ter sido concebido para um contexto distinto do brasileiro, penso que caberia questionar se é necessariamente essa a meta da educação escolar brasileira. Dito de outro modo, creio que alicerçar a educação escolar em tal objetivo pode se tornar perigoso no sentido de propagar-se o ensino de LAs, para destacar a perspectiva da área de aprendizagem em que pesquisa, sem orientação para a educação linguística, centrado no adiamento ou em projeções para objetivos futuros, como o vestibular, para justificar práticas vazias e repetitivas, a exemplo, da sala de aula contemplada no estudo de Keller (2002).

Ainda tomando por base as metas de longo alcance estabelecidas pelo autor de 'Aula Nota 10' (LEMOV, 2010), considero importante salientar também que o autor relata ter elegido seu time de *campeões*<sup>4</sup> com base apenas nos resultados atingidos nas avaliações aplicadas por cada um desses professores em sala de

---

4 Lemov denominou de campeões os professores que escolheu com base no domínio que apresentavam no uso de cada uma das técnicas exemplificadas na obra.

aula, o que pode parecer contraditório, tendo em vista as metas de longo prazo estabelecidas para os alunos. Por outro lado, a base de pesquisa, por assim dizer, pouco significativa não implica necessariamente que as técnicas não sejam de todo válidas afinal para a administração da sala de aula, embora, tentando recriar a lógica do autor, não se tenha indícios, pela leitura do livro, de a adoção de alguma técnica em particular de modo mais intenso contribuir para melhores desempenhos dos alunos nos modos concebidos.

Muito embora a denominação *campeões* aluda naturalmente, por exclusão, a quem não se encontre nessas mesmas condições, destaco, por fim, no estudo de Lemov (2010) a ênfase ao trabalho de bons professores. Afinal, a pesquisa coloca em evidência uma forma de protagonismo do professor, enquanto, como exposto, as pesquisas em LA no Brasil ainda sejam bem mais numerosas enquanto narrativas sobre fracasso e exclusão. Entendo; portanto, o mérito da obra de Lemov ser o de perceber a importância da atuação do próprio professor para promover a qualidade do trabalho na escola, pois “em vez de aprender só com teorias, também deveríamos aprender com exemplos dos ótimos professores” (Folha de São Paulo 16/08/2010). Valho-me de tal princípio para expor, em sequência, relatos de duas experiências de sucesso de educadores linguísticos no ensino de LAs em escolas brasileiras. A partir do interesse em perceber a empreitada de ensinar e aprender como um modo de construir sentidos para os participantes, discorro também acerca de suas implicações para oferecer alternativas a outros educadores.

O primeiro desses estudos é o de Burmeister (2005) que investiga diretamente as ações e interações a partir do ponto de vista dos interagentes de uma sala de aula de Ensino Médio no turno da noite em uma escola pública gaúcha, em que a professora lhes propõe que trabalhem em grupos para a realização de tarefas de seu interesse. Essa pesquisa se vale de uma concepção ampla na área dos estudos linguísticos a partir de uma abordagem sócio-histórico-cultural da aprendizagem e da Análise da Conversa Etnometodológica Aplicada, área de estudos originária da Sociologia, cujo núcleo de interesse está no entendimento das ações conjuntas desempenhadas pelos membros das interações realizadas por meio da linguagem. Os dados dessa investigação sugerem que os participantes têm práticas próprias e eficientes de organização e participação no trabalho em grupo, estabelecidas por meio da fala em interação, e orientadas para resultados definidos na própria interação. Esse estudo aponta para a relevância da participação do professor como voz que contribui para o grupo adotar práticas mais complexas, mas salienta também que o trabalho em grupo colaborativo se mostra uma atividade para a qual os interagentes se orientam positivamente e que parece lhes possibilitar a participação mais complexa em eventos sociais por meio do uso de uma outra língua (BURMEISTER, 2005).

A segunda narrativa de sucesso em aprendizagem em LA em contexto de escola pública que relaciono é uma pesquisa de Lange (2010) que tem por objetivo estudar a prática de formulação, uma estratégia interacional empregada pelos participantes a fim de colocar em palavras precisamente o que estão (ou estavam) fazendo juntos pelo uso da linguagem em um dado momento interacional. Muito mais do que uma técnica, essa estratégia conversacional disponível na fala em

interação possibilita o alinhamento de entendimentos entre os atores sociais em torno de suas ações conjuntas (LANGE, 2010). Nesse estudo ambientado em uma sala de aula de inglês como LA na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de trabalho colaborativo desenvolvido pela pesquisadora e pela professora da turma-alvo, originária de uma escola de periferia de Porto Alegre, deu-se a produção conjunta do material didático a ser utilizado nas aulas. Pela análise dos dados videogravados, percebeu-se que o uso da estrutura-alvo era uma prática recorrente para a professora. Ao mesmo tempo, a pesquisa demonstrou também que o uso de formulações auxilia no destaque e na exposição da construção de conhecimento consolidada pelo grupo, assim como na checagem de entendimento e na resolução de problemas no campo do entendimento mútuo dos interagentes (LANGE, 2010). Destaque-se nesse estudo que a professora não apenas formula para fazer ensinar, enquanto organiza a aula, ela também formula para fazer aprender, enquanto checa o entendimento dos participantes acerca do que foi dito em turnos anteriores da interação e, com isso, demonstra real orientação para o alinhamento de entendimentos e não apenas para a mecânica externa daquilo que os membros tenham produzido juntos pela linguagem. O foco é basicamente a construção de conhecimento conjunto pela linguagem com foco no ensino, o que é muito mais amplo do que o emprego formulaico de um dispositivo de fala. Nas palavras de Lange (2010), a validade do estudo está em apontar a viabilidade de uma educação calcada no sucesso e que o engajamento dos participantes em torno da construção de uma comunidade de aprendizagem é o que o torna possível.

Analogamente ao entendimento de Lange (2010) acerca de uma educação voltada para o sucesso, finalizo destacando aspectos que, a partir dos textos de Kleiman (2005), Soares (2003) e dos Referencial Curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2009) me parecem centrais para nortear o trabalho do educador linguístico com vistas a fomentar a construção de uma comunidade voltada para a educação linguística, cuja aprendizagem se pautar por ser dialógica e colaborativa e que possa transcender o apego a técnicas sem, no entanto, desconsiderar a relevância de o professor ser capaz de administrar criativamente o espaço interativo de sua sala de aula:

- Letrar significa ensinar a transitar pela LA dentro de um contexto em que a língua tenha sentido e faça parte da vida do aluno;
- Construir aprendizagem implica fomentar um letramento que tenha como objeto de reflexão - de ensino ou de aprendizagem - os aspectos sociais, a preocupação com a inserção dos gêneros significativos que estão a todo tempo na vida do indivíduo;
- Educar para ler o mundo criticamente é muito mais amplo do que ensinar uma lista de conteúdos ou adotar técnicas mecanicistas. Para promover essa leitura crítica é necessário ampliar o rumo dos planejamentos de ensino de “Qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos?” para “Quais os *textos* significativos para o aluno e para sua comunidade?”;
- Em vez de atividades descontextualizadas ensinadas/aprendidas na escola, é importante incentivarmos nossos alunos a trazerem seus entendimentos,

provenientes exatamente das experiências e aprendizagens variadas por que passaram, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares;

- A avaliação de todo esse processo abre um campo importante para o professor pesquisar as práticas próprias do grupo a que pertencem seus alunos e para refletir sobre o valor e a necessidade de algumas aprendizagens que às vezes negam a cultura de um grupo ou entram em conflito com ela;
- O ponto de partida para elaboração do programa/currículo devem ser as necessidades do aluno;
- Na sala de aula, todos ensinam, todos aprendem.

Acredito que a partir dos princípios elencados seja então possível retomar alguns dos objetivos estabelecidos por Doug Lemov (2010), como criar novas e genuínas motivações para os alunos, gerar uma forte cultura escolar, construir valores e autoconfiança e, por fim, estimular os participantes a pensar criticamente, mas, desta vez, tendo como meta a formação de cidadãos plenos.

## REFERÊNCIAS

- ABELED, M. O. L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. 2008. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ALMEIDA, A. N. Leitura em língua estrangeira como evento de letramento: integrando teoria e prática. In: Arlinda Maria Caetano Silva e outras (Org.) **Cadernos La Salle: Letras**. Canoas: Centro Universitário La Salle, RS., p. 1-18. 2006.
- AMARAL, D.; FRANK, I. Novos arranjos. **Educação**, São Paulo, v. 12, p. 56-59, 2009.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologia**. Brasília: MEC/SEE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 fev. 2010.
- BURMEISTER, A. T. **O trabalho em grupo colaborativo na aula de língua estrangeira numa escola pública de ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- GARCEZ, P. M.; SALIMEN, P. G. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. 2011. In: BARCELOS, A. M. (Org.). **Linguística aplicada: reflexões**

sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011.

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

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC, 2005.

KELLER, T. **Aula de língua estrangeira**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002.

LANGE, C. P. **Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LEMOV, Doug. Só Conhecimento Teórico Não Forma Bom Professor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 ago. 2010.

LEMOV, D. **Teach like a champion**: 49 techniques that put students on the path to college. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

LEMOV, D. **A Aula Nota 10**. São Paulo: Editora Safra. 2010.

LUCENA, M. I. P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de uma escola pública avaliam seus alunos**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

McHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, v. 7, p. 183-213, 1978.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RAMPTON, B. **Language in late modernity**: interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REDDY, Michael J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. **Cadernos de Tradução**, n. 9, p. 5-47. 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular. **Lições do Rio Grande**: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. 2009. v. 1. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. The Lexical Competence of University Students to Read in EFL. **Delta**, v. 13, n. 2, p. 215-246, 1997.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2009.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo Microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de**

**Porto Alegre.** 2007. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOARES, Magda B. **As diferenças entre letramento e alfabetização.** Jornal Diário do Grande ABC, 2003.

