

RESENHA DE “LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA: APRENDIZAGENS COLABORATIVAS EM INGLÊS”

Maria Inêz Probst Lucena¹

lucena.inez@gmail.com

O livro *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês* contempla questionamentos de educadores e de pesquisadores envolvidos com o ensino de línguas, especialmente daqueles que atuam em escolas públicas. Lançado há quatro anos, o livro mantém-se na vanguarda, apresentando questões e argumentos integrados, em consonância com discussões mais atuais. Partindo de reflexões acerca das necessidades, ansiedades, frustrações e satisfações experimentadas por aqueles que fazem a escola, os autores apresentam uma proposta de planejamento colaborativo e interdisciplinar para a aula de Língua Adicional.

O percurso de Margarete Schlatter e de Pedro Garcez, permeado pelo desenvolvimento de pesquisas e de formação de professores de Línguas, confere aos autores um conhecimento sobre a realidade do sistema público de ensino, culminando nessa contribuição para oportunas reflexões a quem se dedica a entender e a aprimorar o ensino e a aprendizagem na sala de aula de línguas. Somada a isso, a experiência de Schlatter e Garcez advém também da autoria conjunta na elaboração da proposta curricular de Língua Estrangeira Moderna/Espanhol e Inglês dos *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*, lançados em 2009 (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Portanto, o conhecimento dos autores e suas interpretações de projetos colaborativos, assim como seus incisivos argumentos em relação à possibilidade de construção de uma proposta curricular que parta de eixos temáticos, gêneros discursivos e de projetos pedagógicos, já nos permitem dizer que

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

essa é uma obra especialmente relevante para o campo de Estudos Aplicados e também para a formação de professores.

Schlatter e Garcez procuram alternativas de ações na sala de aula de línguas que podem funcionar de maneira efetiva, tendo-se em conta as especificidades da sociedade vigente e a realidade escolar. E são justamente práticas e atitudes escolares exitosas – que os autores conheceram em suas experiências com a pesquisa e com a formação – que dão o tom e que compõem a cena principal na preparação do livro. São discutidas e tornadas relevantes, nesta obra, iniciativas bem-sucedidas, vivenciadas cotidianamente por professores e alunos, porém pouco evidenciadas e raramente sistematizadas em publicações. Assim, dá-se visibilidade a sólidas práticas escolares na sala de aula de Língua Adicional.

Temos, nesse sentido, a discussão de dois projetos interdisciplinares, desenvolvidos, por uma professora e por um professor em diferentes escolas públicas, nos quais os idealizadores buscam saídas para o trabalho coletivo, envolvendo diferentes componentes curriculares e turmas de todos os anos. Schlatter e Garcez detalham essas experiências e mostram como a comunidade escolar se engajou em cada uma das propostas e como as atividades pedagógicas, realizadas em torno de temas que geraram satisfação e contentamento de educadores e alunos, culminara em um conjunto de produtos finais significativos para todos os envolvidos naquelas experiências. O acompanhamento dos projetos e a sistematização desses trabalhos contribuíram para uma reflexão aprofundada dos autores acerca de possibilidades e caminhos para a promoção de uma aprendizagem significativa de leitura, escrita, compreensão e produção oral na língua adicional.

Assim, Schlatter e Garcez vão evidenciando, em salas de aula reais, os significados atados às experiências de professores e alunos e seguem discutindo acerca do desenvolvimento de comunidades colaborativas de aprendizagem. É uma grande satisfação ver bem-sucedidos projetos interdisciplinares, realizados por professores da rede pública, serem teorizados e apresentados de modo tão inspirador.

Desta forma, diferentemente da maioria dos livros que apresentam orientações para a formação dos professores de Línguas Adicionais, a obra em referência destaca-se, especialmente, pelo caráter inspirador e ao mesmo tempo não prescritivo, instigando-nos a ir além dos limites disciplinares e inspirando-nos a lidar com o cotidiano e com modos de fazer da sala de aula de línguas um espaço de formação. *Línguas Adicionais na Escola* nos orienta para a prática ao mesmo tempo que nos orienta para a teoria, propondo modos de reflexão que possam, efetivamente, ajudar a escola na resolução de problemas da vida real.

Além de se solidificar como uma notável exceção frente a tantas outras publicações que se dedicam a propor abordagens e estratégias para o ensino de línguas, a obra serve como fonte de reflexão e entusiasmo para saídas renovadoras de práticas arraigadas e naturalizadas em nosso sistema de ensino. Portanto, não se trata de um trabalho convencional. Não falamos aqui de mais uma publicação sobre como ensinar ou como aprender línguas na escola, mas sim de um livro sobre como podemos, juntos, fazer ensino e aprendizagens na sala de aulas de línguas. Assim, não é somente um livro para educadores, mas especialmente um livro feito com educadores. A proposta de apresentar um currículo integrado contempla o propósito do volume de indicar caminhos que possam promover aprendizagem, pois fornece orientações de elaboração de um plano interdisciplinar mobilizado por eixos temáticos, problemáticas comuns e resoluções informadas por todas as áreas do conhecimento, apontando direções para educadores nas suas decisões sobre o currículo.

Além dos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*, somente duas outras obras, Brito (1997)² e Soares (2002)³, são utilizadas como referências teóricas e servem, especialmente, para balizar dois conceitos essenciais para a discussão: Educação Linguística e Letramento. No entanto, ainda que não explicitamente mencionadas, encontramos vestígios e influências teóricas da abordagem dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin, da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, da pesquisa sobre a sala de aula de Ben Rampton e da perspectiva de andamento de Vigotsky, por exemplo. Essas influências dão ao livro um caráter multifacetado, sem fundamentalismos, na medida em que os argumentos que nos remetem às diferentes teorias, se entrelaçam coerentemente.

Seguindo a ideia de nos fazer acompanhar e nos fazer sentir dentro do processo de elaboração do livro, os autores apresentam mapas conceituais que os ajudaram a levantar significados e relações entre os aspectos implicados nas temáticas que serviram para desencadear os projetos discutidos nos capítulos subjacentes. Além dos mapas, outros diagramas e quadros nos ajudam a entender a dinamicidade e o entrelaçamento das ideias que buscam criar oportunidades de os alunos compreenderem, participarem, de atuarem em diferentes campos e de produzirem textos em inglês.

Como se colocasse lentes de aumento em cada um dos aspectos que compõem o projeto de participação colaborativa, destacando sempre as necessidades de adaptação e trazendo para o tom da narrativa a informalidade, a obra nos faz sentir, por vezes, como se

² BRITTO, Luiz Percival Ieme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP. Mercado de Letras e ALB, 1997.

³ SOARES, Magda. *Português: uma proposta para letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

estivéssemos em uma sala de convivência de uma escola pública, conversando com nossos pares. No diálogo, aparecem as possibilidades de formar o mosaico da aprendizagem, unindo letramento, o autoconhecimento e a interdisciplinaridade, que podem levar à compreensão, à produção de textos e ao uso de recursos expressivos em inglês, para participar do mundo atual e globalizado no qual essa língua ocupa complexo e importante papel.

Estruturalmente, o livro é dividido em quatro capítulos. O primeiro é dedicado a um relato sobre como os autores da coleção *Entre Nós*, da qual a presente obra faz parte, empenharam-se conjuntamente na “empreitada ambiciosa” (p. 7) de escrever com uma linguagem não acadêmica acerca de questões teóricas e práticas que pudessem contribuir para a elaboração de projetos colaborativos de aprendizagem. Com base nos conceitos de Educação Linguística e Letramento, o segundo capítulo traz uma discussão teórica acerca da possibilidade de planejamento de um currículo de Línguas Adicionais em que a interdisciplinaridade seja uma das metas. O terceiro capítulo apresenta critérios para o desenvolvimento e construção do currículo de Línguas Adicionais, fornecendo orientações sobre como fazer um planejamento integrado com os outros componentes curriculares da escola. Nesta parte da obra, são discutidos eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos pedagógicos. Após ampla explicação de cada etapa, um dos projetos apontados no planejamento geral, o projeto do 7º ano, serve como exemplo e é comentado em detalhes. No último capítulo, os autores fazem uma discussão acerca da avaliação da aprendizagem, apontando para práticas de avaliação que sejam coerentes com a proposta de projeto apresentada anteriormente.

Portanto, nesses quatro capítulos, são tratados aspectos bem presentes no cenário escolar: examina-se a dificuldade de se assumir, refletir e efetivar, coletivamente, um projeto interdisciplinar na escola, realizando uma “caminhada d[e] construção conjunta” (p. 23); aborda-se a discussão necessária para definição de metas e compromissos claros e específicos para o currículo de Línguas Adicionais; e, a partir de exemplos, apresentam-se ideias de práticas que podem ser desenvolvidas mesmo em condições e cenários que, como sabemos, nem sempre apresentam as condições mais favoráveis para o ensino e aprendizagens efetivas.

Na conversa inicial, no primeiro capítulo, juntamente com o grupo de autores da coleção *Entre Nós*, formado por educadores que elaboraram volumes de outros componentes curriculares, Schlatter e Garcez participam da reflexão que parte de um tema amplo, “A escola e a formação do cidadão”, e da questão incisiva: “Para que serve a escola hoje?” (p. 11). Buscando a resposta, apontam para saídas que vislumbram um currículo pensado de modo conjunto, cujos elaboradores e executores compartilhem experiências e evitem

sentimentos individualistas. Colocada de modo resumido, a proposta da coleção destaca os esforços de incubação de um projeto colaborativo na busca de respostas para a construção de aprendizagens que façam sentido. Somos todos, então, convidados a buscar juntos respostas para a questão “Como construir um currículo escolar de Línguas Adicionais que amplie a participação do educando na sociedade contemporânea?” (p. 34). A chamada para que participemos da conversa é feita, portanto, explicitamente, já nesse início e nos convoca para o debate, para a formação de parcerias e para o engajamento em projetos colaborativos de aprendizagem. Convite irrecusável! De fato, a possibilidade de compartilhar e de acompanhar o processo de criação é fonte garantida de inspiração e de entusiasmo para professores que habitualmente buscam pensar em projetos conjuntos e em novas possibilidades curriculares.

Lembrando que todo o projeto educativo somente pode ter sucesso se contar com a reponsabilidade e envolvimento de toda a comunidade escolar, os autores propõem projetos interdisciplinares a partir dos dois eixos temáticos, Ambiente e Identidades. Os temas escolhidos para o desenvolvimento dos projetos, foram selecionados, segundo os autores, por se configurarem como “textos de interesse geral da escola” (p. 71). As razões que contribuíram para a decisão sobre os temas são amplamente discutidas e são apresentados os mapas conceituais, cuja construção considera características, fatos, problemas e as “dimensões de responsabilidade da escola” (p. 17). Schlatter e Garcez esclarecem que os mapas serviram como ponto de partida para a reflexão acerca da estruturação da proposta e não são trazidos no livro com a pretensão de serem modelos para propostas curriculares, ainda que, sem dúvida, possam contribuir como inspiração para o desenvolvimento de novas iniciativas desse tipo.

No segundo capítulo, autora e autor dedicam-se a problematizar o currículo de Línguas Adicionais, propondo como metas a interdisciplinaridade, o letramento e a educação linguística. Na reflexão sobre a formação de um currículo de língua inglesa, emergem questionamentos como “Quais as contribuições de uma língua adicional para a formação do cidadão crítico, criativo e atuante?”; “Como construir um currículo escolar de línguas adicionais que amplie a participação do educando na sociedade contemporânea?”; “Como orientar o planejamento de ações interdisciplinares em eixos temáticos significativos para os participantes?” (p. 32). A partir daí, Schlatter e Garcez sugerem, então, “parâmetros para refletir sobre o que é mais importante aprender e ensinar na aula de inglês” e propõem que “as metas e o compromisso do currículo de Línguas Adicionais são promover o autoconhecimento, a interdisciplinaridade e a participação em contextos e discursos que se organizam a partir da escrita em português e em inglês” (p. 32). Mas como lidar, ainda, com

aspectos como tecnologia, novos padrões interacionais, arranjos de participação, conflitos e questões de disciplina e de autoridade que desencadeiam desinteresse e fazem com que professores e alunos acabem virando as costas para a escola? Esse questionamento nos convoca para uma reflexão acerca da responsabilidade profissional, enquanto educadores, “de assumir a escola como um lugar em que podemos construir e defender novos olhares sobre o nosso próprio mundo” (p. 26). Portanto, nesse caso, o apelo é feito para pensarmos novas “maneiras de viver a escola” (p. 26) na contemporaneidade.

Assumindo uma “atitude interdisciplinar” (p. 20), os autores enfatizam a realidade solitária na qual grande parte dos educadores atuam, em um cenário educacional em que a organização curricular geralmente não possibilita – e tampouco facilita – a integração entre os componentes curriculares. Atentos à realidade das escolas públicas, diferentemente de apontar para soluções rápidas e ilusionistas, buscam o fortalecimento do debate e do diálogo com outros educadores para promover o letramento a partir de um trabalho que parta de interlocuções relevantes e que tenha como noção dominante de competência a “capacidade que, a partir de diferentes experiências com o outro, possibilita o sujeito agir de acordo com as situações que aparecem cotidianamente em sua vida” (p. 24). Nessa perspectiva, aprender inglês na escola, por exemplo, requer um planejamento que parta da noção de Educação Linguística e que capacite os educandos a usar o que aprenderam na aula de inglês para “participar dos discursos que se organizam também em inglês” (p. 39) e que possa fazer com que eles “não vir[em] as costas para os textos do mundo nos quais essa língua se faz relevante” (p. 39).

E essa língua, que se faz relevante, uma vez que é usada também no dia a dia pelos educandos, não é mais *estrangeira*, mas *adicional*. Ao explicar sua opção pelo termo, os autores esclarecem que o repertório linguístico já existente dos educandos, formado socialmente por outras línguas cujas delimitações não correspondem aos limites rigidamente definidos pela escola, atende as demandas do mundo atual, que envolve mais e mais a comunicação transnacional. Agindo a serviço da interlocução em situações em que pouco importa a distinção entre nativo e estrangeiro, os alunos lançam mão de discursos em diferentes línguas para participar na sociedade contemporânea. Os autores lembram que é reconhecendo a pluralidade de línguas e valorizando as línguas já usadas por eles que os alunos poderão entender mais facilmente por que a língua inglesa é um objeto de ensino, cujo conhecimento vale a pena ser acrescido aos seus repertórios. Importa, ainda, no caso da compreensão do uso do termo “adicional”, o fato de a grande maioria da população brasileira já lidar com a língua inglesa, não tendo motivos, pois, para negar sua onipresença. Nesse

caso, como Schlatter e Garcez defendem, torna-se mais e mais importante que os educandos saibam se posicionar diante dela. E, para que se posicionem, é necessário que tenham acesso a textos (orais e escritos), em inglês, a partir dos quais eles possam refletir sobre o uso dessa língua adicional, sobre a relação que ela tem com sua própria realidade e como ela pode contribuir para um melhor entendimento do mundo em que eles vivem.

Após os dois primeiros capítulos introdutórios, é no terceiro capítulo que a proposta curricular se materializa. Nessa parte, dedicada especialmente à elaboração e discussão da execução de planos de ensino, decisões sobre a seleção de textos, práticas de sala de aula e propostas de organização curricular são ampla e didaticamente discutidas. Com base nos dois projetos, “Identidades” e “Ambiente”, cada passo da elaboração e do planejamento é detalhadamente debatido. Contribuir para que o aluno se situe, informe-se, reflita, crie e resolva problemas na sala de aula de Línguas é objetivo a ser alcançado a partir da problematização da aprendizagem em contextos variados de ensino e da reflexão sobre como e o que aprender em sala de aula de Língua Adicional. A reflexão minuciosa dos autores, informada pela prática docente situada, pela contingência dessas práticas, e pela atenção às políticas educacionais garante uma relação mais próxima da proposta com a realidade escolar. Para os autores, a padronização do ensino de línguas, na maioria das escolas públicas, segue contrária à organização interacional e social da sala de aula do mundo de hoje. Nesse caso, o reexame de práticas naturalizadas, especialmente quando ele se dá em encontros com participantes que desenvolvem práticas docentes concretas e satisfatórias, pode levar-nos por um universo de sugestões de práticas de ensino que contemplam os desafios e expectativas de educadores e de professores de Línguas Adicionais, mesmo em meio a tantas exigências do mundo contemporâneo. E para atender tais exigências locais e tantas outras globais, as práticas de ensino, no planejamento curricular proposto na obra, são entendidas como

oportunidades concretas para os alunos experimentarem os recursos disponíveis na língua adicional em novos espaços de aprendizagens, ampliando sua capacidade de ação nos demais componentes curriculares, com retornos também em termos de participação na comunidade escolar, nas comunidades locais e além delas (p. 67)

Schlatter e Garcez criticam modelos de organização tradicionais de currículos de ensino de línguas em que as práticas de ensino afastam, mais do que aproximam, a possibilidade de uso da linguagem em situações concretas, com propósitos e com interlocutores bem definidos. Reformulam a definição de aprender línguas na escola pública, apontando para a criação de oportunidades em que os educandos possam participar em atividades relevantes, fazendo uso efetivo da língua de acordo com as demandas surgidas no enfrentamento de problemas da vida real, evidenciados nos projetos de ensino e de

aprendizagem estimulados pelos gêneros do discurso. Rejeitam, assim, modelos curriculares que primam por conteúdos que buscam “o conhecimento sobre a língua” (p. 67).

A busca por exemplos de práticas exitosas na escola pública e a apresentação e discussão desses exemplos no livro, mostrando-os como trabalhos efetivos, fundamentados em projetos pedagógicos já realizados na escola pública, revela o desejo dos autores de propor aos leitores práticas que já estejam em curso e que apresentem bons resultados. E a maior inovação na proposta do livro está, nas palavras dos próprios autores, no esforço de “tornar curricular o trabalho de projetos interdisciplinares” (p. 60). De fato, toda a construção teórica, as justificativas para o trabalho colaborativo, bem como a definição do conceito de aprendizagem enquanto “conquista do trabalho conjunto na busca pelo que é relevante para os participantes” (p. 61) são coerentes com esse empenho de possibilitar ao educando participar de cenários contemporâneos em que o inglês está presente. Nesse sentido, como destacam, um currículo de inglês integrado deve ter como meta na sua organização, além da educação linguística e do letramento, a interdisciplinaridade.

As argumentações contundentes de Schlatter e Garcez acerca de práticas interdisciplinares nos remetem para um trabalho seminal sobre a profissão de professor. Lortie (1975), no livro *Schoolteacher*, oferece-nos uma análise sociológica sobre o *ethos* da profissão de professor e, ao analisar sentimentos e posturas de professores, discute a dificuldade do trabalho em grupo no cotidiano da escola. O autor mostra como dilemas surgem quando professores consideram que sua liberdade individual pode ser ameaçada por iniciativas que envolvem o coletivo. O individualismo é colocado, então, por Lortie, como um dos principais aspectos a serem discutidos, de modo que alterações no sistema escolar possam permitir e reforçar a responsabilidade colegiada, para que professores e educandos possam perceber os ganhos do trabalho em grupo. Nesse sentido, as impressões do autor ganham força nas argumentações em favor das decisões interdisciplinares colocadas por Schlatter e Garcez como caminho possível de se construir “projetos pedagógicos que [possam] potencializar e complementar oportunidades de aprendizagem para nossos alunos” (p. 71).

É, portanto, o retrato do trabalho isolado na profissão de professores que leva os autores a apresentarem uma possibilidade de construção do currículo de Línguas Adicionais/Inglês integrado com outros componentes curriculares, propondo uma metodologia apoiada em projetos pedagógicos “capazes de promover aprendizagem e organizar uma progressão curricular” (p. 64). No acompanhamento das decisões para a organização do currículo proposto na obra, nas razões por que trabalhar com eixos temáticos, com gêneros de discurso e interdisciplinaridade, vamos conhecendo (e reconhecendo)

aspectos mais pontuais na organização do plano de estudos. Passam a fazer parte desse plano aspectos como a atenção dada à localidade e à realidade em que a escola se insere, as formas como podemos interferir e o que é preciso saber para interferir em questões relacionadas à comunidade onde se vive. Assim, o plano de estudos passa a ter um caráter autoral e mais comprometido com resoluções efetivas para o ensino de línguas.

Nessa perspectiva, com a intenção de problematizar e de discutir todas as etapas necessárias do planejamento para a progressão do estudo, a obra traz um plano para os quatro anos finais do ensino fundamental, elaborado a partir de decisões em conjunto com os pares que participaram da elaboração de volumes de outros componentes curriculares da coleção *Entre Nós*. Considerações acerca do objetivo para cada ano são justificadas com base na maturidade dos alunos. Essa projeção – um tanto abstrata, conforme lembrado pelos próprios autores – é trazida para a discussão com a advertência de que ela pode variar muito, uma vez que o aspecto maturidade não diz respeito somente à idade e ao desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo, mas também àquilo que os educandos já conhecem e fazem, às experiências que já têm como leitores e ainda o quanto são capazes de aceitar como desafio na língua nacional (p. 89). Para situações específicas de construção de projetos colaborativos, como destacam Schlatter e Garcez, o mais importante é conhecer os alunos situadamente, em cada turma (p. 74)

Após, então, enfatizar a importância da situacionalidade, os autores apresentam, passo a passo, o planejamento para a progressão do plano de estudos. Destacam como textos específicos (os gêneros do discurso estruturantes) podem ser utilizados para desencadear as tarefas em sala de aula e discutem como outros textos particulares (os gêneros de discurso de apoio) podem trazer suporte ao trabalho planejado. No entanto, é na lista de conteúdos que encontramos uma diferença marcante em relação àquela tradicionalmente apresentada nos sumários de livros de ensino de Línguas Adicionais. Com base no que os autores chamam de *competências nucleares*, os conteúdos primam pelo autoconhecimento e pelo letramento. Nessa perspectiva, os recursos linguísticos são abordados e trabalhados de acordo com as demandas que podem vir a surgir, necessárias para a compreensão e resolução de problemas relacionados ao recorte temático.

Aproximando a lente, os autores escolhem, dentre os planos do 6º ao 9º ano ali apresentados, o projeto do 7º ano, intitulado “Bem na Foto”, para ilustrar, detalhadamente o desenvolvimento do projeto pedagógico. Tem-se, então, no plano específico para esse ano, a busca de soluções para o saneamento da comunidade a partir de uma série de momentos de aprendizagem que envolvem a observação do contexto e a decisão em conjunto com os pares

de outros componentes curriculares, destacando-se sempre modos de trabalho que envolvam toda a escola e não somente as aulas de Línguas Adicionais. A partir desse detalhamento, entendemos como a construção de um plano pré-elaborado pode capacitar o educando a usufruir mais das aulas de Línguas Adicionais por meio de tarefas direcionadas ao uso da língua inglesa na sua vida cotidiana. A tentativa de desarticulação do banalizado discurso sobre a importância de aprender inglês aparece no esforço da obra em mostrar que tradicionais avisos sobre a necessidade de aprender inglês podem ser substituídos por ações que façam com que o aluno perceba que a participação na vida contemporânea de modo crítico, criativo e atuante exige o conhecimento também desta língua. A promoção de “encontros significativos” com textos em inglês que “circulem de fato” (p. 103), como defendem os autores, viabilizará, efetivamente, a participação em práticas sociais por meio dessa língua adicional.

Ao primar por um ensino de Línguas Adicionais que objetive focar no uso da língua com finalidades e interlocutores bem definidos, os autores argumentam que os gêneros do discurso permitem que as aulas de Línguas Adicionais sirvam de espaço para compreender, questionar e analisar diferentes perspectivas e expectativas a partir de textos orais e escritos situados política e historicamente. Assim, o conjunto da obra contribui, especialmente, para nos avisar que é função da escola ensinar o alunos a questionar, refletir e resistir, a criticar cada texto, entendendo que o trabalho delineado converge para tarefas pedagógicas em que os próprios educandos queiram buscar a satisfação de desejos de conhecimento que eles próprios considerem relevantes. É por esse viés que Schlatter e Garcez apostam no trabalho com textos que circulem de fato e que sejam relevantes para a participação dos educandos na sociedade, ao contrário de um texto que sirva apenas para apresentar aspectos linguísticos que podem ser focados nas aulas. Esses aspectos devem, sim, ser parte do conteúdo, mas ensinados a partir das demandas que surgem na resolução de problemas.

No quarto e último capítulo, prosseguindo na perspectiva de desenvolvimento de um projeto colaborativo, Schlatter e Garcez apresentam uma discussão sobre modos de lidar com a prática da avaliação a serviço da aprendizagem. Para os autores, as avaliações da aprendizagem devem estar a favor do ensino e devem ser sistemáticas. Assim, elas não podem mais ser pensadas em termos de correção segundo um sistema de avaliação de produto calcado na identificação de erros, ou seja, na prática clássica do sistema escolar. Segundo o argumento dos autores, quando as avaliações fornecem orientações para que as práticas possam ser revistas, os educandos, a partir da reflexão, podem prosseguir mais confiantes no percurso de aprendizagem. Como a aprendizagem é priorizada, em vez da avaliação, a

proposta do livro é de que as práticas em sala de aula sejam relevantes e coerentes com o que fazemos na vida real, desviando-se de práticas de testagem com base em padrões e conteúdos pré-estabelecidos que não condizem com objetivos do plano de estudos. Portanto, a perspectiva é que todos podem aprender buscando o bom sentido educacional da avaliação, que é conferir quais as metas de aprendizagem do projeto foram alcançadas e, se não foram, qual o motivo de não se alcançá-las. É importante lembrar que, ao propor que a prática pedagógica seja pautada pelos gêneros do discurso, os autores reivindicam que as tarefas de uso da língua inglesa precisam ser pensadas tendo em mente um interlocutor e, nesse caso, a construção de enunciados dependerá das situações de uso da linguagem. Ou seja, as orientações vão em direção de avaliações com critérios bem definidos, construídos com base nos objetivos de ensino.

Por fim, importa destacar que há ao longo da obra, uma progressão, uma preparação para que os leitores consigam acompanhar todo o percurso dos autores em relação ao que eles estão propondo e, nesse esforço, há o convite para que resignifiquemos modelos de formação, muitos deles cristalizados ao longo do tempo, no longo estágio que realizamos como alunos e como professores, na chamada aprendizagem por observação, o que nos remete novamente a Lortie (1975), que tão apropriadamente discute como as experiências que professores tiveram enquanto alunos influenciam suas práticas profissionais. Ao procurar discutir diretamente com professores e professoras, na tentativa de fazer vir à tona concepções que podem ir além de práticas naturalizadas e individualizadas, Schlatter e Garcez propõem um modelo de política de educação de línguas que coloca educadores e educandos como protagonistas na promoção da aprendizagem. Diferentemente de obras que nos oferecem teorias sobre as habilidades, abordagens e métodos de aprendizagem, métodos de ensino, processos e estratégias de aprendizagem, o livro nos convoca a encontrar espaços e tempos conjuntos na escola, de modo a problematizar agendas fossilizadas, a assumir posições e a exercer um papel ativo e decisivo, o que pode contribuir para redefinir ou, até mesmo, criar novas políticas de educação de línguas. Assim, em espaços onde, por vezes, parece haver poucas esperanças de aprendizagem, por estarem tão preenchidos de verdades impostas, as orientações para a busca de saídas permitem que os professores ajam, de certo modo, como os educadores que, nos termos de Garcia e Menken (2010) são definidos como *educators as policymakers* – em livre tradução, *educadores como produtores de políticas*.

Identificamos, portanto, no livro *Línguas Adicionais*, a tentativa de relacionar as políticas educacionais às orientações curriculares, bem como a discussão sobre como essas políticas e orientações podem ser negociadas na escola por seus protagonistas. Atentos ao

dinamismo e complexidade no modo como o texto das políticas educacionais toma forma na sala de aula, os autores apontam para a possibilidade de negociação no entrecruzamento das políticas educacionais com a agentividade de educadores e alunos. Por exemplo, ao orientar e mobilizar a resistência dos educandos em relação ao que lhes é apresentado, os autores pontuam uma reflexão com base em questionamentos que os próprios educandos podem fazer em relação ao propósito dos conhecimentos que a língua adicional encerra, aos limites de seus mundos e ao quanto a aprendizagem na Língua Adicional servirá para melhorar sua atuação na própria comunidade e no resto do mundo. A retomada constante de reflexões desse tipo contribui para questionar orientações, por vezes estáticas, apresentadas em documentos oficiais e em abordagens suplantadas sobre como ensinar línguas. Nesse sentido, o livro nos ajuda a lidar com orientações curriculares e documentos oficiais, sem virar as costas para ele e contribui para o entendimento de que é possível traduzir e negociar políticas educacionais de acordo com as situações reais vivenciadas em cenários específicos, configurando uma oportuna contribuição em termos de planejamento educacional e em termos de entendimento de modos de produção e de apreensão de políticas de línguas na escola.

Talvez uma das posições mais corajosas dos autores seja defender uma educação linguística no sistema regular de ensino que vise a promover “encontros com a diversidade, comuns nas sociedades contemporâneas, em que é muito importante saber lidar com o novo e com o diferente, inclusive no mercado de trabalho, sem que o sistema regular de ensino precise formar falantes capazes de interagir nessa língua em todo e qualquer contexto” (p. 38-39). Ao assumir essa postura, Schlatter e Garcez não descartam a possibilidade de desenvolvimento da proficiência na fala, como poderiam compreender leitores desavisados. Ao contrário, há uma enfática discussão nesse sentido, na medida em que os autores ressaltam que as oportunidades de fala devem ser criadas e incentivadas com responsabilidade, de modo que o componente curricular Línguas Adicionais possa ser valorizado e vislumbrado como um espaço em que acontece aprendizagem, evitando-se, assim, o fortalecimento da máxima comum de que na escola pública não se aprendem línguas. Nessa perspectiva, o propósito do ensino de Línguas Adicionais não precisa ser, necessariamente e somente, o desenvolvimento de um falante da língua, mas também a formação de um cidadão que possa ter uma participação, ativa e crítica em um mundo que acontece também em outras línguas.

Com a convicção de que as aulas de línguas adicionais têm muito mais a oferecer do que vocabulário e itens gramaticais isolados, a obra busca oferecer oportunidades de envolvimento em tarefas significativas, evidenciando como elas podem fazer com que os participantes se engajem na aula. As asserções e argumentações constantes em defesa de

experiências significativas para a formação do cidadão crítico passam sempre pela preocupação de apresentar exemplos sobre o que eles estão entendendo como tarefas significativas e contextualizadas. A pletora de termos comumente encontrada na literatura sobre ensino de línguas é substituída por ideias e discussão sobre como desenvolver o trabalho interdisciplinar, como lidar com a diversidade e pluralidade, como promover a interlocução na realização de atividades e como criar dinâmicas variadas (trabalhos individuais, em pequenos grupos e em coletivos). Com posicionamentos bem argumentados, em vez de explicar o que não dá certo, ou questionar o valor de ensinar e de aprender, os autores nos convidam a viver a escola de modo menos solitário e, para tanto, buscam em educadores que encontram “mais satisfação do que descontentamento” (p. 15) a inspiração para modos de trabalhar os conhecimentos curriculares de modo que eles possam contribuir para a compreensão dos problemas da vida contemporânea.

Teórico e prático, contemporâneo e realista, com edição colorida e de fácil leitura, o livro apresenta-se como uma refinada análise de aspectos da sala de aula de Língua Adicional para professores e pesquisadores familiarizados com a escola pública e com a formação de professores. A partir de uma leitura cuidadosa e criteriosa, a proposta do currículo integrado nele discutida deve ser considerada como uma inspiração e não como um modelo pronto para todos os tempos e espaços. Com interlocutores bem pensados, ou seja, os profissionais da educação, *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês* representa uma obra relevante na área de ensino de línguas, verdadeiramente direcionada também a quem está em sala de aula.

REFERÊNCIAS

1. GARCIA, Ofélia; MENKEN, Kate. *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.
2. LORTIE, Dan. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press. 1975
3. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa/Língua Estrangeira. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009

4. SCHLATTER, Margarete; GARCEZ. Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.