



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Michelle Peres Burlandy Tavares

**Caderno de revisão da aprendizagem de línguas estrangeiras (SME-RJ):  
uma análise lingüístico-discursiva**

Rio de Janeiro

2010

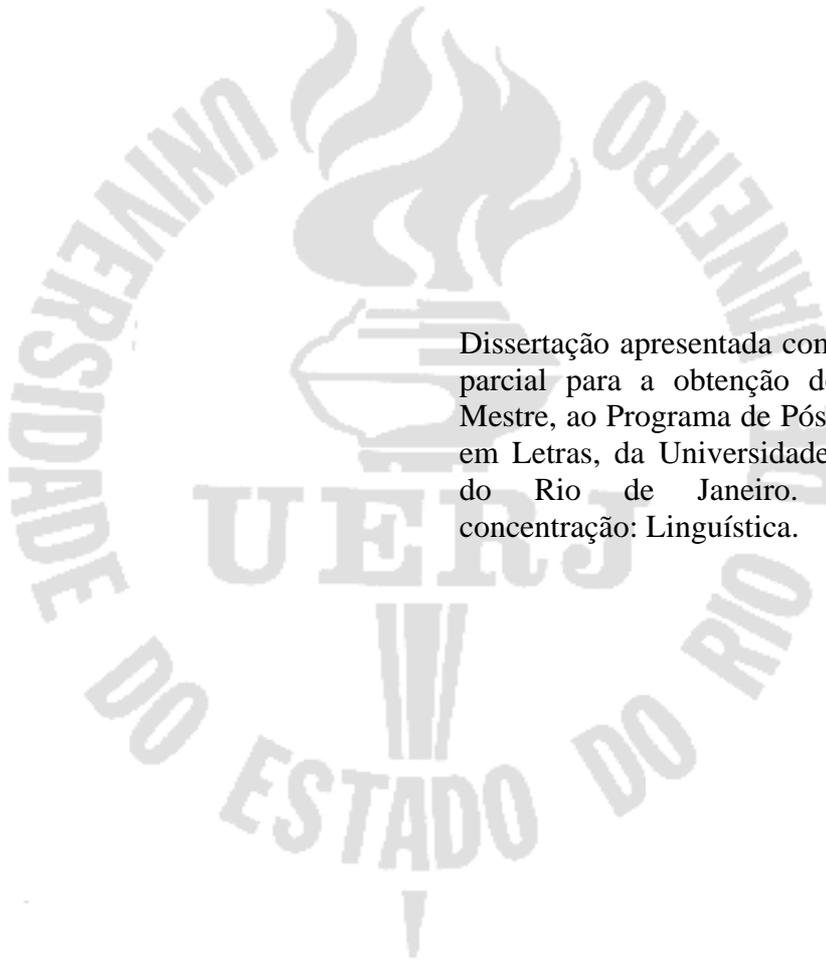
# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Michelle Peres Burlandy Tavares

**Caderno de revisão da aprendizagem de línguas estrangeiras (SME-RJ): uma análise  
lingüístico-discursiva**



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Del Carmen Daher

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

T231 Tavares, Michelle Peres Burlandy.  
Caderno de revisão da aprendizagem de línguas estrangeiras (SME-RJ): uma análise lingüístico-discursiva / Michelle Peres Burlandy Tavares. – 2010.  
204 f.

Orientadora: Del Carmen Daher.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Línguas – Métodos de ensino – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Educação e estado – Teses. 5. Material didático – Teses. 6. Avaliação educacional - Teses. I. Daher, Del Carmen. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a sua fonte.

---

Assinatura

---

Data

Michelle Peres Burlandy Tavares

**Caderno de revisão da aprendizagem de línguas estrangeiras (SME-RJ): uma  
análise lingüístico-discursiva**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 23 de setembro de 2010

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Del Carmen Daher (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Luciana Freitas  
Faculdade de Educação da UFF

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna  
Instituto de Letras da UERJ

Rio de Janeiro

2010

## DEDICATÓRIA

*Ao meu pai, Cesar, que onde estiver, está feliz com mais essa conquista da filha que ajudou a formar e a transformar em professora.*

*À minha mãe, Jurema, com quem eu posso contar em todos os momentos.*

*Ao meu marido Walcir, e à minha filha Giovana, os meu dois amores.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Del Carmen Daher, primeiramente por aceitar ser minha orientadora. Obrigada por acreditar em mim quando eu mesma tinha dúvidas, pela disponibilidade, por ter paciência, por me receber em sua casa para horas de orientação, pela dedicação incansável, por me incentivar a todo momento, pelo desejo de fazer e dar o melhor de si e por me transformar em pesquisadora. Só tenho a agradecer por tudo. Obrigada!

Aos professores Décio Rocha e Vera Sant'Anna, pelo compromisso demonstrado ao longo das aulas do curso de mestrado, estando sempre prontos a ajudar e a contribuir para a minha formação.

Às professoras Luciana Freitas e Vera Sant'Anna pelos conselhos e pelas contribuições ao meu trabalho em encontros de discussão.

À professora Talita Barreto que me recebeu com enorme carinho e atenção como estagiária em uma de suas turmas de língua espanhola da graduação em Letras.

À Raabe Alves e à Raphaela Dexheimer, pelo apoio, pelas conversas informais sobre a pesquisa onde compartilhamos dúvidas, angústias e conhecimento.

A Fábio Sampaio, pela ajuda nas discussões sobre a confecção de meu projeto de pesquisa e por disponibilizar-se a ler meus textos.

A todos os companheiros do Seminário Temático pelos comentários e sugestões à minha pesquisa.

Às minhas amigas da FAETEC, CETEP- Mangureira pelos anos de convivência, por me ajudarem quando eu mais precisei de “força” para seguir em frente e por entenderem a minha ausência em certos momentos.

Ao meu coordenador do CETEP – Mangureira, Marcos Cândido, por compreender que em determinados momentos eu não podia estar presente, pelo carinho e pelos momentos em que compartilhamos conhecimento.

Ao diretor da escola municipal na qual trabalho, Edmilson Silva da Escola Municipal, pela atenção e pela disposição para me ajudar.

À minha família por todo amor, apoio, paciência e união. À minha mãe, em especial, comigo nos momentos mais difíceis. À minha irmã pelo apoio e incentivo. Ao meu irmão, à minha madrinha, aos meus primos, aos meus sogros e cunhados pela torcida. Ao meu marido, parceiro de todas as horas, por entender e aceitar a minha ausência, por ser um grande parceiro e incentivador, dando-me confiança para seguir em frente. Obrigada a vocês por tudo!

## RESUMO

TAVARES, Michelle Peres Burlandy. *Caderno de revisão da aprendizagem de línguas estrangeiras (SME-RJ): uma análise linguístico-discursiva*. 2010. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

A presente dissertação situa-se no âmbito dos estudos da linguagem e do mundo do trabalho do professor. Visa contribuir para o enriquecimento do debates sobre de políticas públicas referentes ao ensino de línguas estrangeiras (LEs) adotadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME\_RJ). Teve como objetivo, a partir de um olhar linguístico-discursivo, analisar um conjunto de exercícios destinado à revisão da aprendizagem de LEs – inglês, francês e espanhol – no 6º ano do ensino fundamental intitulado *Caderno do Aluno – Material de Revisão*, quando os alunos iniciam a aprendizagem de uma dessas línguas.. Esse material foi utilizado em todas as escolas da mencionada rede pública de ensino nos 45 dias iniciais do ano letivo de 2009, momento dedicado à revisão dos conteúdos. A orientação teórica seguida considera as noções de dialogismo e gênero do discurso (BAKHTIN, 1992). Entre nossas conclusões, observa-se que apesar da nova organização da sociedade e dos avanços das políticas públicas direcionadas à Educação, verifica-se um retrocesso na concepção institucional do trabalho educativo, tendo em vista a falta de autonomia destinada aos professores para exercerem sua prática de trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Gênero do discurso.

## RESUMEN

Esta investigación se ubica en el ámbito de los estudios del lenguaje y del mundo del trabajo del profesor. Pretende contribuir para el enriquecimiento de los debates acerca de las políticas referentes a la enseñanza de lenguas extranjeras de la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro (SME-RJ). Tuvo como objetivo, a partir de una mirada lingüístico-discursiva, analizar un conjunto de ejercicios destinados a la revisión del aprendizaje de LEs – inglés, francés y español – para el 6º año de la enseñanza fundamental intitulado *Caderno do Aluno – Material de Revisão*, en el momento en que los alumnos inician el aprendizaje de una de esas lenguas. Ese material ha sido utilizado en todas las escuelas de la red pública de enseñanza en los 45 días que iniciaron el año lectivo de 2009, momento dedicado a la revisión de los contenidos. Los supuestos teóricos consideran los estudios de dialogismo y género del discurso (BAKHTIN, 1992). Entre nuestras conclusiones, se observa que pese a la nueva organización de la sociedad y los avances de las políticas hechas hacia la educación, se verifica un retroceso en la concepción institucional del trabajo educativo, teniendo en vista la falta de autonomía destinada a los profesores para que puedan ejercer su práctica de trabajo en clase.

Palabras-clave: Enseñanza - aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Red Municipal de Educación de Río de Janeiro. Género del discurso.

## LISTA DE ABREVIATURAS

LE	Língua Estrangeira
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CLAC	Curso de Línguas Aberto à Comunidade
EU	Unidade Escolar
DEC	Distritos de Educação e Cultura
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
PI	Professor I – Professor do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
PII	Professor II – Professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
FCBT	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
TVE	TV Educativa
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COC	Conselho de Classe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ALAB	Associação de Lingüística Aplicada no Brasil
ENPLE	Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
I/LE	Inglês como Língua Estrangeira
OC	Orientações Curriculares
AD	Análise do Discurso
CREP	Centro de Referência em Educação Pública
LM	Língua Materna

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO CONSIDERAÇÕES INICIAIS : REPASSANDO A</b>	
	<b>MINHA TRAJETÓRIA .....</b>	12
1	<b>SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SME/RJ: UM BREVE</b>	
	<b>PANORAMA.....</b>	19
1.1	<b>As políticas educacionais de 1975 até 1989.....</b>	20
1.2	<b>As políticas educacionais de 1990 até 2010.....</b>	27
1.3	<b>O ensino de LEs no contexto nacional e na SME/RJ .....</b>	33
1.4	<b>Os documentos organizadores do trabalho do professor de LE da</b>	
	<b>SME/RJ .....</b>	48
2	<b>ACERCA DO PANEJAMENTO DE NOSSA ATIVIDADE: A</b>	
	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	53
3	<b>NA SALA DE LEITURA: ESTUDOS DA LINGUAGEM E DO</b>	
	<b>TRABALHO.....</b>	56
3.1	<b>Estudos do trabalho.....</b>	56
3.2	<b>Estudos da linguagem.....</b>	63
3.3	<b>Reflexões sobre leitura em LE.....</b>	70
4	<b>EM SALA DE AULA: ESTUDANDO O CADERNO DE REVISÃO DE</b>	
	<b>LE.....</b>	77
4.1	<b>Folheando o Caderno de Revisão de LE do 6º ao 9º ano .....</b>	80
4.2	<b>Analisando o Caderno de Revisão de LE do 6º ano .....</b>	97
5	<b>NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHANDO O CADERNO DE</b>	
	<b>REVISÃO DE LE DO 6º ANO .....</b>	107
6	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	111
	<b>ANEXO A- Caderno de Revisão do 6º ano .....</b>	118
	<b>ANEXO B - Caderno de Revisão do 7º ano .....</b>	129
	<b>ANEXO C – Caderno de Revisão do 8º ano .....</b>	139

<b>ANEXO D</b> - Caderno de Revisão do 9º ano .....	149
<b>ANEXO E</b> – Carta de Cláudia Costin .....	160
<b>ANEXO F</b> - Projeto Escolas do Amanhã .....	161
<b>ANEXO G</b> - Orientações Curriculares de Língua Estrangeira .....	166

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: REPASSANDO A MINHA TRAJETÓRIA

Ensinar exige risco, aceitação do novo.

Ensinar exige alegria e esperança.

**Paulo Freire**

A presente dissertação situa-se no âmbito dos estudos da linguagem e o mundo do trabalho e apresenta como foco o ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, sendo nosso *corpus* de análise um conjunto de exercícios destinado à revisão de LEs – inglês, francês e espanhol – para o 6º ano do ensino fundamental que compõe um material intitulado *Caderno do aluno: Material de Revisão*, que durante a pesquisa trataremos de *Caderno de Revisão* de LE. Tal material foi utilizado em todas as escolas da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro nos 45 dias iniciais do ano letivo de 2009, momento esse dedicado à revisão dos conteúdos. Passado esse período de revisão, os alunos foram submetidos à primeira avaliação bimestral de Língua Portuguesa e Matemática organizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)<sup>1</sup>. As avaliações das demais disciplinas ficaram a cargo do professores.

O interesse pelo tema é fruto, principalmente, da minha atividade profissional como professora de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) de ensino fundamental da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro desde 2000, assim como do incômodo causado pelo procedimento de ensino dos *Cadernos de Revisão*, que se caracterizam pela apropriação e difusão de conhecimentos estabelecidos pela referida instituição educacional.

Ao ser aprovada através de concurso público para o magistério e ser convocada para ocupar o cargo, constatei uma certa ausência de instrumentos formais para o exercício da atividade assim como de orientações para a atividade docente. No entanto, como eu já havia começado a trilhar a minha história como professora de espanhol como E/LE seis anos antes de certa forma já tinha estado em contato com prescrições que dizem respeito a condutas e procedimentos para o dia-a-dia em sala de aula. Porém, é necessário deixar claro que não conheci as prescrições relativas ao trabalho docente somente no exercício da atividade. Todos nós que passamos por uma instituição escolar no período de nossa formação conhecemos a rotina de uma sala de aula. Por outro lado, apesar de conhecedora da prática em sala de aula, não ter recebido orientações ao ingressar na SME, como por exemplo, como se dá o processo

---

<sup>1</sup> Foi realizado um teste diagnóstico, de Língua Portuguesa e de Matemática, e divulgado como resultado que 28 000 alunos do 4º, 5º e 6º anos como analfabetos funcionais, segundo informações da SME/RJ.

de construção do planejamento<sup>2</sup>, se havia ou a adoção de livro didático<sup>3</sup>, como o aluno deveria ser avaliado, quantas avaliações deveriam ser dadas entre outras, a falta de tudo isso me causou estranhamento, o que não aconteceu quando comecei a trabalhar em outras instituições de ensino. A característica de não adoção de livro didático pelo município quando ingressei na instituição não foi visto por mim como um ponto negativo, pois assim, de acordo com a característica de cada turma era possível preparar um material que atendesse as suas necessidades. Porém, a infra-estrutura necessária como máquinas de xerox, por exemplo, que deveriam existir para dar suporte ao trabalho do professor muitas vezes não estão disponíveis na escola ou falta material para garantir o seu funcionamento.

Durante esse período que antecedeu a minha chegada a uma escola da rede pública passei por várias experiências em diferentes lugares como curso de idiomas, onde recebemos tudo pronto, ou seja, a aula já está montada e o material didático a ser seguido é aquele; escolas particulares onde lecionei para o ensino fundamental e médio, pré-vestibular comunitário e também como bolsista num projeto de Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) oferecido pela Faculdade de Letras da UFRJ. Em todas essas instituições recebi orientações relacionadas aos itens expostos acima e conseqüentemente senti essa ausência ao começar a trabalhar no Município.

Ao ser convocada, fui encaminhada a uma escola localizada no bairro de Inhoaíba, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, que está entre as 125 unidades escolares (doravante UEs) dentro dos limites da 9ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que além desse bairro abrange também os seguintes: Campo Grande, Cosmos, Nova Iguaçu, Santíssimo e Senador Vasconcelos.

Ao chegar a essa escola curiosamente fui informada que não havia vaga para mais um Professor I<sup>4</sup> (doravante PI) de LE para os anos iniciais<sup>5</sup> do ensino fundamental. A professora que lá estava dava aula para todas as turmas do 6º ao 9º ano da escola e provavelmente fazia

---

<sup>2</sup> Para a construção do planejamento primeiro se conhece a(s) turma(s) com a(s) qual(is) vamos trabalhar e posteriormente são planejadas ações, as estratégias e os conteúdos que serão abordados naquele ano. Em escolas da rede particular, o ano letivo inicia e o planejamento já está confeccionado.

<sup>3</sup> Com relação ao ensino de Língua Espanhola, até o ano de 2009, a SME-RJ não tinha adotado nenhum livro didático. Somente a partir de 2010, passou-se a utilizar um livro intitulado *Saludos*, uma coleção com quatro volumes para ser usada do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

<sup>4</sup> PI e PII são nomenclaturas adotadas pela rede municipal de ensino para identificar os professores que trabalham com os anos finais (do 6º ao 9º ano) e os anos iniciais (da educação infantil ao 5º ano), respectivamente.

<sup>5</sup> Corresponde do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

“dupla regência”<sup>6</sup>. O fato é que a direção da referida escola não quis que a professora perdesse a “dupla” – na verdade o que deve acontecer é o professor da “dupla” deixar a turma e quem entra é o professor concursado – e ao mesmo tempo a UE não poderia me devolver para a CRE.

Tal acontecimento me causou estranheza e me fez questionar a organização da rede pública de ensino pelo simples fato de ter sido encaminhada pela 9ª CRE para uma escola que está sob sua responsabilidade para cobrir uma carência que existia nos informes que a escola deveria dar a essa coordenadoria, mas na prática havia sim uma professora dando aulas de língua espanhola sob o regime de dupla regência. Entretanto, como solução a escola destinou-me às turmas iniciais do ensino fundamental.

Na época, talvez por não ter muita experiência com relação à dinâmica de trabalho dentro da rede ou por falta de conhecimento dos meus direitos como professora concursada ou até mesmo por receio de ser mandada para uma escola mais longe, aceitei a proposta da direção da referida UE e comecei a dar aulas de espanhol para na época 3ª e 4ª séries do primário, que atualmente correspondem ao 4º e 5º anos dos anos iniciais primeiro segmento do ensino fundamental, apesar de ter feito um concurso para PI e não para PII e não ter recebido na Universidade formação para trabalhar com esse nível de escolaridade.

Quiçá o fato de minha formação em Letras habilidade em Português- Espanhol, pela UFRJ não ter contemplado práticas para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental – lembrando que esse não é o objetivo da graduação em Letras -, somado à falta de orientações para a realização do trabalho com LE na rede, falta de experiência com essa faixa etária, tudo isso tenha contribuído para que alguns questionamentos sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar os alunos tenham surgido.

Retomando a questão da Universidade, especialmente da graduação em Letras, como dito no parágrafo anterior, sabe-se que esta não tem por objetivo formar professores para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, mas sim formar professores para lecionar para os anos finais que compreendem do 6º ao 9º ano, como também para o ensino médio. Porém, com o último concurso para professores de inglês de 1º ao 5º ano da Prefeitura do Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2010, formar professores de LE para trabalhar com os anos iniciais também será objetivo da Universidade, pois com o concurso criou-se a

---

<sup>6</sup> Prática muito comum em toda a rede municipal de educação nos dois segmentos, ou seja, os professores regentes pegam turmas a mais para suprir a falta de professores na rede aumentando assim o seu salário. O termo usado para essa prática é “dupla regência”.

necessidade. Desta forma, a Universidade terá que se adaptar a essa nova configuração do cenário educacional e como consequência desse processo, deverão ser criados documentos nacionais que orientam o ensino de LE nas séries iniciais.

Voltando a falar da realidade que encontrei quando cheguei à escola na qual fui alocada, pude, então, observar que uma situação de trabalho totalmente diferente da que eu tinha vivenciado até então no que se refere à estrutura, à faixa etária dos alunos, ao quantitativo de alunos em sala de aula, aos recursos disponíveis, à falta de material didático, à ausência de orientações ao professor, ao desprestígio por parte dos alunos, da família e da escola oferecendo a disciplina com carga horária reduzida – frequentemente 1 encontro por semana com um tempo de aula – e a uma série de outros aspectos que há muito tempo dificultam o trabalho do professor da rede pública. Embora esse tema tenha sido academicamente bastante discutido em diversos trabalhos (GIORGI, 2005; PIMENTEL, 2006; GUIMARÃES, 2008; MOKODSI, 2010), ainda suscita debate e vale ser retomado aqui.

A partir desse contato com o magistério público, tendo que trabalhar com um segmento totalmente novo para mim, para o qual não recebi formação, aprendi na prática em sala de aula, que ser professor em realidades tão difíceis e adversas de escolas públicas é muito mais do que possuir conhecimentos acadêmicos ou pedagógicos. Entendi que ser professor implicaria o uso de minhas próprias experiências na tentativa de resolver impasses para o cumprimento da tarefa de ensinar.

Mais tarde, no fim do ano de 2000, fui devolvida à 9ª CRE, pois a minha situação na escola era irregular, e lá fui encaminhada para uma nova escola, em Campo Grande, nos domínios da mesma coordenadoria. A escola era de segundo segmento apenas e possuía uma professora de francês, porém como existiam muitas turmas havia vaga para mais um PI de LE. A princípio a direção queria outro(a) professor(a) de francês, mas em seguida me aceitaram e lá permaneci por 6 anos. Um ano antes da minha saída chegou outro professor de LE e dessa vez foi um de inglês. Ou seja, essa segunda escola, também na 9ª CRE, diferentemente da primeira, oferecia ao aluno o ensino de três LEs ao longo do segundo segmento do ensino fundamental.

Em 2006, pelo fato de desejar trabalhar perto de casa, participei do concurso de remoção INTERCRE<sup>7</sup> e consegui transferência para outra escola pública localizada na 7ª CRE, que abrange os seguintes bairros: Anil, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica,

---

<sup>7</sup> Remoção entre as Coordenadorias Regionais de Educação, ou seja, mudança da CRE de origem para outra CRE.

Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Recreio, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Valqueire.

Fui para uma escola que fica dentro de uma comunidade na 7ª CRE e desde 2007 sou a única professora de LE da UE para atender 10 turmas divididas em dois turnos. Como a minha carga horária é de 16 horas, tenho que atender 6 turmas com dois tempos de aula e o restante tenho que cumprir planejando as minhas atividades. Para atender as 4 turmas que estão sem professor faço dupla regência. Caso contrário, essas 4 turmas ficam sem a disciplina LE pois não há outro docente. Vale ressaltar aqui, que essa escola em 2009 passou a fazer parte do *Projeto Escolas do Amanhã*. De acordo com informações da SME/RJ, trata-se de um dos projetos do atual governo do município do Rio de Janeiro, cujo objetivo, segundo a Secretaria, é mudar a realidade de 108 mil alunos que estudam nas áreas mais violentas da cidade. “O projeto *Escolas do Amanhã* abrange 73 favelas e 150 escolas. Um de seus pilares é a adoção do turno integral, que mantém as crianças no colégio por sete horas e meia - quase o dobro do turno normal” (VEJA, 2009). Os alunos que são beneficiados por esse programa têm as disciplinas curriculares no primeiro turno e à tarde participam de oficinas como capoeira, judô, dança, percussão e outras.

A proposta do programa *Escolas do Amanhã* contém:

- Educação em tempo integral, no conceito de Bairro Educador, em que se mobilizam os potenciais da comunidade para ajudar na educação das crianças, especialmente no contraturno;
- artes, esportes e reforço escolar;
- uma metodologia de ensino mais dinâmica, voltada a desfazer bloqueios cognitivos gerados pela violência;
- professores e funcionários ganhando um prêmio anual de desempenho maior se as crianças aprenderem mais;
- laboratórios de ciências em cada sala de aula e um método de ensino de Ciências moderno, centrado em experimentação que desenvolve a mente investigativa e o prazer de aprender, para combater a evasão escolar e aprofundar a aprendizagem;
- computadores em sala de aula com softwares que solidificam o aprendizado das matérias, de forma lúdica;
- mães comunitárias que ficam no recreio e ajudam na busca de crianças que deixam de ir às aulas.
- uma abordagem intersetorial que integra diferentes secretarias para resolver os problemas com que se defrontam estes alunos, especialmente as secretarias de Assistência Social, de Saúde, de Cultura, de Esportes e Lazer e a da Pessoa com Deficiência (SME/RJ, 2009).

Esse quadro de carência de profissionais, sobretudo em áreas consideradas de conflito por falta de segurança para os professores e alunos ademais de outros fatores mencionados no início deste capítulo, representa uma situação típica dentro da rede municipal de educação e

acaba gerando o isolamento dos professores em consequência de um único profissional da área atuar na UE impossibilitando a troca de experiências entre eles.

Embora a falta de professores acabe gerando uma situação típica compartilhada por muitas escolas dentro da rede, observamos que as escolas enfrentam realidades bem diferentes. A exemplo disso estão as três por onde passei. Pensando nessa diversidade entre as escolas e também dentro da mesma unidade escolar, a *Multieducação* (1996), um dos documentos oficiais que apresenta uma proposta curricular para os professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, entende a educação dentro da multiplicidade da escola, “onde há múltiplas idéias, visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares” (RIO DE JANEIRO, 1996, p.108).

Considerando essa diversidade inerente à escola, torna-se questionadora a adoção de um material único de revisão para todas as escolas da rede SME/RJ, já que essa tentativa de uniformização do ensino se contrapõe ao que diz o texto da *Multieducação*. Alguns fatores mencionados anteriormente como estrutura das escolas, a falta de professores, assim como o ritmo de aprendizado dos alunos que varia de escola para escola, devido a fatores internos e externos e de turma para turma dentro até mesmo de uma mesma escola não estão sendo considerados ao adotar um material único para todos os alunos da rede.

Entretanto, o nosso interesse não se centra propriamente na discussão em torno da diversidade e multiplicidade da escola e na eficácia ou não do material intitulado *Caderno de Revisão* (RIO DE JANEIRO, 2009, a,b,c,d). Também não pretendemos centrar o debate no processo de elaboração do referido material e sim, abrir espaço para a discussão do trabalho do professor de LE dentro de uma escola pública de ensino fundamental. Inscrevemo-nos assim no conjunto de pesquisas que, nos últimos anos, têm-se voltado para esse campo de estudos (KELECOM, 2009; DEUSDARÁ, 2008; FREITAS, 2010).

Nosso objetivo ao analisar os exercícios de LE presentes no *Caderno de Revisão* do 6º ano (RIO DE JANEIRO, 2009a), sob uma perspectiva discursiva, é discutir a interação entre os participantes da comunicação: um enunciador –SME/RJ e um co-enunciador-aluno que interagem por meio do gênero *Cadernos do Aluno – Material de Revisão*. O aluno ao deparar-se com o referido material identifica um enunciador responsável pelos textos, assim como pelos exercícios, que o compõem e assume a interlocução como co-enunciador, ou seja, como aquele a quem os enunciados se dirigem.

A pesquisa está estruturada em 5 capítulos. Como forma de compreender a trajetória que antecede ao atual momento de produção desses materiais, no capítulo 1, de forma sucinta, percorremos os 35 anos de história do ensino público no município do Rio de Janeiro e as políticas educacionais desde a criação da Secretaria Municipal de Educação até os dias atuais. Apresentamos também, as atuais políticas educacionais e o ensino de LEs nas escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, e na última seção do capítulo abordamos os documentos organizadores do trabalho do professor de LE na rede, a *Multieducação* (1996) e as *Orientações Curriculares* (2009). No segundo capítulo, apresentamos a metodologia reconstituindo os caminhos de nossa pesquisa, justificamos a opção pelos *Cadernos do Aluno-Material de Revisão* (RIO DE JANEIRO, 2009), delimitamos o nosso *corpus* e as categorias de análise. No terceiro capítulo, pontuamos o quadro teórico explicitando a opção pela Análise do discurso de base enunciativa. Damos início ao capítulo, discutindo o conceito do trabalho do professor e como ele se relaciona aos conceitos de ergonomia da atividade e ergologia e de gênero do discurso (BAKHTIN, 1992, 1997; MAINGUENAU, 1997). No quarto capítulo, descrevemos e expomos os resultados da análise do *corpus* (*Caderno do aluno: Material de Revisão* do 6º ano (RIO DE JANEIRO, 2009a), exercícios de LEs – Anexo). No quinto e último capítulo apresentamos as nossas conclusões.

Como antecipamos, pretendemos com essa pesquisa, abrir espaço para um debate acerca da prática do trabalho do professor de LE do município do Rio de Janeiro. Sabemos que nosso *corpus* compõe um conjunto de iniciativas que têm sido desenvolvidas nessa área, entretanto, esperamos poder colaborar com nossas reflexões para que outras pesquisas futuramente sejam concretizadas.

## 1. SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SME/RJ: UM BREVE PANORAMA

O nosso objetivo inicial ao propor esta seção era recuperar informações acerca trajetória do ensino das LEs da rede pública municipal do Rio de Janeiro, a partir da criação do município, o que aconteceu em 1975. Nossa finalidade era buscar conhecer a história obtendo informações como qual ou quais foram as primeiras LEs nas escolas de ensino fundamental, as leis que as formalizam e as propostas pedagógicas estabelecidas sem nos determos ao método de ensino. Nesse sentido, parece-nos relevante citar que foi encaminhado à SME um pedido de autorização para uma consulta aos documentos oficiais que tratam do ensino de LEs no município do Rio de Janeiro, que possivelmente se encontram no prédio da Secretaria num arquivo ou biblioteca. No entanto, não obtivemos resposta à solicitação. A autorização não nos foi dada, sem que tenha existido um parecer favorável ou desfavorável por parte da comissão que avalia as solicitações, apesar de nossa insistência.

Sendo assim, sem os referidos documentos oficiais e sem ter encontrado pesquisas que tratassem especificamente do tema<sup>8</sup>, optamos por traçar um breve histórico do ensino de LEs por meio de textos oficiais que incidiram na organização do currículo das escolas no nosso país.

Interessa-nos as políticas educacionais mais relevantes, as quais determinam a valorização ou não das LEs no cenário educacional e, desse modo, perfilam sua trajetória e que de certa forma acabam por influenciar o ensino fundamental nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Pretende-se, assim, recuperar uma memória constituída por discursos que circulam nesses textos.

Neste capítulo, portanto, apresentamos um breve panorama da rede pública municipal de educação a partir de 1975, ano em que ocorreu a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, dando origem ao Município do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano foi criada a Secretaria Municipal de Educação do novo município. Com essa fusão vieram muitas mudanças no setor administrativo e o novo Município teve que se adequar à nova realidade.

Sendo assim, dividimos este capítulo em três seções. No item 1.1 expusemos as políticas pedagógicas de 1975 até o fim da década de 80 que pautaram o trabalho nas escolas

---

<sup>8</sup> O que encontramos em maior número foram pesquisas e artigos que tratam do ensino de uma determinada LE a nível nacional.

públicas do município do Rio de Janeiro. No item 1.2, as políticas públicas da década de 90 até 2010 e no item 1.3, as políticas pedagógicas e o ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública do Município do Rio de Janeiro.

### **1.1- As políticas pedagógicas de 1975 até 1989**

Em 1975, ano com a criação do Município do Rio de Janeiro, o então governador Amaral Peixoto nomeia como primeiro prefeito Marcos Tamoyo<sup>9</sup> que governou até 1979. O prefeito empossado após a fusão convida a pedagoga e professora Maria Terezinha Tourinho Saraiva<sup>10</sup> que havia trabalhado como secretária de educação no antigo Estado da Guanabara, na gestão do governador Carlos Lacerda, para gerir a secretaria recém-criada.

Conhecido como o "Prefeito da educação no Brasil", construiu 54 escolas e reformou outras tantas. Segundo Leta (1995), porém, sua gestão foi marcada por um período difícil para o magistério do Rio de Janeiro. Com a fusão, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura que tinha como responsabilidade “a educação, o ensino de 1º grau, o censo da população em idade escolar, o magistério e a promoção e incentivo à cultura”, segundo Art. 13, da Seção III do cap. VII do Decreto-Lei nº 2 de 15 de março de 1975, passou a gerir todas as escolas públicas de ensino fundamental do extinto Estado da Guanabara. Isso compreendia na época todas as escolas primárias e os antigos ginásios, formando uma rede escolar de cerca de 700 escolas e teve que enfrentar uma carência de aproximadamente 8 mil professores e a má distribuição dos mesmos pelas escolas que formavam a rede. Todos os funcionários estaduais da estrutura anterior passaram a funcionários públicos municipais.

Atualmente, o Município do Rio de Janeiro administra o ensino fundamental que abrange 1064 escolas, 255 creches próprias e outras 177 conveniadas, mais de 35.912

---

<sup>9</sup> Marcos Tito Tamoyo da Silva. Engenheiro, formado pela Escola Nacional de Engenharia, foi nomeado em 1965 secretário de obras públicas do extinto estado da Guanabara pelo então governador Carlos Lacerda. Exerceu esta função até 1967. Em 1969 filiou-se ao MDB. Em 1979 dedicou-se na organização do PDS. (Dado retirado de O Dia-online em 15/07/10).

<sup>10</sup> Atuou como secretária Estadual de Educação e Cultura do antigo Estado da Guanabara, na Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, no Conselho Federal de Educação, entre outras instituições. Foi autora de importantes projetos do Ministério da Educação: Operação Escola e Carta Escolar, na época, adotados em todo país. Foi ela também a responsável pelas diretrizes metodológicas para a alfabetização de alunos do Mobral.

professores, atendendo a 678.691 alunos, segundo levantamento feito pela SME/RJ (2010)<sup>11</sup>. Por essa razão é considerada uma das maiores redes de ensino da América Latina<sup>12</sup>.

Os anos 70, no âmbito da educação, foram marcados por decretos, resoluções, pareceres, incluindo a LDB nº5692/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país. Esse conjunto de documentos estabelecidos em âmbito nacional, mas sentidos também nas esferas estaduais e municipais visavam à normatização dos aspectos da organização do ensino, evidenciando a centralização e a burocratização no campo educacional. O autoritarismo presente na época impossibilitou a discussão docente e conseqüentemente a troca de saberes e a educação reduziu-se a traduzir de forma mecanicista a teoria do capitalismo. “A escola foi entendida como um espaço de reprodução social. A esperança dos anos 60 evidenciada nos movimentos de educação popular deu lugar ao desânimo e desilusão que marcaram o espaço educativo dos anos 70” (DO, 1988, p.3)

Esse processo de democratização do ensino iniciado nos anos 60, fez com que a escola deixasse de ser frequentada amplamente pela classe alta dominante e passasse a atender também às classes populares. O grande contingente de alunos de camadas populares que passaram a ter acesso à escola pública, segundo Souza (2008), encontraram uma escola alheia aos seus interesses, às suas necessidades e à sua cultura. Em consequência disso, os alunos apresentavam desinteresse e dificuldades de aprendizagem, o que exigia dos educadores uma revisão profunda de concepções e práticas. Havia, então, segundo a autora, um cenário no qual de um lado estavam os professores ressentidos do desinteresse dos alunos pelos estudos e de outro lado, os alunos com problemas de aprendizagem. A partir daí, generalizou-se o pensamento de que “a queda da qualidade de ensino fora em decorrência da democratização arduamente conquistada” (SOUZA, 2008, p. 283).

Para atender a essa demanda, as escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro passaram por uma reestruturação tanto sistemática como de remanejamento de pessoal e ampliação do quadro docente para atender ao aumento do número de alunos matriculados e às exigências da Secretaria Municipal de Educação que na época dedicou-se à difusão de novas orientações aos profissionais da educação visando à estruturação da escola fundamental de 8 anos. No entanto, “aliados a esses fatores estavam os baixos salários e a precárias condições de trabalho e da rede física” (SOUZA, 2008, p. 282).

---

<sup>11</sup> Dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. SME/RJ *online*.

<sup>12</sup> Segundo dados do FUNDEB.

A política adotada ao longo dos 35 anos de vida pela SME é decorrente das políticas públicas por ela formuladas e geridas. O primeiro *Plano de Trabalho* da SME, de 1975, segundo Leta (1995), que encerra o processo de educação e cultura desenvolvido, inicialmente, traduz os princípios da Lei 5692/71 de “democratização, integração, atualização e expansão do ensino e valorização dos recursos humanos” (RIO DE JANEIRO, 1975/79, p.2).

O Plano apresentado propunha 12 pontos básicos:

1- Cumprir e fiscalizar a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos; 2-Implantar gradativamente a doutrina da Lei 5692, visando à expansão e melhoria do ensino de 1º grau ; 3- Ampliar o atendimento ao pré-escolar nas suas duas funções: a alimentadora cultural, para as crianças maduras, e a compensatória de carências várias, para aquelas cujo desenvolvimento global esteja defasado em relação à idade 18; 4-Integrar o ensino particular no planejamento educacional do município; 5- Estimular o currículo pleno das escolas, considerando-se os interesses dos alunos e os recursos da comunidade; 6-Promover a constante atualização e o aperfeiçoamento do magistério; 7- Utilizar novas tecnologias em treinamento de pessoal e em atividades educacionais e culturais; 8- Ampliar as oportunidades de educação do excepcional; 9-Ampliar os programas de assistência ao educando; 10- Estimular a produção cultural, a difusão cultural e a preservação dos bens culturais,envolvendo escola e comunidade; 11- Incentivar os programas de saúde,de educação física, de educação artística e as atividades cívicas; 12- Implantar uma correta política de pessoal, valorizando o magistério e,sobretudo, o trabalho do professor de turma. (RIO DE JANEIRO, 1975-79, p.29).

Observamos, nesse período, que o avanço da industrialização e a necessidade de mão-de-obra qualificada demandavam uma educação de 2º grau profissionalizante. A LDB nº 5692/71 deu uma nova orientação à educação reconhecendo a integração do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, e estabeleceu equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos. Segundo o Art. 1º da Lei 5692/71 “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Entre as medidas adotadas para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, consta a elaboração e divulgação das *Bases para o Ensino de 1º grau* (RIO DE JANEIRO, 1976). De acordo com Leta (1995), foram preparados dez volumes distribuídos um para cada série (de 1ª a 8ª), um para Formação Especial e Línguas Estrangeiras e outro para Educação Física e Educação Religiosa. Em seguida, elaboraram-se as Bases para o Currículo do Pré-Escolar e as Bases para a Informação Ocupacional, estas últimas visavam à orientação vocacional dos alunos das últimas séries do primeiro grau.

As *Bases* abarcavam a partir da 5ª série, as seguintes áreas: Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Ciências e Matemática. Elas tiveram como objetivo servir como um norteador dos conteúdos mínimos que deveriam ser explorados pelo professor, por área de conhecimento e por série, estabelecendo assim por meio desse conteúdo mínimo, uma unidade desses conteúdos em toda a rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Foi uma das primeiras tentativas de se trabalhar com um currículo aberto e não mais com programas de ensino rígidos, nos quais se determinaram todos os conteúdos a serem ensinados.

Esses conteúdos mínimos eram propostos através dos *objetivos* a serem alcançados, das *situações de experiências* a serem desenvolvidas e, ainda, destacando os *conhecimentos, habilidades e atitudes* correspondentes.

O currículo pleno em cada escola deveria ser elaborado, pela equipe de professores e supervisores com a participação do diretor, de acordo com o texto introdutório das *Bases*.

Em seguida às *Bases para o Ensino de 1º Grau*, foram elaborados os *Guias de Estudo* (1977), que vieram complementá-las tanto do ponto de vista teórico como metodológico, organizados por componente curricular que pretendiam ajudar o professor “*no desempenho de sua missão*” (RIO DE JANEIRO, 1977).

Segundo Souza, ao final da década de 70, em meio ao processo de distensão política, os traços que caracterizaram a escola básica por tantas décadas no Brasil estavam suscetíveis a mudanças. As turmas cujos alunos eram separados por idades, deram lugar às turmas heterogêneas, a partir do critério de notas; o uso do uniforme foi cada vez mais flexibilizado, as carteiras presas ao chão deram lugar as carteiras soltas possibilitando assim o trabalho em grupo e atividades diversificadas. Por outro lado, a disciplina, a obediência, a hierarquia e o autoritarismo continuavam.

Nos anos 80, com a abertura do regime militar, após anos de autoritarismo e discriminação, os educadores voltaram a ter voz, propostas educacionais foram reformuladas e a educação brasileira inicia o trabalho de retomada da democracia. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) já sinaliza as modificações necessárias na gestão educacional, objetivando a qualidade no ensino e priorizando uma gestão democrática. Tem-se, portanto, uma discussão baseada nos preceitos democráticos da questão da educação que permitirá apontar para uma escola cuja função básica é a construção do saber.

Na esfera municipal, no início dos anos 80, tendo a professora Lucy Vereza<sup>13</sup> como secretária de Educação e Cultura do município do Rio de Janeiro, adota-se uma política “de continuidade dos atos da gestão anterior. Não houve grandes mudanças, tanto na área educacional, como na cultural ou na administrativa” (LETA,1995, pág. 20). É durante sua administração que se estabelece um convênio entre a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE)<sup>14</sup> e a Secretaria de Educação, que formou um grupo de trabalho com a finalidade de elaborar um projeto para as escolas oficiais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, visando à utilização da TVE dentro das salas de aula, como o *Projeto de Recuperação Paralela* em língua portuguesa e matemática e o *TV ESCOLA*.<sup>15</sup>

Em março de 1983, assumia a Secretaria de Educação, a professora Maria Yedda Leite Linhares<sup>16</sup> com um discurso voltado para a mudança. Cabe lembrar que, em final de 1982, foi eleito o primeiro governador por voto popular para o Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola<sup>17</sup>, após quase vinte anos de ditadura, quem indica Marcelo Alencar<sup>18</sup> para prefeito do Município do Rio de Janeiro.

Após oito anos de criação e implantação da SME, houve em novembro de 1983, o primeiro encontro promovido pela Secretaria envolvendo a participação dos professores de 1º grau da rede pública do município e contando também com a participação da secretária de educação do Estado na época, a professora Yara Vargas<sup>19</sup>. “O encontro pretendia discutir A

---

<sup>13</sup> Pedagoga e mestre em Direito. Foi secretária de educação do município do Rio de Janeiro de 1979 a 1982, durante a gestão do prefeito Israel Kabin de 1979 a 1980 filiado ao partido político Movimento Democrático Brasileiro (MDB)), e Júlio Coutinho, prefeito do Rio de Janeiro de 1980 a 1983 filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), nomeado para o cargo de prefeito da cidade do Rio de Janeiro por indicação do governo estadual.

<sup>14</sup> Fundada oficialmente no Rio de Janeiro em abril de 1967.

<sup>16</sup> Bacharel e licenciada em Geografia e História é professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi por duas vezes secretária de educação do Estado do Rio de Janeiro de 1986 a 1987 e de 1991 a 1993.

<sup>17</sup> Em 1958 foi eleito governador do Rio Grande do Sul. Em 1962, pela primeira vez, Brizola foi eleito deputado federal pelo antigo Estado da Guanabara. Depois de perder a legenda do PTB, Brizola fundou o PDT em 1980, partido pelo qual foi eleito governador do Rio de Janeiro de 1983 a 1987. Foi governador do Estado do Rio de Janeiro novamente de 1991 a 1994. Na antiga capital federal, a sua administração foi marcada pela criação de dezenas de CIEPs, os centros integrados de educação, copiados por muitos políticos nos anos seguintes. Em 1984, apoiou a campanha das Diretas-Já, um projeto derrotado do então deputado Dante de Oliveira. (Informação retirada do site UOL, seção educação em 24/07/10).

<sup>18</sup> Filiado ao PDT, assumiu a presidência do Banco do estado do Rio de Janeiro (Banerj) e mais tarde foi nomeado pelo governador Leonel Brizola prefeito da cidade do Rio de Janeiro (1983-1986). Em 1988, foi eleito pelo voto popular prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Em 1992, começaram suas divergências com o governador Leonel Brizola e, às vésperas do primeiro turno da eleição para a Prefeitura, já se formava uma dissidência no PDT do Rio. Em 1993, após 13 anos, deixou a agremiação e filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tornando-se o novo presidente regional do partido no Rio de Janeiro. Foi eleito governador do estado no pleito de 1994. (Dados retirados da Alerj em 25/07/10).

<sup>19</sup> Sobrinha do ex-presidente Getúlio Vargas. Ajudou Brizola a fundar o PDT.

*Escola e seu fracasso e o Plano Quadrienal de Governo e apresentar as metas do governo com relação à educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro*” (LETA, 1995, p.22).

Após o período de discussão, os profissionais redigiram as bases do Programa Especial de Educação e fixaram suas metas. Desses encontros surgiu a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)<sup>20</sup>. Embora houvesse nesse período por parte do governo do Estado e do Município a preocupação com a educação da população, segundo estudos de Leta (1995) professores e educadores notavam que investimentos eram destinados aos CIEPs enquanto as escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro, mesmo atendendo um número maior de alunos, estavam abandonadas.

Ainda em 1983, o documento oficial da rede municipal que orientava a ação pedagógica era aquele criado na década de 70, reflexo da ideologia vigente da época e precisava sofrer modificações visto que as relações sociais e o contexto histórico na década de 80 já não era mais o mesmo o que tornava indispensável uma reformulação curricular. A partir daí estabeleceu-se um diálogo entre os três setores do sistema educativo do município representados pela SME, DEC<sup>21</sup> e escolas no intuito de se discutir os componentes curriculares. Os diálogos seguiram ao longo do governo do prefeito Marcelo Alencar de 1983 a 1986 e Saturnino Braga<sup>22</sup> de 1986 a 1988. Em 1988, assumiu como Secretário de Educação, o professor Moacyr de Góes<sup>23</sup>, que num cenário de ajustes e incertezas, prosseguiu com as discussões da proposta pedagógica. A referida *Proposta Curricular* apresentada estava dividida em objetivos e conteúdos por séries, e tinha como meta a construção de uma base comum de conhecimento para todos garantindo a democratização do saber. O que mais tarde reconheceremos na *Multieducação*<sup>24</sup> (1996) como núcleo curricular básico.

Assim, no dia 15 de junho de 1988, foi publicado, no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro e enviado aos professores da rede um suplemento especial intitulado

---

<sup>20</sup> Criado na gestão do governador Leonel Brizola, em 1983 e idealizado pelo professor Darcy Ribeiro, o CIEP foi planejado para funcionar em horário integral, das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1000 alunos. Cada CIEP, durante um período de 8 horas diárias (inclusive horário de almoço), ministra aos alunos currículo do 1º Grau (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª), com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno.

<sup>21</sup> Distritos de Educação e Cultura. Mais tarde foram substituídos pelas Coordenadorias Regionais de Educação – CREs.

<sup>22</sup> Filiado ao PDT, em 1986 assumiu o executivo municipal do Rio de Janeiro, tornando-se o primeiro prefeito da cidade eleito pelo voto direto. Depois de lidar com sérias dificuldades financeiras na sua administração, desligou-se do PDT para filiar-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB) em 1987 e decretou a falência da prefeitura no ano seguinte. O fim de sua administração foi marcado pelas greves dos funcionários públicos, que reivindicavam o pagamento de salários atrasados. Deixou o cargo em janeiro de 1989. (Dados retirados da Alerj em 25/07/10)

<sup>23</sup> Escreveu vários livros e ficou conhecido em todo o país por ter sido o criador da campanha "De pé descalço também se aprende a ler", no início dos anos 60, que combateu o analfabetismo em Natal, onde foi secretário de Educação no governo de Djalma Maranhão, de 1962 a 1964. Preso e punido como subversivo, foi afastado dos cargos e das funções públicas. Com a anistia, foi reintegrado como professor de história da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>24</sup> Proposta curricular para as escolas públicas do município do Rio de Janeiro. O tema será tratado no próximo capítulo.

*Documento Preliminar para discussão: Proposta Curricular em Debate.* Em uma carta dirigida aos professores, texto introdutório do suplemento, o secretário faz um pequeno retrospecto da educação no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80 e apresenta os objetivos da proposta de sua administração. Diz ele:

Ministrar o saber historicamente acumulado, de forma democrática já é muito, numa sociedade saída de vinte anos de autoritarismo. Mas não é tudo. É preciso avançar mais. Ousar. Na fronteira, do terceiro milênio há que se buscar, na escola, com a escola, a construção do saber, não só a distribuição do saber (RIO DE JANEIRO, 1988).

Começava-se a esboçar o que na verdade se pretendia que era um currículo único, de uma escola unitária, capaz de contemplar o trabalho do conjunto do magistério. A proposta enviada às escolas na época, deveria ser adaptada às realidades locais, analisada e/ou criticada pelos profissionais de educação para posteriormente ser implementada em toda a rede.

Ainda no suplemento especial, a Diretora do Departamento Geral de Educação, Leda Fraguito Esteves de Freitas afirma que o objetivo da atual gestão era dar continuidade às discussões iniciadas em 1983.

A Proposta Curricular que ora chega às mãos dos professores concretiza o compromisso da atual administração de dar continuidade ao trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido desde 1983, quando a Secretaria Municipal de Educação, na intenção de investir na melhoria da qualidade de ensino, deu início à criação de diferentes grupos de trabalho, encarregados de repensar cada componente curricular. (DO, 1988, p.4).

E, dando ênfase à participação dos docentes nesse debate, afirma:

Como o próprio título sugere – e esperamos que tal sugestão signifique autêntico engajamento de todos – é uma proposta preliminar, posta em ampla discussão. Não se trata (...) de algo acabado, pois não desejamos que a participação do professor fique restrita a esse nível de colaboração. A expectativa que temos é que, do envolvimento crítico do magistério, venha a surgir, ao término deste exercício o documento final, este sim em condições de ser implementado por toda a rede, no ano letivo de 1989. (RIO DE JANEIRO, 1988, p.4).

De acordo com os estudos de Leta (1995, p. 26) sobre a SME/RJ, porém a referida proposta não foi concluída, pois

para a validação desse documento, estava previsto um grande debate, que acabou não acontecendo, pois ainda naquele ano - 1988 - foi decretada a falência da prefeitura. A partir de setembro do mesmo ano, as atividades escolares foram paralisadas com uma greve que se prolongou até início de 1989, quando Marcello Alencar reassume o poder, desta vez como prefeito eleito, sendo a Secretária de Educação a professora Mariléia Cruz.

## 1.2- As políticas pedagógicas de 1990 até 2010

Na década de 1990, várias iniciativas, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990 na Tailândia, a Declaração de Nova Delhi, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 a 2003, coordenado pelo Ministério de Educação e Desporto assim como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 evidenciaram uma grande preocupação com o rumo da educação não só nacional, como mundial.

Na esfera municipal, durante o ano de 1989 e no primeiro semestre de 1990, no segundo mandato do prefeito Marcello Alencar como prefeito da cidade do Rio de Janeiro, foi retomada pelo corpo docente das unidades escolares a discussão do *Documento Preliminar para discussão: Proposta Curricular em Debate* (RIO DE JANEIRO, 1989). As equipes pedagógicas do Departamento Geral de Educação se dedicaram a organizar o material fruto das discussões promovidas pela SME e após um longo período de debates, o trabalho é concluído e publicado: “*Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*, com o propósito de subsidiar o currículo das escolas já a partir de 1991” (LETA, 1995, p.26)

Foi então elaborado um livro único com os componentes curriculares do Jardim de Infância à 8ª série. Para cada componente curricular havia um quadro onde estavam dispostos os seguintes elementos: conceitos-chave, objetivo, conteúdo e a série. Os conteúdos das séries estavam estruturados em torno de conceitos-chave e a partir dos objetivos se estabeleciam os conteúdos e a seriação.

Logo após a publicação de *Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*, em 1990, foram criados dois “Boletins Informativos, um para o 1º e outro para o 2º segmento do 1º grau, ainda em 1991, que pretenderam ser um instrumento de comunicação entre a SME e os educadores”(LETA, 1995, p. 27-28).

Durante o ano de 1991, dando continuidade à política de produção de material de apoio pedagógico para promover discussões entre profissionais da educação, com embasamento teórico, a SME/RJ elaborou as *Sugestões Metodológicas*, um livro para cada disciplina, com o propósito de concretizar objetivos e conteúdos relacionados nos *Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*. Em 1992, na gestão da Secretária Maria de Lourdes

Tavares Henriques<sup>25</sup>, os livros foram enviados para as escolas públicas da rede municipal: “As atividades propostas apresentaram a seguinte estrutura: título da atividade, conceito-chave, indicação, objetivos, desenvolvimento/ pontos de observação, variantes da atividade” (LETA, 1995, p. 28).

Nesse mesmo período, surge uma proposta curricular chamada de *Bloco Único* para CA, 1ª e 2ª séries das escolas da rede pública da SME/RJ. Para especialistas na área de educação, essa proposta é considerada como um sistema de progressão continuada, na qual o aluno passaria da 1ª para a 2ª série, como estratégia para assegurar a permanência e mais tempo do aluno na escola, de modo que ele pudesse completar a sua alfabetização. Essa proposta rompeu com o intervalo de 7 a 14 anos de idade, consolidada pela Lei 5.692/71 como faixa da escolarização obrigatória, e incorporou as crianças de 6 anos à classe de alfabetização. De acordo com essa estrutura de ensino, não havia reprovação. Somente no último ano a criança poderia ser submetida a um ano de estudo complementar capaz de propiciar o domínio dos objetivos tidos como essenciais, tendo em vista que a aprovação/reprovação pressupunha a existência de séries, as quais foram abolidas na época.

Em 1993, no primeiro mandato do prefeito Cesar Maia<sup>26</sup>, a rede pública de ensino da Cidade do Rio de Janeiro deu início a uma discussão sobre educação, currículo e avaliação intitulada *Multieducação* (1996). Trata-se de uma proposta curricular, distribuída aos professores e enviada às escolas da rede municipal. Foi estabelecido um prazo para que os professores encaminhassem à SME um relatório com avaliações das propostas contendo os objetivos e fundamentos que norteariam a política educacional em questão.

Em 1994, após um período de reflexões, foram apresentados os subsídios teórico-metodológicos para a prática docente, incorporando as falas dos professores. A partir da *Multieducação* volume 3, de 1995, foi apresentada uma proposta de organização curricular com base nas avaliações por escrito feitas pelos professores ao documento anterior. Também em 1995, no volume 4, ofereceram-se novos subsídios para uma reformulação dos parâmetros de avaliação educacional. A SME, sob a gestão da secretária Sonia Mograbi<sup>27</sup>, concluiu a apresentação dos elementos básicos da proposta em implementação em 1996, com o bloco único – *Multieducação – Núcleo Curricular Básico* (1996).

<sup>25</sup> A secretária Mariléa da Cruz se afastara do cargo para concorrer às eleições municipais em 1992.

<sup>26</sup> Filiado ao PMDB sua primeira administração como prefeito do Rio de Janeiro foi de 1993 – 1996. Em 2000, filiado ao PTB assume o seu segundo mandato como prefeito do Rio de Janeiro. Em 2004, novamente no PFL, é reeleito no primeiro turno para cumprir o seu terceiro mandato.

<sup>27</sup> Professora de História da rede pública municipal por 27 anos. Durante os mandatos do prefeito Cesar Maia ela foi Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro.

Nesse mesmo período, após a publicação do livro *Multieducação*, as professoras Del Carmen Daher<sup>28</sup> e Vera Sant'Anna<sup>29</sup>, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) enviaram uma carta à SME/RJ manifestando sua estranheza pela não inclusão da língua espanhola e pela alusão a outra língua que não era ensinada nas escolas municipais no texto do *Multieducação* que trata do ensino de LEs. Diz o texto do documento:

As crianças e os jovens cariocas, brasileiros e de diferentes partes do mundo se defrontam cotidianamente, com uma série de palavras e expressões de outras línguas que, muitas vezes, já estão incorporadas ao seu vocabulário. Os hot-dogs, as madames, as big-okes, os abajures, os purês de sabores variados, petit-pois, hamburguês, etc., já estão incorporados aos hábitos dos brasileiros e nos mostram influências marcantes da língua e da cultura inglesa, francesa e italiana na nossa cultura. (RIO DE JANEIRO, 1996, p.163).

Questionam as professoras o fato da língua espanhola não fazer parte do currículo das escolas públicas da rede municipal e no texto do *Multieducação* não haver nenhuma referência a esta LE, enquanto a língua italiana, idioma que não consta no currículo das escolas da rede, foi mencionada no texto do documento. Por uma questão geográfica, a influência mais próxima seria a da língua espanhola. Ademais disso, no estado do Rio de Janeiro, o idioma retornou oficialmente à grade escolar no ano de 1985, quando foi realizado o primeiro concurso para professor de espanhol da rede estadual. Na esfera nacional, é a partir de 1986 que a língua espanhola passa a constar como uma das opções de línguas estrangeiras no vestibular. Como resposta à carta, as professoras foram convidadas a conversar com a equipe responsável e a propor projetos a serem realizados entre as duas instituições.

Em 1998, no governo de Luis Paulo Conde<sup>30</sup>, dois anos depois da implantação da proposta da *Multieducação*, foi realizado o primeiro concurso para professores de língua espanhola para as escolas da rede pública municipal. Nesse mesmo ano a Secretaria iniciou um programa de capacitação de professores de língua espanhola e o oferecimento de oficinas<sup>31</sup> a seus alunos em escolas-pólo em atendimento à política de implantação da

<sup>28</sup> Professora doutora do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolve pesquisas na área da Análise do Discurso de base enunciativa e de formação de professores de línguas estrangeiras.

<sup>29</sup> Professora doutora do Programa de Mestrado em Letras no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua na formação de professores de língua estrangeira e em Linguística, com ênfase na Análise do Discurso de base enunciativa.

<sup>30</sup> Ocupou os cargos de secretário municipal de Urbanismo na primeira gestão de Cesar Maia (1993-1996). No ano seguinte, Conde governou a capital fluminense entre 1º de janeiro de 1997 a 31 de dezembro de 2000. A marca de sua administração foi dar continuidade às ações administrativas de seu ex-aliado político Cesar Maia.

<sup>31</sup> Projeto (SR3-367) *O espanhol e o ensino fundamental: alternativas à formação docente* (1998-2008). Coordenação professoras Del Carmen e Vera Sant'Anna. Projeto com o objetivo de implementar oficinas de língua espanhola em escolas-pólo da rede municipal. Inserido no projeto "Trabalho e Cidadania"- da E-DGE-DEF/SME (equipes de Língua Portuguesa e

proposta vigente sob a coordenação das mencionadas professoras. Para esses encontros foram preparados materiais com exercícios, textos e propostas de atividades que auxiliassem a nossa prática em sala de aula. Em 2000, as mesmas professoras, na qualidade de consultoras, realizam a primeira atualização do *Multieducação*, línguas estrangeiras. Nesse mesmo ano, sob a coordenação das referidas professoras, aconteceu o 1º encontro de professores de espanhol da SME/RJ<sup>32</sup>.

A segunda atualização do *Multieducação*, dessa vez no documento como um todo, teve início em 2001 e resultou do diálogo promovido entre os professores dos diferentes segmentos que compõem a escola nas diversas áreas do conhecimento e em 2005 foram publicados oito novos fascículos. Em 2008, a atualização do *Multieducação* foi concretizada com a publicação de mais dez fascículos. Esses continham duas séries *Multieducação Temas em Debate* (2008, a) e *A Multieducação na sala de aula* (2008,b).

Ainda em 1999, a SME definiu como prioridade discutir com os segmentos da escola, diretores e professores a proposta de implantação do Ciclo de Alfabetização. A organização em ciclos não é uma novidade no sistema educacional brasileiro. O município de Porto Alegre (RS), de Belo Horizonte (MG), Brasília desde 1995, têm suas escolas organizadas por ciclos de formação, segundo a SME/RJ (2007). Trata-se de uma nova forma de organização de tempo e de espaço no contexto escolar no lugar da seriação que, segundo especialista, fragmenta o ensino e não permite a continuidade do processo de ensino–aprendizagem. A concepção básica era recuperar o conceito de que a aprendizagem se dá de forma contínua, sem interrupções, evitando um processo de fragmentação do ensino. Durante esse processo, os alunos, no entanto, não ficariam retidos, caso não alcançassem os objetivos previstos.

Apoiada nos pressupostos da LDB nº 9.394 de 1996, que no artigo 23 diz que a educação básica pode ser organizada “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios (...)” (BRASIL, 1996), a SME implantou o Ciclo em sua rede de ensino de forma gradativa, começando no ano de 2000 com apenas o 1º Ciclo de Formação. Por ser uma nova proposta para a SME/RJ, muitos professores tiveram dúvidas e posteriormente apontaram críticas e sugestões com relação à nova estrutura de ensino. Nesse sentido, durante os anos seguintes, a SME/RJ promoveu estudos, reuniões e capacitações de professores para que aprendessem a lidar com essa nova forma de organização do ensino.

---

Línguas Estrangeiras da E-DGE-DEF da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), que integrava o "Projeto Educação pelo Trabalho", da mesma Diretoria de Educação Fundamental.

<sup>32</sup> Evento que discutiu os PCN's e o novo texto do *Multieducação* e ofereceu diversas oficinas aos professores da rede.

No entanto, pouco se investiu na estrutura de ensino, a burocracia – uma série de relatórios e fichas – com a qual o professor tinha que lidar no seu dia-a-dia só aumentou e algumas medidas essenciais não foram tomadas tais como: diminuição de alunos por turma e modificação na carga horária dos professores assim como outras também necessárias para que a implantação do novo sistema fosse adotado da forma como fora planejado na teoria.

Em 2007, já no segundo mandato do prefeito Cesar Maia, a Secretaria Municipal de Educação ampliou o Ciclo de Formação<sup>33</sup> para todo o ensino fundamental causando muita repercussão na sociedade e na mídia. A medida gerou polêmica quando o prefeito por meio da Resolução 946 de 25 de abril de 2007 acaba com os conceitos<sup>34</sup> I (insuficiente) que até então reprovava os alunos e O (ótimo), e cria o Conceito Global, como uma espécie de média final obtida após a discussão e análise feita durante o Conselho de Classe (COC) das notas de aluno cada por disciplina.

Em outras palavras, o que de fato ficou estabelecido após a Resolução é que o aluno cursaria da Classe de Alfabetização ao 9º ano sem ser retido embora demonstrasse defasagem de aprendizagem. Somente no final de cada Ciclo, isto é, a cada três anos, o aluno poderia ser re-enturmado, mas antes teria que passar pela decisão do COC e da análise dos relatórios dos professores. Por esse motivo, por não reprovar os alunos, o sistema passou a ser chamado de “aprovação automática”, já que não havia uma estrutura adaptada para essa nova proposta de ensino e os pais e/ou responsáveis não tiveram as devidas explicações quanto ao seu funcionamento.

Contudo, as críticas a essa estrutura, sem considerar toda a teoria que serve de embasamento para a proposta dos *Ciclos de Formação*, afirmavam que a implantação desse sistema nas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro tinha como prioridade melhorar os índices de repetência e evasão escolar. Esse entendimento apoiava-se na crença de que os alunos passariam de ano mesmo que não estivessem aptos para cursar o ano seguinte. Consequentemente, houve um esvaziamento da escola já que os alunos se não faltassem às aulas extrapolando o limite permitido não seriam reprovados. Podemos dizer, como professoras da rede, que durante esse período um certo sentimento de desânimo, insatisfação e descrédito com relação ao ensino da rede pública tomou conta do corpo docente.

---

<sup>33</sup> Os Ciclos estão organizados de acordo com as fases do desenvolvimento humano: 1º Ciclo de Formação: infância (seis a oito anos) o que corresponde do 1º ao 3º ano; 2º Ciclo de Formação: pré-adolescência (9 a 11 anos) do 4º ao 6º ano e 3º Ciclo de Formação: adolescência (12 a 14 anos), do 7º ao 9º ano.

<sup>34</sup> Antes da resolução 946 de 25/04/07, os conceitos usados para avaliar os alunos por disciplina eram O (ótimo), MB (muito bom), B (bom), R (regular) e I (insuficiente).

Após tanta polêmica, protestos por parte de pais, responsáveis, alunos e professores, o novo prefeito eleito em 2008, Eduardo Paes revogou o decreto nº 28.878, de 17/12/2007 acabando assim com a “aprovação automática” para o segundo segmento do ensino fundamental, uma de suas promessas de campanha e publicou em 1º de janeiro de 2009 o decreto nº 30.340, que diz:

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação vigente e, considerando que o sistema de progressão continuada tem se mostrado inadequado ao necessário aperfeiçoamento e melhoria do ensino público municipal, considerando ser imprescindível o estabelecimento de parâmetros objetivos de aferição do rendimento escolar dos alunos municipais, considerando que todos os alegados benefícios do regime de “aprovação automática” não se confirmaram na prática, Considerando a premente adoção de medidas tendentes ao resgate da qualidade do ensino público municipal,

DECRETA:

Art. 1º - Fica revogado o Decreto “N” nº 28.878, de 17/12/2007, que instituiu o sistema de “progressão automática” no âmbito do Município do Rio de Janeiro. Art. 2º- Cabe à Secretaria Municipal de Educação editar as normas regulamentadoras do novo modelo de organização da educação fundamental, respeitadas as peculiaridades da rede de ensino público da Cidade do Rio de Janeiro.

Parágrafo único – No prazo de 15 (quinze) dias, deve ser submetida ao Prefeito a definição do novo sistema de aprovação a ser adotado a partir do início do período letivo de 2009.

Art. 3º- Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 1º de janeiro de 2009. 444º Ano de Fundação da Cidade.

Nesse sentido, de acordo com a nova Secretária Claudia Costin<sup>35</sup>, o programa do atual governo tem por finalidade “dar um salto de qualidade na educação carioca”. Além dessa iniciativa, a SME divulgou sete projetos que teriam “como finalidade alcançar melhorias na qualidade da educação nas escolas municipais” (MOKODSI, 2010). Os projetos são: 1) *Revisão geral de português e matemática*, 2) *Recuperação da aprendizagem*, 3) *Rio, uma cidade de leitores*, 4) *Escola de mães*, 5) *Creches que educam*, 6) *Universidade virtual do educador carioca* e 7) *Escolas do Amanhã*.

O material que compõe o nosso *corpus* de análise é parte integrante do projeto *Revisão geral de português e matemática*, que apesar do nome, inclui todas as disciplinas do currículo e apresenta um material de LE (inglês, espanhol e francês). Segundo a Secretária, a característica principal desse projeto é revisão geral das matérias previstas para o ano letivo

---

<sup>35</sup> Especialista em políticas públicas. Atuou como vice-presidente da Fundação Victor Civita de junho de 2005 a junho de 2007. Já foi Secretária de Cultura do Estado de São Paulo - cargo que deixou em maio de 2005 e que ocupava desde janeiro de 2003. Atualmente é Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro no governo de Eduardo Paes (2009- 2012).

anterior para todos os alunos da rede, a partir do 2º ano nos primeiros 45 dias do ano letivo de 2009. No capítulo 4 trataremos mais especificamente desse projeto.

A seguir, apresentamos algumas considerações acerca das políticas educacionais voltadas para o ensino de LE no Brasil.

### **1.3- O ensino de LEs no contexto nacional e na SME**

Como foi dito no início do capítulo, nosso objetivo inicial era resgatar a memória do ensino de LEs no município do Rio de Janeiro a partir de 1975, ano de sua criação. Como não tivemos acesso aos documentos que incidiram na organização dos currículos escolares de LEs do município do Rio de Janeiro, optamos por recuperar então, os discursos que circulam em textos oficiais que determinam a trajetória do ensino de LEs no educacional nacional, que acabam ecoando, de certa forma, na prática docente.

O interesse pelo ensino-aprendizagem de LEs se faz presente ao longo do percurso da humanidade. Aprende-se um idioma com finalidades diferentes, seja por questões de trabalho, seja por lazer. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.

No período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal<sup>36</sup>, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes como línguas estrangeiras. Não havia 3636 escolas públicas, portanto, o ensino estava concentrado em espaços privados e também destinado a um público específico (PICANÇO, 2003).

Com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, multiplicaram-se as cadeiras de ensino, a criação de novos cursos e instituições culturais. Nesse período, segundo Rodrigues (2004) iniciou-se também um processo de valorização do ensino das línguas modernas. A exemplo disso, o príncipe regente D. João VI assina um Decreto em 22 de junho de 1809 criando as disciplinas de Inglês e Francês, a fim de melhorar a instrução e de atender às demandas advindas da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, através da qual o inglês passa a ter expressiva finalidade prática e, em 1831, transformam-se em exigência na

---

<sup>36</sup> Marquês de Pombal é o nome com que ficou conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo. Durante o seu trabalho como ministro foi o principal responsável pela expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias. Conhecidos por seu método de ensino eficiente, os jesuítas, atuavam como força católica em Portugal. Na colônia do Brasil, onde os jesuítas tinham colégios (missões), Pombal os acusou de apoiar os indígenas na resistência contra Portugal. Os atritos com a ordem religiosa se sucederam. Impôs, no século XVIII o sistema de aulas régias no ensino secundário. Esse sistema consistia em aulas particulares em diferentes casas, onde o aluno deveria ir até a casa de um regente educacional e receber as aulas necessárias.

matrícula para os cursos superiores jurídicos. Desde dessa época percebemos a intenção do Estado brasileiro de incluir o ensino de LEs no currículo da educação pública (DAHER, 2006).

A fundação do Colégio Pedro II em 1837 teve um papel importante nesse processo. Desde a sua criação este colégio teve o ensino de inglês, francês, juntamente com o latim e o grego em seu currículo. No entanto, naquela época, atribuía-se à língua francesa uma maior importância do que à dada ao inglês, já que o francês era considerado ‘língua universal’ e requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores (LEFFA, 1999).

Posteriormente, as LEs modernas – inglês, francês, alemão e italiano – entraram pela primeira vez, nos currículos oficiais das escolas do país e estiveram em relativa igualdade em analogia aos idiomas clássicos – latim e grego, segundo Celada (2002).

Com relação ao ensino de LES, diz Chagas (1967, p.105):

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

Segundo Souza (*apud* Haidar, 1972) a história do ensino público secundário se restringe durante o Segundo Império à história das reformas curriculares do Colégio Pedro II. Porém, nesse período, o ensino de francês e inglês sofria de um problema que era a falta de uma metodologia adequada. De acordo com Leffa, “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical” (1999, p.3).

Desde então, várias reformas no setor da educação foram promovidas. A primeira reforma sofrida pelo referido colégio que diz respeito às LEs aconteceu em 1841, quando o então ministro Antônio Carlos<sup>37</sup> através do decreto nº 62 de 1º de fevereiro introduz o alemão como língua obrigatória.

A segunda reforma é a Couto Ferraz<sup>38</sup> de 17 de fevereiro de 1854 que segundo estudos de Martínez-Cachero Laseca (2008) estabelece a inclusão do italiano como língua optativa. Em 1862 surge a Reforma Souza Ramos<sup>39</sup>. De acordo com o Decreto nº 2.883 de 1º de

<sup>37</sup> Foi o Ministro do Império (primeiro-ministro) no chamado ministério da maioria (1840), re-eleito deputado geral em outras legislaturas e senador do Império do Brasil em 1845 pela província de Pernambuco. A Reforma Antônio Carlos, ocorrida em 1841, fez com que o ensino no Colégio Pedro II passasse a ser de 7 anos.

<sup>38</sup> Foi um advogado e político brasileiro. Foi deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886.

<sup>39</sup> Deputado pelas províncias do Piauí e Rio de Janeiro. Presidente da Câmara na Legislatura de 1850 a 1852.

fevereiro, o alemão e o italiano passam a ser línguas optativas, podendo ser estudadas “em feriados ou às horas do recreio” (SOUZA, 2005, p. 104).

Em 1878, Leôncio de Carvalho<sup>40</sup> altera novamente o regimento do Colégio Pedro II trazendo de volta as línguas alemã e italiana em função da intensificação do movimento imigratório a partir de 1875. Nesse mesmo ano o inglês teve a sua carga horária ampliada.

Segundo Leffa “o ensino de línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração” (1999, p.16).

Sobre o ensino de línguas estrangeiras no período do império, sintetiza Souza:

Foi durante o império que as línguas estrangeiras foram equiparadas em *status* às línguas clássicas. Nessa época, já eram claramente consideradas a língua do outro, visto que o português se estabelecera como língua nacional, e, portanto, como referência para a alteridade. A institucionalização escolar também demonstra a relação estabelecida entre a sociedade brasileira imperial e as línguas em questão. O francês continuou sendo a língua universal, ancorada na questão cultural. O inglês ganhou mais espaço pela questão comercial. O alemão e o italiano foram no Império línguas coadjuvantes (SOUZA, 2005, p.105).

Durante o império, portanto, os alunos estudavam no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes, até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída. De acordo com Leffa (1999), embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império.

No período da República, no que tange às LEs, a primeira reforma foi a de Benjamin Constant<sup>41</sup> que assinou em 22 de novembro de 1890 o Decreto-Lei nº 1.075 que excluía o inglês e o alemão do currículo obrigatório, tornando-as optativas. Esse mesmo decreto excluía as cadeiras de inglês e o estudo das literaturas estrangeiras, de acordo com os estudos de Souza (2008). Essa reforma demonstrou de forma geral um descaso para com a LEs. No entanto, ela não chegou a concretizar-se. Em 1892, a reforma educacional de Fernando Lobo<sup>42</sup> reduz o número de horas dedicadas ao ensino de línguas; o grego praticamente desaparece e a língua italiana passa a ter seu ensino facultativo e o inglês quanto o alemão voltam a ser idiomas obrigatórios. A frequência as aulas nessa época era livre. (DAHER, 2006).

<sup>40</sup> Reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Nesse Decreto autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos freqüentassem as escolas.

<sup>41</sup> Foi um dos principais articuladores do levante republicano de 1889, foi nomeado Ministro da Guerra e, depois, Ministro da Instrução Pública no governo provisório. Na última função, promoveu uma importante reforma curricular.

<sup>42</sup> Fernando Lobo Leite Pereira, responsável pela pasta da educação de 10 de fevereiro a 26 de dezembro de 1892. Nesta data o Ministério da Instrução Pública é extinto, passando suas atribuições ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Em 1898, Amaro Cavalcanti<sup>43</sup> assina o Decreto nº 2.857 que dava às LEs um caráter literário. Em 1901, entra em vigor a Reforma Epiácio Pessoa<sup>44</sup> que estabelece um ensino mais pragmático para o inglês e o alemão e menos literário como propunha a reforma anterior.

Em 1911, a Lei Orgânica do Ensino foi instituída por Rivadávia Correia<sup>45</sup> mudando a estrutura educacional em todos os níveis e implementando o exame vestibular. Nessa reforma houve redução de carga horária tanto para as línguas vivas quanto para as clássicas. “O grego foi reduzido a quase um terço, o francês também foi reduzido e o inglês e o alemão passaram a ser oferecidos de forma excludente, ou uma ou outra” (SOUZA, 2005, p. 116).

Em 1915, a reforma Carlos Maximiliano<sup>46</sup> regulamentou o exame vestibular e defendia que as línguas mortas deveriam dar espaço às línguas vivas no ensino secundário. A referida reforma entendia que o ensino de LE devia ter um caráter prático, isto é, o aluno deveria ser capaz de ler e falar em LE. Nesse mesmo período o ensino de alemão e inglês deixou de ser excludente e passou a ser optativo.

Segundo Leffa (1999) a frequência livre permaneceu, de certa maneira "desoficializando" o ensino, que era substituído por uma prova de estudos "realizada por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior" (Leffa, 1999, p.18).

Torna-se interessante destacar que enquanto a escola seguia uma abordagem prática para o ensino de LE, “o vestibular trazia um conteúdo mais humanístico” (SOUZA, 2005, p.117), no qual se cobrava do aluno tradução de obra literária com o auxílio de um dicionário. Demonstrava-se assim um descompasso entre os objetivos do ensino de LEs no ensino secundário e os do vestibular.

No início da Segunda República, a posição das LEs no contexto nacional era a seguinte: “o francês era a língua de maior carga horária, seguido do inglês com um pouco menos de horas e do alemão facultativo” (SOUZA, 2005, p. 126).

Em 1919, menciona-se pela primeira vez o ensino de língua espanhola, no Colégio Pedro II ainda que como matéria optativa: “A primeira cátedra de língua espanhola será ocupada pelo Professor Antenor Nascentes, autor, de entre outras muitas obras, da ‘Gramática da língua espanhola’ ”(MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p.52).

---

<sup>43</sup> Veio do Ceará para o Rio de Janeiro. Aqui foi designado pelo Ministro do Império, em aviso de 14 de março de 1883, para reger uma turma de Latim do 2º ano do Colégio Pedro II.

<sup>44</sup> Epiácio Lindolfo da Silva Pessoa. Em 1898, assumiu o Ministério da Justiça do governo Campos Sales, permanecendo no cargo até 1901.

<sup>45</sup> Entre 1910 e 1913 esteve à frente do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

<sup>46</sup> foi um político, jurista e magistrado brasileiro. Foi ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo Venceslau Brás, durante a Primeira Guerra Mundial.

Em 1925, com a reforma Rocha Vaz<sup>47</sup>/João Luis Alves<sup>48</sup>, foi implementado o ensino seriado de frequência obrigatória. No que tange às LEs, a carga horária foi reduzida e em contrapartida a de latim foi aumentada. O inglês e o alemão voltam a ter o ensino exclusivo e o italiano surge como disciplina optativa.

Em 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, com objetivo de reformar o sistema educacional. Durante essa década instituiu-se a formação de professores de Letras com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que tinham como objetivos os estudos de humanidades e a preparação de professores. A formação desses profissionais ficava a cargo dos Institutos de Educação e das Faculdades de Educação (DAHER, 2006).

Em 1931, ocorre mais uma reforma do sistema educacional, Reforma Francisco Campos<sup>49</sup> que se propunha a "soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada" (CHAGAS, apud LEFFA, 1999, p.19). Ou seja, a que escola secundária fosse responsável pela formação geral dos alunos e que eles fossem preparados para o ensino superior. O Decreto-Lei nº 19.890 de 18/04/31, dispõe no art. 2º que "o ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar", tendo a duração de sete anos no total, sendo cinco anos de formação geral e dois anos de preparatório. Extinguiu-se a frequência livre e instituiu-se o regime seriado obrigatório, visando não apenas preparar o aluno para a universidade, mas proporcionar a formação integral do adolescente. Essa foi a primeira iniciativa do governo nacional de unificar os programas de ensino do país, como também de torná-los obrigatórios para todos.

No que tange ao ensino de LEs a reforma trouxe mudanças não apenas para o conteúdo, mas principalmente no que se refere à metodologia. Seguindo o que havia sido feito na França em 1901, o ensino de LEs pautado no método direto, o professor Carneiro Leão<sup>50</sup>,

---

<sup>47</sup> Juvenil da Rocha Vaz, médico e professor brasileiro. Catedrático da Faculdade Nacional de Medicina (1919). A reforma Rocha Vaz foi considerada reacionária, por conter em seu bojo a "Resistência Conservadora" do cenário educacional, retirando em definitivo a autonomia administrativa e didática concedida pela sua antecedente. Implantou a instrução moral e cívica nos currículos primários e secundários, ampliou os poderes da "Polícia Escolar", concedendo-lhe um status de "Polícia Acadêmica", passando o Governo a reprimir qualquer manifestação contrária as suas decisões.

<sup>48</sup> Foi Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo Artur Bernardes. Em 1924 foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal. Nesse alto posto, elaborou a reforma judiciária do Distrito Federal, com um novo Código de Processo Civil e Comercial, e a reforma do Departamento Nacional de Saúde Pública e do Ensino

<sup>49</sup> Em 1926, com a ascensão de Antônio Carlos ao governo de Minas Gerais, assumiu a secretaria do Interior daquele estado. Identificado com as bandeiras do movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas. Profundamente comprometido com o movimento "revolucionário" de 1930, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas.

<sup>50</sup> Iniciou uma longa carreira no magistério universitário como professor de Filosofia na Universidade do Recife, de 1911 a 1914. Autor da Reforma da Educação no Estado de Pernambuco em 1928. Foi professor do Colégio Pedro II, das Universidades do Rio de Janeiro e do Brasil, havendo ministrado a cadeira de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia de 18 de dezembro de 1945 a 01 de agosto de 1957.

dentro do espírito da reforma introduziu no Colégio Pedro II e em 1935 publicou um livro *O ensino de línguas vivas*, onde relatou suas experiências. Porém, aqui no Brasil para que sua proposta tivesse êxito, deveria haver na época professores qualificados, condições ideais para o modelo proposto, como turmas pequenas e carga horária maior para as LEs, “condições impostas e concretizadas pelo professor Carneiro Leão no Colégio Pedro II” (SOUZA, 2005, p. 127).

De acordo com Leffa, “além das instruções metodológicas, outras medidas também foram tomadas na reforma feita no Colégio Pedro II, incluindo a divisão das turmas, seleção de novos professores e renovação dos materiais de ensino” (1999, p.20).

Em 1939, a política nacionalista implantada pelo Estado Novo trouxe várias consequências para a sociedade brasileira. O Decreto-Lei nº1.145 de 25 de agosto de 1939 que dispunha sobre o ensino de LEs e a adaptação dos estrangeiros no meio nacional é um exemplo da materialização do discurso nacionalista de Vargas. Sobre o ensino de LEs estrangeiras no território brasileiro diz o Art. 14, do referido Decreto, dando incumbência ao Ministério de Educação e Saúde: “e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas estrangeiras e da história e geografia do Brasil”. Com relação ao uso de LEs pelos imigrantes, o Art. 15 do Decreto-Lei nº1.145 de 25 de agosto de 1939 dispõe que “é proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar”.

Sobre esse período comenta Martínez-Cachero Laseca:

Em um contexto de extremo nacionalismo, foram fechadas escolas criadas pelos imigrantes ou foram convertidas em escolas públicas. No que diz respeito ao ensino de idiomas, chegou-se a proibir o mesmo aos menores de quatorze anos e se levou a cabo uma forte repressão do ensino bilíngüe, com destruição de material didático e prisão de professores (2008, p.52).

Em 1941, acompanhando o quadro de formação de professores de Letras formado a partir dos anos 30, “são incluídos a partir de 1941 os cursos de Letras Neolatinas, que formavam professores de espanhol, francês e italiano<sup>51</sup>” (DAHER, 2006, p.6).

---

Foi colaborador assíduo dos jornais: O Estado de São Paulo, O Correio Paulistano, Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, e Jornal do Recife, além de revistas americanas.

<sup>51</sup> Os primeiros cursos são: em 1939, o do Instituto Básico de Letras, um instituto privado, que pertencia à antiga Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, integrada mais tarde ao curso de Letras de UERJ e, em 1941, o primeiro em uma instituição pública, a Universidade do Brasil, atual UFRJ. Em 1942, a Universidade de São Paulo e, em 1951, a Universidade Federal Fluminense.

Com a reforma do ensino secundário de 1942, a Reforma Capanema, os programas de ensino tentavam vincular em todos os conteúdos a questão do nacionalismo. Nesse momento, com a saída do alemão do currículo da escola secundária, o espanhol, por meio do Decreto-Lei nº 4244 de 9 de abril de 1942, pela primeira vez, é escolhido para fazer parte dos programas oficiais do curso científico que seguiam as orientações do Colégio Pedro II, junto do francês e do inglês que há algum tempo faziam parte do processo de ensino no Brasil. No entanto, sua carga horária era diferente do francês e do inglês, que se mantinham no currículo por três anos e o espanhol por apenas um. Sobre a inserção da língua espanhola no ensino secundário, comenta Picanço:

(...) o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, passou a compor os programas oficiais do curso científico. (...) O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo (PICANÇO, 2003, p.33).

Paiva (2003), em estudos sobre o ensino de língua inglesa, afirma que o francês na época tinha uma certa vantagem em relação ao inglês. Quatro anos de aprendizagem para o francês e três anos para o inglês.

Apesar de as duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência. Segundo o referido autor, a preferência pelo francês passou a ser “ameaçada” com a chegada do cinema falado, na década de 20, quando a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura.

Nessa época os conteúdos estudados em LE eram a literatura consagrada e noções de civilização (história e costumes do país de origem). Isto não era diferente com o ensino de espanhol, língua de autores consagrados como Miguel de Cervantes (PICANÇO, 2003, p.35).

As instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol, a resolução nº 556 de 13 de novembro de 1945, é um exemplo de preocupação do governo com o ensino voltado para a literatura:

3- Recomenda-se que, no comentário da leitura ou mesmo noutras ocasiões, o professor conduza as suas considerações de maneira que ache meio de falar, embora sumariamente, nos grandes vultos da civilização espanhola e hispano-americana, principalmente escritores. Isto para que os alunos não deixem o aprendizado colegial sem saber, por exemplo, quem foi o Cid Campeador, el Gran Capitan, Santa Teresa, Carços V., Isabel a Católica, Carlos III, Ramon y Cajal, Sarmiento, Bolívar, Suéve, Járez, Francia etc. (PICANÇO, 2003, p.37)

Após a segunda guerra mundial, a forte dependência econômica em relação aos Estados Unidos aliada à forte produção cultural americana que invadia o nosso país despertou o desejo de se aprender inglês que, aos poucos, foi conquistando o espaço onde predominava a língua francesa. Falar inglês, “nas últimas décadas passou a ser um anseio das populações urbanas e foi cantada até nos versos de Caetano Veloso *Você precisa aprender inglês (... ) leia em minha camisa/ Baby, baby, I love you.*” (PAIVA, 2003, texto não paginado).

No entanto, embora a língua inglesa nesse momento da história estivesse conquistando prestígio, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 se retira a obrigatoriedade do ensino de LE no Ensino Fundamental e Médio e se transforma a LE em Disciplina Complementar ao Núcleo Pedagógico / Parte Diversificada, deixando a critério das escolas a escolha do idioma a ser ensinado. Nesse período, a educação caminhou para uma formação geral. Entretanto, no texto da lei não encontramos nenhuma menção explícita ao ensino de LEs, ignora-se o ensino dessa disciplina: “É o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras” (LEFFA, 1999, p. 25). No que tange às disciplinas do currículo, diz a lei:

#### CAPÍTULO I

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961).

Com o golpe militar de 1964, a LDB de 1961 foi reformada sendo publicada a nova LDB, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que pode ser considerada uma continuação da de 1961, na questão de ensino de línguas estrangeiras mantendo a filosofia da ditadura militar da época, previu o ensino de LE somente a título de recomendação.

Deste modo, em pouco menos de vinte anos de implantação, o espanhol acaba saindo do espaço educativo, no qual permanecem unicamente o inglês e/ou o francês. O ensino passa de 12 para 11 anos; o 1º grau passa a ter a duração de 8 anos e o 2º grau de 3 anos. Enfatiza-se a formação profissional, cabendo ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade, segundo o Art.4, parágrafo 3 da LDB 5.692, de “fixar além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”.

De acordo com Leffa (1999), a redução de um ano de escolaridade e a introdução do ensino profissional provocaram uma diminuição nas horas de ensino de LEs “agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento” (LEFFA, 1999, p.26).

A LDB nº 5.692/71 cita a obrigatoriedade de algumas disciplinas, o caráter facultativo do ensino religioso e ao mencionar o ensino de LEs, não as cita como disciplinas obrigatórias. Observemos o único trecho do texto da lei que fala sobre o ensino de LEs:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. Art. 8º 2º Em qualquer grau poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (BRASIL,1971).

A não obrigatoriedade do ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras; a diminuição da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias.

Vale ressaltar que embora o ensino de LE não fosse devidamente valorizado nas escolas, as transações políticas e econômicas no nosso país, nesse período da história, demonstravam uma forte influência estrangeira. Nos anos 70, o governo brasileiro mantinha acordos com organismos financeiros com os Estados Unidos. Essa dependência econômica obrigava o Brasil a dar preferência ao ensino da língua inglesa em substituição ao francês e ao espanhol. Outros fatores como a importância do idioma no panorama mundial como o acesso a novas tecnologias e, conseqüentemente, como exigência do mercado de trabalho, impulsionavam e incrementavam o ensino desse idioma no Brasil. O espanhol não era importante em relações comerciais. Desde então, devido a uma procura intensa por aprender inglês, observa-se uma explosão de cursos particulares a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. Isso é em parte fruto do grau de importância que a escola dá a LE por meio de políticas educacionais não lhe asseguram uma inserção de qualidade.

Somente em 1977, o Conselho Federal de Educação, ao se referir à implantação do ensino de LEs nas escolas, através da resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976, publicada

em 12 de janeiro de 1977 resgata, parcialmente, o prestígio de LEs, tornando o ensino dessa disciplina obrigatório para o 2º grau. Diz a resolução:

Art. 1º: O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.

Observamos que a cada dia se intensificava a diferença entre a educação das elites e a das classes populares, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas. Parte da academia, especialmente os professores envolvidos com o ensino de LEs, passa a promover ações que visavam desenvolver políticas públicas urgentes para o ensino de LEs no país.

Na década de 80, o pensamento de redemocratização do país configura um cenário propício para quebra da hegemonia do ensino inglês e cria também um ambiente favorável para a organização de professores de LE no sentido de retomar a pluralidade na oferta de LEs nas escolas da rede pública. Nesse contexto, o rompimento com o monolinguismo do inglês, favoreceu o surgimento do espanhol que segundo estudiosos, deveria ser ensinado nas escolas, “por ser mais próximo de nós, que estamos inseridos na América Latina, e nem mesmo conhecemos a língua de nossos vizinhos de fronteira” (CELADA, 2002, p. 87).

É nesse momento da história que surge no Rio de Janeiro um movimento de professores que funda a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro – APEERJ<sup>52</sup>. O principal objetivo do grupo é “lutar pela volta do ensino de espanhol às escolas fluminenses” (DAHER, 2006, p.8). A partir de então, muitas são as conquistas.

Em 1984, com base em uma proposta enviada pela APEERJ, é aprovada e homologada a lei estadual de 21 de maio de 1984, sendo publicada em Diário Oficial de 17 de janeiro de 1985 estabelecendo a inclusão da Língua Espanhola no currículo oficial do 2º grau.

Outra importante vitória para a expansão do ensino da língua espanhola no nosso estado foi a inclusão do espanhol entre as opções de línguas estrangeiras no vestibular unificado elaborado pela Fundação Cesgranrio para ingresso nas universidades fluminenses a partir de 1986. Segundo dados da APEERJ, “uma vez mais, a conquista dos professores do Rio de Janeiro ecoa por todo o país e, gradativamente, o espanhol passa a fazer parte dos vestibulares de outros estados”. Em 1988, a Constituição do Estado do Rio de Janeiro estabelece a obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol (Art. 317, parágrafo 3º):

---

<sup>52</sup> Primeira associação de professores de espanhol no Brasil, fundada em outubro de 1981.

Art. 317 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º graus, complementação regional àqueles a serem fixados pela Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos.

§ 3º - A língua espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todas as séries do 2º grau da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República em seu artigo 4º, parágrafo único.

Dessa forma, para que essas determinações fossem cumpridas, foram realizados quatro concursos para professor da rede estadual de ensino. O primeiro deles aconteceu em 1985; outro em dezembro de 1997, para selecionar professores para as escolas técnicas da FAETEC-Fundação de apoio à Escola Técnica, e os demais ocorreram em 2001 e 2004. Com relação ao ensino de espanhol no município do Rio de Janeiro, em 1998, foi realizado o primeiro concurso público para professores de espanhol, seguido de outro em 2001. Outros municípios como Campos, São Gonçalo e outros, também realizaram concurso para professores de língua espanhola (DAHER, 2006).

Outro fator que contribuiu para a expansão do espanhol foi a assinatura em 26 de março de 1991 do Tratado de Assunção entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai criando o Mercado Comum do Sul, o MERCOSUL tendo como idiomas oficiais o Espanhol e o Português. Posteriormente, associaram-se como países membros em 1996 Chile e Bolívia, em 2003 o Peru, posteriormente, a Colômbia e Equador em 2004 e por último a Venezuela em 2006. A partir de então, aprender a língua espanhola passa a se converter em centro de interesses em função do ponto de vista econômico e cultural e conseqüentemente a língua passa a ser prestigiada no âmbito escolar e acadêmico.

Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a nova LDB, Lei 9.394. O ensino de 1º e 2º graus passam a ser denominados fundamental e médio. Continua existindo uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada de acordo com as características da comunidade escolar. É no parágrafo 5º do Art. 26 que se fixa a obrigatoriedade do ensino de uma LE a partir da quinta série do ensino fundamental. Diz a Lei:

Todas as instituições de ensino fundamental do território brasileiro, tanto as privadas quanto as públicas, devem oferecer obrigatoriamente a partir da 5ª série<sup>53</sup> o ensino de uma língua estrangeira moderna e a escolha ficará a cargo da instituição. (BRASIL, lei nº 9394, de 20/12/96).

Em 1998 publicam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE para o ensino fundamental (PCNs-LE); e em 1999, são publicados os PCNs do ensino médio – Linguagens,

<sup>53</sup> Atualmente 6º ano do Ensino Fundamental.

Códigos e suas tecnologias. Os dois seguimentos de ensino, o fundamental e o médio, por meio desses documentos oficiais que orientam o ensino de LEs registram a importância dessa disciplina para a aprendizagem global do aluno. Acerca do ensino de LE, dispõe os PCNs-LE do ensino fundamental (1998):

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social.

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p 36-37).

Sobre a importância do ensino de LEs que permaneceu por tanto tempo no esquecimento diz o texto dos PCNs-LE do ensino médio:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”, já que elas “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 1999, p.44).

No âmbito municipal, a língua espanhola passa a fazer parte do currículo em 1998, como já dissemos anteriormente, que é quando se realiza o primeiro concurso para professor desta disciplina no município do RJ. E, como antecipamos na seção anterior, a SME promoveu encontros, capacitações e cursos com o objetivo de preparar os professores, no sentido de apresentar-lhes o sistema de ensino da rede. A partir de então, a SME contava com três línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol. No entanto, na prática, há uma descontinuidade no ensino de LE. Um aluno da rede, por exemplo, pode estudar inglês no 6º ano, no 7º pode vir a ter francês e no 8º e no 9º anos pode estudar espanhol, ao contrário do

que propõe o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do ensino fundamental (PCNs-LE):

Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série (BRASIL, 1998).

Como observamos até o momento, na década de 90, o espanhol passa a ganhar uma certa posição relevância também no cenário educacional sendo oferecido em escolas particulares, públicas e cada vez mais nos cursos de idiomas.

Atento a esse grau de relevância da língua no país e no mundo, o presidente Lula em 2005, sanciona a lei nº 11.161 que diz respeito à oferta e ao ensino da língua espanhola no Estado brasileiro. Diz o texto da lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 2005).

A partir da aprovação da Lei, os estados teriam prazo de cinco anos para levar a cabo a oferta obrigatória. Ou seja, a partir de 2010 todas as escolas de ensino médio (públicas e privadas) devem oferecer espanhol aos seus alunos.

Embora a lei faculte o ensino da disciplina nos currículos do ensino fundamental, a SME, inclui essa disciplina no currículo do ensino fundamental e a oferece desde 1998, como já dissemos anteriormente.

No que tange ao ensino de inglês como língua estrangeira (I/LE), vale ressaltar que o prefeito Eduardo Paes, pensando nos Jogos Olímpicos de 2016, lançou no dia 06 de abril de 2010 um novo projeto, o *Rio Criança Global*, “que visa intensificar o ensino de inglês, para crianças a partir dos 6 anos, nas escolas da rede municipal desde a alfabetização” (RIO DE JANEIRO, 2010). O intuito, segundo ele é que os alunos da rede sejam os “grandes anfitriões da festa” (RIO DE JANEIRO, 2010). Com relação ao ensino de inglês no primeiro segmento divulgou a SME *online* (2010) na seção de Notícias e Eventos:

A partir do segundo semestre de 2010 os alunos do 1º ao 3º anos terão dois tempos semanais de Inglês, com ênfase na conversação. Todas as novas turmas passarão a integrar o projeto, com o objetivo de que o ensino desta língua estrangeira esteja universalizado até 2016. Para o programa serão contratados, através de concurso público, que será realizado em abril de 2010, 800 professores de Inglês<sup>54</sup>.

Segundo a Secretária Cláudia Costin, a introdução do inglês no currículo do 1º, 2º e 3º anos iniciais do ensino fundamental se deve ao fato do inglês ser “a língua da comunicação global”. A partir de 2011, o 4º ano será integrado ao projeto e assim sucessivamente. Ainda em entrevista dada ao *Jornal O Globo* na *Internet*<sup>55</sup>, a secretária destacou que “o inglês será obrigatório em todas as escolas. Em algumas, vai permanecer o ensino de outras línguas, como o francês e o espanhol”. Para atender a essa demanda, no primeiro semestre de 2010, a SME/RJ realizou um concurso com 800 vagas para professores de inglês. O concurso consistiu de duas etapas: a primeira prova escrita de conhecimentos específicos e pedagógicos e a segunda de prova oral de caráter eliminatório. Para a segunda etapa do concurso foi contratada uma instituição privada, assim como para a realização de uma capacitação ocorrida posteriormente à convocação dos professores aprovados no concurso.

Essa é uma tendência que marca a política educacional do atual governo que vem fazendo parcerias com instituições privadas, como por exemplo, as que atuam nas *Escolas do Amanhã*, assim como a contratação de professores de outras instituições de ensino para a elaboração de um material de apoio pedagógico a ser usado pelos docentes da rede pública.

Nesse sentido, cria-se uma imagem de desqualificação dos profissionais da rede pública municipal de educação tanto para selecionar os candidatos ao cargo de professor de LE quanto para a elaboração de exercícios para os alunos da rede quando na verdade somos nós que estamos ali trabalhando com esses alunos e somos conhecedores de suas deficiências e necessidades. Se por um lado percebe-se a desvalorização do profissional concursado que trabalha na referida instituição pública, de outro observa-se o atravessamento dos interesses públicos e privados.

Nas 150 unidades que integram o programa *Escolas do Amanhã*, localizadas em áreas de risco, o ensino de inglês será oferecido também no contraturno das aulas, como divulgou a SME. Os cursos serão dados por meio de oficinas, como geralmente acontece nas escolas que fazem parte desse programa. No entanto, segundo informação divulgada no *site* da Secretaria, essas oficinas serão dadas “mediante **convênios com instituições**

---

<sup>54</sup> Hoje a rede municipal de educação do Rio de Janeiro conta com 564 professores de inglês.

<sup>55</sup> Entrevista dada por Cláudia Costin ao portal G1 da globo.com, em 06 de outubro de 2009. Acesso em 13/06/2010.

**especializadas**<sup>56</sup>, dentro da educação em tempo integral prevista no projeto *Escolas do Amanhã*". Ou seja, a Secretaria Municipal de Educação pretende trazer para as Escolas do Amanhã, instituições particulares de ensino que assumirão as aulas de inglês e ocuparão assim o lugar do professor concursado e regente de turma e reforça de certa maneira a idéia de que se aprende um idioma num cursinho e não numa escola.

Ao fazer essa declaração, pressupomos, novamente, que a Secretaria não acredita na formação e capacidade do professor que ela própria selecionou e seleciona. Essa iniciativa é preocupante, porém parece não ser isolada. Segundo Freitas<sup>57</sup> (2010):

Muito recentemente vêm ocorrendo iniciativas de instâncias governamentais brasileiras no sentido de permitir cursos livres – instituições que se concentram à margem do sistema educativo regular, pois não estão no âmbito de controle dos organismos estatais da educação – penetrem nas escolas [...] (FREITAS, 2010, p. 18).

Por outro lado, nas escolas da rede particular, a oferta de LEs por meio de convênios com cursos livres de língua não é novidade. Porém, na esfera pública municipal do Rio de Janeiro essa iniciativa parece não ter precedentes. Já em São Paulo, segundo Freitas:

O governo publicou o Decreto nº 54.758, no segundo semestre de 2009, que normatiza o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas. Em seu artigo 5º, o decreto prevê que, uma vez esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de línguas para atender à demanda de alunos, a Secretaria de Educação poderá recorrer a instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, ou seja, cursos livres de línguas. (FREITAS, 2010, p.18).

Com essas determinações e iniciativas começam a se abrir as portas para que cursos de LEs ocupem também nas escolas públicas brasileiras o lugar que seria do ensino regular de LE, o que já se vê acontecendo em várias escolas particulares. Iniciativas como essas devem ser rechaçadas pelo corpo docente.

É nesse contexto que a Associação de Professores do Estado de São Paulo (APEESP) vem lutando entre outras coisas para que a disciplina Língua Espanhola seja incluída na grade curricular do ensino médio da rede pública de ensino, integrada às outras disciplinas curriculares, de acordo com as leis, planos e orientações curriculares nacionais. Da mesma forma se manifestou contrária ao acordo assinado em 2006, entre o governo do estado de São Paulo, o Banco de Santander e o Instituto Cervantes para a habilitação de docentes com apenas um curso à distância de 600 horas. Devido à grande resistência mostrada

<sup>56</sup> Grifo nosso.

<sup>57</sup> Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) onde dá aulas de didática de espanhol como língua estrangeira. É doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela Universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestra na área de ensino de espanhol com base no marco teórico da Análise do Discurso de base enunciativa e das Ciências do Trabalho.

pelos docentes das universidades paulistas, o estado viu-se obrigado a desistir do caráter habilitante do curso, porém, segundo a APEESP, em uma carta enviada ao MEC em agosto de 2009, o mesmo continua sendo oferecido “de um modo muito pouco transparente (apenas é encontrável no site de Universia, braço cultural do Banco de Santander) com certificação da Universidade de Brasília”.

É nesse cenário, entremeado de ausências e retomadas, que se inscreve a trajetória das LEs nas escolas do país, em especial o percurso da língua espanhola no contexto nacional e municipal, em grande parte, desconhecido devido à falta de conservação de registros e a impossibilidade de ter acesso aos arquivos da SME/RJ, como foi dito no início do capítulo. Entretanto, a pesar dessas adversidades, buscamos (re)construir uma memória discursiva referente ao ensino de LEs.

Destacamos a pertinência desse panorama para o alcance de uma maior visibilidade tanto sobre as políticas pedagógicas desenvolvidas no Brasil e no município do Rio de Janeiro, ancoradas na história, que marcaram o ensino de LEs no passado como sobre questões que incidem na atual prática docente.

Ressaltamos o interesse de promover reflexões e contribuir para o enriquecimento da prática docente tendo em vista o propósito de melhor compreender como se opera, no texto de legislação educacional, a construção de determinadas concepções de ensino/aprendizagem de LE, em especial língua espanhola, as quais determinam a valorização ou não do idioma no cenário educacional e, desse modo, constituem sua trajetória. Sendo assim, esperamos contribuir para:

[...] desvendar o enigma da profissão professor, fornecendo subsídios para que os próprios trabalhadores do ensino compreendam as questões que nela estão envolvidas, o que pode permitir que eles mesmos assumam a responsabilidade de direcionara sua transformação (MACHADO, 2004).

Na próxima seção, tratamos a respeito dos documentos que organizam o trabalho do professor de LE na SME/RJ.

#### **1.4- Os documentos organizadores do trabalho do professor de LE da SME**

Nas seções anteriores tratamos das políticas pedagógicas visam nortear o ensino de LE em contexto nacional expressas em textos oficiais tais como leis, resoluções e decretos. Aqui nesta seção, tratamos das propostas curriculares e/ou documentos oficiais que visam organizar

o trabalho do professor de LE nas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro. De acordo com o que expusemos na seção 1.2, surge em 1993 uma discussão sobre uma proposta curricular para a rede pública de ensino fundamental intitulada *Núcleo Curricular Básico Multieducação*, conhecida também apenas por *Multieducação* que tem como pressuposto básico “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola, buscando a unidade na diversidade” (RIO DE JANEIRO, 2008, p.7). O currículo *Multieducação* foi constituído coletivamente pelas equipes de diferentes segmentos que compõem a SME/RJ entre 1993 e 1995, sendo distribuído às escolas da rede em 1996.

O Núcleo Curricular Básico (NCB) fora concebido na tentativa de garantir o acesso de professores e alunos às informações, contribuindo para o trabalho pedagógico de cada unidade escolar e tem o objetivo de propiciar ao aluno a apropriação de meios para se situar no mundo em que vive, entendendo as relações que nele se estabelecem, criticando e participando de sua transformação (RIO DE JANEIRO, 1996, p.108).

De 2001 a 2008 o documento sofreu, como já antecipamos, duas atualizações. Em 2008, quando aconteceu a última delas, foi publicado um caderno para cada disciplina, sendo o de LE: *Multieducação Temas em Debate Línguas Estrangeiras*. Com a publicação do caderno voltado para o ensino de LE especificamente, notamos a preocupação para que o ensino de LE estivesse menos pautado no “paradigma estruturalista”, e no ensino exclusivo da gramática isolada e mais centrado nas relações “língua- cultura- história-poder” para que a aprendizagem desde o início passasse a ter sentido para o aluno. Outra questão pertinente ao ensino de LE presente no material da *Multieducação* e colocada de forma explícita é a questão do ensino de LE via leitura e “expandindo o conceito de texto: textos escritos, orais e visuais” (2008, p.17).

A opção pelo foco na leitura se justifica primeiramente pelo fato de ela estar presente no contexto de ensino não só de uma língua estrangeira, mas também de outras disciplinas além claro, de perpassar pelas práticas sociais. A leitura favorece também o acesso aos discursos que estão presentes no mundo, à cultura do outro, assim como às novas tecnologias, contribuindo para a formação de um cidadão crítico, que pensa suas ações e possui instrumentos para enfrentar o mundo contemporâneo, de acordo com as justificativas do documento. No entanto, a *Multieducação* não considera que o foco na leitura deva impedir o acesso a outras habilidades. A oralidade, por exemplo, pode ser trabalhada aos poucos em sala de aula a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos, porém, ressalta o documento, que essa não é a prioridade do ensino de LEs nas escolas da rede pública do Município do Rio de Janeiro. Assumir este compromisso diante da realidade em que nós professores vivenciamos em sala de aula significa gerar frustrações a alunos e angústias aos professores.

A proposta curricular *Multieducação* entende que à medida que um aluno tem contato com uma LE ele tem a oportunidade não só de conhecer a si mesmo e dar-se conta da cultura na qual está inserido como também entender o outro, sua alteridade. É ter acesso a um mundo diferente, a um mundo plural. Tal apreensão proporciona a esse aluno a capacidade de posicionar-se diante de diferentes manifestações culturais.

Em 2009, no primeiro ano de governo do prefeito Eduardo Paes e de Claudia Costin como secretária de educação do município do Rio de Janeiro, a SME apresentou um documento com o propósito de ser “um indicador de direção”, intitulado *Orientações Curriculares* (OCs) para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental do 6º ao 9º anos que “visa apoiar o professor na difícil tarefa de traçar o percurso do seu caminhar pedagógico” (RIO DE JANEIRO, 2009, p.5), contribuindo para a reflexão sobre aquilo que os alunos precisam aprender em LE e que ao mesmo tempo atenda às finalidades da formação para a cidadania.

Contudo, as OCs não representam uma proposta curricular fechada ou inflexível, tendo sim que se adequar às realidades locais, dada a diversidade regional, cultural e política existente no nosso país. Tais orientações apenas direcionam as etapas a serem percorridas e apresentam os instrumentos disponíveis “dando um apoio ao professor de LE, que já há muito tempo vem expressando essa demanda” (RIO DE JANEIRO, 2009, p.5). No que tange a sua origem, esse material é fruto de reflexões da *Multieducação: O Ensino de Línguas Estrangeiras – Série Temas em Debate*, (RIO DE JANEIRO, 2008). Seguindo a perspectiva da *Multieducação*, as *Orientações Curriculares* veem a língua como um fenômeno social e histórico. Aprender uma LE sob essa ótica não seria apenas dominar o sistema lingüístico, mas sim, considerar as diferentes culturas e saberes que nos cercam uma vez que a utilização da língua relaciona-se com as diferentes esferas da atividade humana que delimitam historicamente os discursos e seus processos. Essas diferentes esferas da atividade implicam na produção da linguagem exigindo um agir “discursivamente conhecido como gênero que representa um elemento fundador das orientações” (RIO DE JANEIRO, 2009, p.5).

No ensino fundamental, no que tange à LE, a *Multieducação* propõe que se dê um enfoque maior à destreza leitora, habilidade esta também privilegiada pelas OCs, uma vez que possui um grande potencial educacional pelo fato de fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de novos conhecimentos e por proporcionar o acesso a discursos produzidos no mundo. No entanto, como já dissemos anteriormente, mesmo que os documentos falem em

priorizar a habilidade leitora, isso não exclui ou minimiza a importância de se trabalhar a habilidade oral dentro de sala de aula.

Supomos, que a equipe pedagógica da SME/RJ responsável pela confecção dos *Cadernos de Revisão* pautaram o seu trabalho nas orientações da *Multieducação* (2008) e também nas OCs (2009), visto que neles percebemos marcas que corroboram essa influência, que acaba por caracterizar uma proposta curricular.

No que se refere a sua estrutura, em suas páginas iniciais as OCs são apresentadas aos professores por meio de um texto sem título que, no entanto, se dirige ao professor pela forma como inicia: “Prezado/a professor/a”. O texto faz questão de destacar, como dissemos no início dessa seção, que as orientações produzidas pela SME/RJ não eram uma imposição e sim uma tentativa de guiar o caminho do professor para a realização de sua prática. Nesse sentido, o seu uso pode e deve estar associado ao uso de materiais criados pelos próprios professores de acordo com as necessidades de suas turmas.

As OCs estão organizadas por ano de escolaridade e para cada um deles há um quadro com os seguintes itens: os objetivos do ensino de língua estrangeira, os conteúdos que devem vistos ao longo do ano, as habilidades exigidas, os períodos para a realização do trabalho pedagógico e sugestões de atividades. Para melhor demonstrar como estão organizadas as OCs, apresentamos o quadro 1 com os objetivos e as demais informações referentes ao ensino de LE no 6º ano.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Precepção da interrelação entre Língua Estrangeira e a cultura em que está inserida	Referenciais geo-histórico-culturais da língua estrangeira.	Relacionar a língua à cultura de um povo e respeitar / apreciar a diversidade cultural e sua relação com a língua e a identidade.	X				Localização, no mapa-múndi, de países onde a língua portuguesa (L1) é falada e onde a LE é a língua materna. Referência a celebridades que falam LE como língua materna e a seu país de origem.

Quadro 1 – Orientações Curriculares para o ensino de língua estrangeira – 6ºano

Como podemos observar no quadro acima, a proposta inicial para o 6º ano inclui voltar o olhar para o *outro*, conhecer e entender uma cultura diferente da qual o aluno faz parte. Julgamos necessário que já no primeiro ano em que o aluno tem contato com uma LE se desconstrua essa imagem de um mundo estranho tornando-lhe mais familiar e que assim, conhecendo e entendendo outra cultura o aluno possa também entender a sua própria de maneira mais crítica.

Tal abordagem dialoga com as propostas dos PCNs (1998) que falam de temas transversais tais como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, focalizando claramente questões de interesse social. A *Multieducação* (1996), por sua vez, fala de um núcleo curricular básico que articule princípios educativos: do Meio Ambiente, do Trabalho, da Cultura e das Linguagens e núcleos conceituais: da Identidade, do Tempo, do Espaço e da Transformação.

Por meio dessas propostas, pode-se estabelecer um diálogo entre a nossa cultura e a estrangeira integrando também as demais disciplinas do currículo escolar, visto que integra conhecimentos, saberes e princípios de diferentes áreas do conhecimento.

Segundo estudiosos da área, nos dias atuais, a abordagem cultural ganha relevância no processo de ensino/aprendizagem de LE. Paraquett (1998), entendendo por cultura o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo e a língua é uma das formas de manifestação da cultura de um povo, acredita que o professor de LE não pode perder a oportunidade de levantar estes valores e colocá-los em discussão, reforçando a nossa própria cultura e incitando o aluno a pensar, “transformando-se um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador” (RIO DE JANEIRO, 1996, p.114-115).

## 2 PLANEJANDO A ATIVIDADE

Sou professor a favor da  
 boniteza da minha própria prática,  
 boniteza que dela some se não  
 cuidado do saber que devo ensinar.  
**Paulo Freire**

Este capítulo tem por objetivo descrever a trajetória da presente pesquisa cuja motivação encontra-se fortemente ligada ao cotidiano profissional de muitos de nós, professores de LE. A partir da experiência 10 anos como professora de LE da SME/RJ e considerando sua característica de não-adoção de livro didático para o ensino de LE até o ano letivo de 2009, conforme expusemos nas considerações iniciais, o contato com um material institucional contendo exercícios de LE despertou o nosso interesse. Apesar desse material, o *Caderno de Revisão*, ter tido uma “vida útil” curta, ou seja, ter sido elaborado para ser usado nos 45 dias iniciais do ano letivo de 2009 e distribuído aos alunos da rede, com o objetivo de revisar os principais conteúdos vistos no ano letivo anterior.

Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, optamos por fazer um estudo analítico dos exercícios de LE presentes nos *Cadernos de Revisão*, a fim de discutir como ocorre a interação entre os participantes da comunicação que interagem por meio de um gênero do discurso. Observamos também no nosso *corpus* como são tratadas as orientações dos documentos oficiais da SME para o ensino de LE no ensino fundamental.

Dirigimo-nos à Secretaria Municipal de Educação onde obtivemos a informação que para consultar a biblioteca ou acervo onde se encontram os documentos que testemunham o ensino de LE no município do Rio de Janeiro, tais como currículo, propostas pedagógicas, leis, resoluções e outros, somente seria possível após uma autorização dada pela própria secretaria. Para consegui-la, nós deveríamos abrir um processo na nossa CRE de origem e levar um documento da universidade que comprovasse o vínculo da pesquisadora com a instituição de ensino e uma cópia do projeto de pesquisa. Feito isso, após algum tempo, como não obtínhamos qualquer resposta, optamos por entrar em contato com o setor responsável pela emissão da autorização, porém todas as vezes que telefonamos não conseguimos uma resposta favorável e até hoje não temos nenhum parecer da Secretaria, seja por culpa da burocracia inexplicável, seja por evitar o acesso do pesquisador. Esse tipo de comportamento nos permite verificar a falta de preocupação da instituição por manter viva a memória e a sua história como também a falta de incentivo à pesquisa. Nos dias de hoje, uma atitude como

essa de um órgão de educação pública deve ser considerada inaceitável visto que não respeita o direito à informação, inviabilizando o acesso a registros imprescindíveis a esta pesquisa. No obstante, devemos ressaltar que tal postura não comprometeu a qualidade de nossa investigação.

Enquanto esperávamos pela autorização da SME, decidimos efetuar uma busca no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, nas Bibliotecas de Educação e de Letras da UERJ, no Centro de Referência em Educação Pública (Crep) mantido pela SME, e na *Internet* em busca de dissertações ou teses, mas a nossa busca frustrou-se, pois não localizamos nesses espaços as informações desejadas. Como procedimento de busca, primeiramente decidimos efetuar pesquisas específicas sobre a trajetória do ensino de LE no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro e posteriormente passamos ao ensino de LE a nível estadual e nacional a fim de encontrar alguma informação que nos conduzisse para o contexto municipal.

No que diz respeito aos *Cadernos de Revisão*, estes foram enviados às escolas e distribuídos a todos os alunos. Os professores também receberam com uma cópia para que pudessem trabalhar os exercícios com suas turmas. Inclusive, cabe acrescentar que o professor só recebeu o *Caderno* referente ao ano (6º ao 9º) que dava aula e se fosse de seu interesse ter todos os quatro *Cadernos* deveria pedir emprestado a um colega para tirar cópia ou verificar junto a sua escola se houve sobra de material, procedimento que adotamos.

Sendo assim, em 2009, como já dissemos, no início do ano letivo, chegou às escolas da rede municipal um material que integrava o projeto chamado *Revisão geral de português e matemática*, produzido para ser trabalhado num curto período, com objetivos previamente estabelecidos e obedecendo a um padrão de estruturação contendo exercícios de revisão dos principais conteúdos das disciplinas não só do núcleo comum como português, matemática, ciências, história e geografia, mas também exercícios de revisão de artes, música, educação física e as três línguas estrangeiras - espanhol, francês e inglês. Trata-se de um material único, porque o projeto de revisão de conteúdos e conseqüentemente a criação de um material específico com esse objetivo se restringiu ao início do ano letivo de 2009 não havendo, portanto outro período de revisão no ano de 2010, formalizado pela SME, nem sequer um documento aos professores explicando a não continuidade do projeto no atual ano letivo.

Nosso critério de recorte para a análise do *Caderno de Revisão* considerou os exercícios das três LEs do material do 6º ano. Para chegar a esse recorte passamos por

momentos nos quais supomos que se a escolha fosse pela língua espanhola dos 4 *Cadernos*, o fato de ser professora da referida LE facilitaria as nossas análises. Posteriormente, optamos, por tratar das 3 línguas estrangeiras dos *Cadernos de Revisão* do 6º ao 9º ano, porque assim estaríamos tratando do ensino de LEs e não apenas de uma língua isoladamente. Porém, ao fazermos uma leitura mais detalhada dos *Cadernos*, notamos que os mesmos não apresentavam grandes diferenças entre si, pois observamos que os exercícios do 6º ano se repetiam no 7º assim como os do 8º se repetiam no *Caderno* do 9º ano. Pareceu-nos, então, ser mais produtivo trabalhar com os exercícios de LEs dos *Cadernos de Revisão* do 6º ano pelo incômodo e pelo estranhamento que nos causou a existência de exercícios de revisão de LE para o 6º ano considerando que até o 5º ano essa disciplina não faz parte do currículo das escolas da rede pública. Portanto, para justificar a nossa escolha por esse material, gostaríamos de ressaltar que: (1) foi produzido pela equipe pedagógica de uma instituição pública de destaque na cidade do Rio de Janeiro, considerada a maior rede de ensino da América Latina; (2) o material foi publicado recentemente, no ano de 2009; (3) consiste numa primeira iniciativa de confecção de um material de LE produzido pela referida instituição de ensino e distribuído para todos os alunos da rede e não para os professores.<sup>58</sup>

Quanto à análise do material, adotamos um enfoque discursivo baseando-nos no caráter dialógico e interativo da linguagem por meio da qual, indivíduos socialmente organizados se relacionam, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução por meio de um gênero do discurso. Tomamos como base teórica os estudos de Bakhtin (1992) acerca do dialogismo, assim como a questão do gênero do discurso e a perspectiva da AD de base enunciativa. No capítulo referente à base teórica, reservamos um espaço para discutir aspectos concernentes ao trabalho do professor. Tomamos como fundamento as noções de linguagem no/como trabalho (NOUROUDINE, 2002) e levamos em consideração os estudos de Amigues (2002) e Souza-e-Silva (2004).

---

<sup>58</sup> Material destinado aos alunos.

### 3 NA SALA DE LEITURA: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E DO TRABALHO

Não há saber mais ou saber menos:  
há saberes diferentes.  
**Paulo Freire**

De acordo com o foi exposto nas considerações iniciais, esta pesquisa situa-se no âmbito dos estudos da linguagem e o mundo do trabalho. Nosso quadro teórico está fundamentado numa perspectiva discursivo-enunciativa e inscreve-se na linha de pesquisa Práticas de Linguagem e Discursividade do Projeto de Pós-graduação em letras, área de concentração em Linguística.

Considerando que o nosso foco é analisar o discurso produzido nos *Cadernos de Revisão* do 6º ano destinado aos alunos para ser utilizado em sala de aula com os professores de LE, tomamos como base um quadro teórico que tornasse possível compreender a relação entre as práticas de linguagem e a atividade educacional.

Assim, neste capítulo, abordamos algumas questões e considerações teóricas acerca dos estudos do trabalho e da linguagem.

#### 3.1 Estudos do trabalho

Tendo como objeto de pesquisa a análise discursiva da interação entre os pares da comunicação: o enunciador –SME/RJ e o co-enunciador-aluno em um material intitulado *Caderno de Revisão* (2009) de LE para o 6º ano do ensino fundamental da rede pública municipal, devemos também tratar de posicionamentos que incidem na prática docente como o trabalho do professor de LE no ensino fundamental. Para tal, é relevante considerar as disciplinas que têm como objeto a análise das situações de trabalho.

A atenção do homem para sua relação como trabalho é antiga. Com o homem primitivo surgiu a necessidade de se proteger e sobreviver. Sem perceber, o homem primitivo começou a aplicar os princípios da ergonomia ao fazer seus utensílios para exercer a mesma atividade com menos esforço.

Portanto, adaptar o trabalho ao homem é o objetivo da ergonomia. O termo é oriundo de duas palavras gregas: *ergon* (trabalho) e *nomos* (lei). A Ergonomia<sup>59</sup> como uma ciência foi constituída formalmente como disciplina<sup>60</sup>, nos anos 40, na Inglaterra após a Segunda Guerra Mundial, tendo em vista os desacertos ocorridos na relação entre o homem e a máquina. Surge então, a Ergonomia Clássica visando projetar produtos e postos de trabalho, utilizando-se, para isso, de pesquisas realizadas em laboratório.

Concomitantemente, na França, a ergonomia adquiria uma nova perspectiva quanto à relação homem-máquina. Ela nasce com os objetivos de segurança, satisfação e bem-estar dos trabalhadores no seu relacionamento com as máquinas. Tal pensamento, ao contrário da visão taylorista, que tinha como principal preocupação a maximização do rendimento, se preocupa primeiramente com o bem-estar do trabalhador e parte do conhecimento do homem sobre o seu trabalho. É uma disciplina que visa compreender a atividade humana “em termos de esforço, pensamento, relacionamento e dedicação” (VIDAL, 2000, p. 7).

Esse novo rumo desencadeou um estudo voltado para questões epistemológicas do trabalho, daí a designação Ergonomia Situada<sup>61</sup> ou Ergonomia da Atividade. Essa perspectiva é a que vai influenciar os primeiros estudos acerca da ergonomia aqui no Brasil, referentes à relação linguagem e trabalho e, mais recentemente, à área do ensino como trabalho.

O interesse por estudos referentes ao trabalho do professor teve início na França no final da década de 90. As pesquisas em educação ao longo dos últimos cinquenta anos estavam voltadas mais para a análise do trabalho de estratégias pedagógicas, formas de conduzir tarefas junto aos alunos, escolha de conteúdos por séries do que na atividade docente no que diz respeito ao seu trabalho a partir dos escritos que orientam a sua prática, como, por exemplo, os textos prescritivos de instâncias hierárquicas.

Seguindo o caminho das pesquisas de outra ordem, como as que abordam as relações entre linguagem e trabalho do professor, tendo em vista as prescrições, estas interessam aos estudos linguísticos uma vez que dialogam com a ergonomia, que de acordo com Souza-e-

---

<sup>59</sup> Termo adotado pelos países europeus, onde se fundou a Associação Internacional de Ergonomia (IEA) que atualmente representa as associações, e 40 países. Nos Estados Unidos foi criada a *Human Factors Society* em 1957 e, até hoje, o termo mais usual naquele país continua sendo *human factors* (fatores humanos), embora a ergonomia já seja aceita como sinônimo. No Brasil existe a Associação Brasileira de Ergonomia – ABERGO fundada em 1983, sendo filiada a IEA.

<sup>60</sup> A Ergonomia é uma disciplina oferecida em cursos de graduação (desenho industrial, arquitetura, engenharia de produção) e especialização (segurança do trabalho, medicina do trabalho). Também constitui linha de pesquisa de alguns departamentos e instituto de pós-graduação (principalmente os de engenharia de produção), que acolhem pessoas com formações anteriores diversas (medicina psicologia, desenho industrial, arquitetura, administração, enfermagem, fisioterapia etc.).

<sup>61</sup>Essa concepção foi oficializada por Wisner em 1966.

Silva (2004, p.84), pode ser “entendida como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e a sua transformação”.

Na presente pesquisa, consideramos o trabalho do professor a partir de uma perspectiva da Ergonomia da Atividade que amplia essa noção dando ênfase às diversas dimensões a ele relacionadas, que abrangem não só a concepção e a organização das condições de estudo dos alunos (AMIGUES, FAÏTA, 2004), como também cria dispositivos de análise que permitem ao professor falar de sua prática, num processo de reflexão sobre a sua atividade.

A Ergonomia Situada, em um dado momento de sua história, centrou sua preocupação numa análise do trabalho em situações reais. Para o nosso estudo, tal perspectiva de análise permite evidenciar que no trabalho do professor existe uma distância entre o que é realizado e o que é prescrito, ou seja, entre o acordado por meio de regras e princípios e o que de fato o professor realiza para dar conta de sua tarefa.

Entre tarefa e atividade está o ponto fundamental da preocupação da Ergonomia situada: a inerente contradição do ato de trabalho, ou seja, a distância iniludível entre o trabalho prescrito e o realizado. As grandes lacunas entre essas duas dimensões do trabalho permitem sua melhor compreensão e transformação. Jamais há uma correspondência exata entre os dois, pois, por mínimo que seja sempre há um retrabalho das prescrições. (FREITAS, 2004, p.29)

A tarefa é, portanto, o prescrito, o que serve como um conjunto de condições e normas que norteiam o trabalho a ser feito. O trabalho prescrito inclui tanto “as condições determinadas de uma situação de trabalho como as características do dispositivo técnico, o ambiente etc, como as prescrições: normas, ordens, procedimentos etc” (ALVAREZ e TELLES, 2004, p. 67). Já a atividade, é o trabalho real dos homens, a realização da tarefa. Então, “o trabalho realizado é uma resposta à tarefa, que é uma determinação externa ao trabalhador” (FREITAS, 2010, p. 71).

Compreendemos como trabalho prescrito e realizado, conceitos da Ergonomia Situada, o fato de qualquer atividade de trabalho não se restringir apenas à execução de normas, mas considerar um envolvimento por parte do trabalhador com as prescrições que lhe são dirigidas, as tarefas a serem realizadas, o grupo de trabalho, o meio de trabalho no qual sua prática se realiza e as ferramentas de que dispõem, na tentativa de diminuir a distância entre o prescrito e o realizado. Assim acontece também com o trabalho docente. Os professores

utilizam estratégias pessoais e/ ou coletivas que visam regular a atividade de forma que as situações imprevistas ou variações de condições trabalho não sejam vistas como elementos que inviabilizam o processo. Assim, a atividade só se constitui ao mesmo tempo que o professor redefine seu espaço de trabalho, articulando prescrições e ferramentas.

Entendemos a regulação da atividade como um gerenciamento - favorável para a instituição ou para o próprio professor - de uma situação inesperada sob condições adversas (internas ou externas) durante atividade docente, englobando não só “o que foi realizado como aquilo que gostaria de ter realizado e o que precisou renunciar” (CLOT, 1999 *apud* AMIGUES, 2002; 2003; 2004). O professor, em sua prática em sala de aula, modifica aquilo que lhe foi prescrito e aquilo que ele mesmo prescreveu decidindo sobre os modos de fazer que nem sempre foram prescritos. É o caso de horários a serem cumpridos, roteiro de planejamentos, utilização de material solicitado etc. Essas prescrições podem demandar uma resposta no sentido da execução da ação, mas não significa dizer que serão realizadas da forma como foram prescritas, pois sempre haverá diferença entre o prescrito e o realizado.

Vale ressaltar, que embora estejamos tratando do trabalho do professor, lidar com imprevistos que não são antecipáveis nas prescrições é constitutivo de qualquer trabalho, não só do trabalho docente e a ergonomia se propõe a contribuir para a melhoria das condições do trabalhador em seu ambiente de trabalho.

A não realização de uma determinada atividade e/ou a substituição da mesma também faz parte nesse processo. Dessa forma modo, o real não corresponde exatamente ao esperado.

[...] compreendemos a atividade de trabalho como a maneira pela qual as pessoas se engajam na gestão dos objetivos do trabalho, num lugar e tempo determinados, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios. Para essa gestão, isto é, para fazer frente às variabilidades que se apresentam, e também para produzir sentido no trabalho, a pessoa se engaja por inteiro, a cada momento com seu corpo biológico, sua inteligência, seu psiquismo, e com os respectivos conhecimentos tomados no decorrer de sua história e nas relações com os outros. A atividade é, então, uma noção que pode ser associada à dinâmica da própria vida. (ALVAREZ e TELLES, 2004, p. 72)

Com relação às fontes de prescrições que influenciam o trabalho docente temos ascendentes e descendentes ou “as prescrições que descem e as prescrições que sobem” (ALVAREZ e TELLES, 2004, p.72). As descendentes provêm de uma estrutura organizacional e as ascendentes são aquelas provenientes da matéria, do vivo, do psiquismo, dos coletivos. Correspondem àquela situação de regulação, mencionada anteriormente, onde os próprios professores criam suas normas para realizar suas atividades. No momento em que

o professor faz as suas escolhas ele o faz com base em suas próprias fontes internas de prescrição.

Por outro lado, há também a falta de prescrições, que Daniellou (2002) chama de *déficit de prescrição*. Isso ocorre quando não há escritos que trazem a organização do trabalho ou as regras a serem desenvolvidas para o cumprimento das atividades.

Com exemplo dessa carência de prescrição com relação à prática do professor nas escolas da rede pública do nosso município, recordamos a situação descrita nas Considerações Iniciais quando repassamos a minha trajetória como professora da rede. Relatamos que professores de língua espanhola recém chegados às escolas da prefeitura, entre o período de 1998 e 2000, eram colocados para dar aula para as séries iniciais. Muitas vezes sem preparação e na falta de prescrições relativas ao que ensinar nessa disciplina para esse segmento de ensino, pois LE não fazia e não faz parte do currículo desse segmento, os professores tinham que pensar em o que ensinar e como ensinar, ou seja, tinham que desenvolver seu próprio método para, de certa forma, facilitar a realização de seu trabalho. Tal situação implicava num “aumento de suas atribuições, de seu esforço pessoal, tanto físico quanto psíquico” (MOKODSI, 2010, p. 46).

A partir do que foi exposto, compreende-se que a relação entre trabalho prescrito e trabalho real caracteriza-se como o pilar dos estudos ergonômicos, permitindo pensar o trabalho por meio de uma dimensão descendente de prescrições, aquelas advindas de instâncias superiores, como, por exemplo, os documentos oficiais da rede municipal de educação, tais como: *Multieducação* (1996), OCs (2009) assim como o *Caderno de Revisão* (2009), documentos mencionados nessa pesquisa, que norteiam o trabalho do professor. Os ergonomistas têm um interesse especial pelas “prescrições provenientes da hierarquia, do serviço dos métodos etc, e tomando a forma dos procedimentos ou instruções escritas” (DANIELLOU, 2002, p.3).

Considerando, a partir desses conceitos, a impossibilidade de conceber a atividade como um simples ato de execução do prescrito, nasce na França a partir de fins dos anos 70 e início dos anos 80 a Ergologia. Como um de seus fundadores está Yves Schwartz. Essa abordagem ergológica está voltada para a produção de saberes sobre o trabalho. Nessa perspectiva, a idéia de trabalho prescrito e real é ampliada criando-se um espaço de debate sobre normas antecedentes e renormalizações, reformulação dos conceitos ergonômicos de trabalho prescrito e realizado.

A Ergologia propõe (Schwartz, 2004) uma nova abordagem do trabalho, visto que considera as situações de trabalho sempre imprevisíveis visto que antecipar a sua proporção é imensurável.

Para Schwartz (2002, p.135) as normas antecedentes são construções históricas que vão de elementos mais específicos, como as prescrições particulares para a realização do trabalho de um operador, aos mais amplos, como os políticos, econômicos e sociais. Abrangem o trabalho prescrito, mas não se atem somente aquilo que é determinado antes da realização do trabalho. O trabalhador também é considerado como mais uma fonte de prescrições, de normas, onde nas quais estão “incluindo seus valores, traços biológicos e subjetivos, que vão influenciar o modo de desenvolver a atividade” (SOUZA-E-SILVA, 2007, p.197). Os ajustes do fazer durante a atividade é o que a Ergologia chama de renormalizações, que representam a organização viva do trabalho e situam-se no debate entre as normas antecedentes e suas reformulações decorrentes de cada atividade, caracterizando o caráter dinâmico do trabalho.

O trabalho, seguindo essa perspectiva, nunca se reduz ao que dizem ao trabalhador para fazer, há sempre diante de qualquer atividade realizada por ele, a renormalização dessa norma exterior, há sempre uma mudança, uma vez que trabalhar de outra forma que aquela determinada já é inerente à prática do trabalhador (SCHWARTZ, 2000).

Nesse sentido, a pesquisa, sob o enfoque ergológico, tem como primazia a subjetividade, pois “o trabalho é um lugar de debate, um espaço de tensão problemática, um espaço de possíveis sempre negociáveis: não há execução, mas uso, e o indivíduo em seu ser que é convocado” (SCHWARTZ, *apud* MUNIZ; VIDAL; VIEIRA, 2004, p. 323). Trata-se de compreender o uso de si, isto é, a subjetividade do trabalhador na realização das atividades. O trabalhador ajusta as normas antecedentes, fazendo uso si ao usar suas próprias experiências.

Saber que toda situação de trabalho é singular implica em considerar cada indivíduo como um ser único, que faz uso de si de forma a tornar a atividade igualmente singular, realizando as adaptações necessárias para a sua realização.

Tendo em vista que as prescrições determinam outro caminho para a análise do trabalho do professor, como dissemos anteriormente nesse mesmo capítulo, é importante considerarmos que as normas que ali estão são renormalizadas pelo professor durante a sua prática. O seu trabalho, então, é analisado e comentado por diversas esferas institucionais e governamentais, acadêmicas, mas nem sempre por seus pares. Segundo Amigues,

(...) os valores desse trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele; e geralmente as ações dos professores são submetidas as críticas repetitivas; o que é feito não corresponde ao que deveria ter sido feito, os professores utilizam meios diferentes do que deveriam utilizar, etc. Em suma, trata-se de julgamentos externos que incidem sobre a forma de fazer do professor, que não são estudadas por si mesmas e que desenvolvem em situações reais, que também não são objetos de uma situação particular (AMIGUES. 2004, p.38).

O problema de não se considerar a atividade do professor em situação real de trabalho e ao se desconsiderar o papel que as prescrições exercem na sua prática, limitam, portanto, as análises de suas ações.

As instituições de ensino, muitas vezes por não considerarem a fala do professor sobre sua prática para a elaboração de orientações sobre o seu trabalho acabam por produzir escritos desvinculados das reais condições de trabalho do professor e que não correspondem as suas reais necessidades.

A abordagem dos conceitos apresentados nesse capítulo contribui, então, para o estudo das dimensões reais do trabalho do professor uma vez que analisa o papel dos escritos que norteiam o trabalho docente ademais de considerar os aspectos formais e informais que envolvem a prática docente, sem o compromisso da atividade em si.

Tendo em vista que as prescrições influenciam o trabalho do professor de maneira direta, quando determinam, por exemplo, horários de entrada e saída, prazo para entrega de planejamentos, notas, ou, ainda relacionando com a nossa dissertação, aquelas de ordem política e social, como é o caso das OCs (2009), o *Caderno de Revisão* (2009) enviado para ser usado por todos os professores num período determinado, provenientes de instâncias superiores, impondo um caráter formal e centralizador de organização do trabalho do professor em sala de aula ou indiretamente, aquelas mais abrangentes advindas de instâncias oficiais mais distantes, por exemplo, as leis e decretos, supomos que essa desarticulação entre as prescrições se reflete de maneira incômoda para o trabalho do professor.

Com base nessas reflexões acerca da relação entre o trabalho do professor e as prescrições, passemos aos estudos da linguagem, tema da próxima seção.

### 3.2- Os estudos da linguagem

Como embasamento teórico para os estudos da linguagem na presente pesquisa, recorreremos a conceitos da Análise do Discurso (doravante AD) e às reflexões acerca do dialogismo de Bakhtin, assim como a questão do gênero do discurso.

No que se refere à Análise do Discurso, segundo Orlandi (2007, p.15):

A Análise do Discurso como o seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Assim, podemos afirmar que a AD não trata a língua como um sistema, como uma estrutura isolada, mas sim a língua em uso, constituída na prática social, considerando a produção de sentidos, ou seja, a linguagem representa um exercício de ação no mundo. Para estes estudos, os processos e as condições de produção da linguagem são considerados, ou seja, essa abordagem não exclui o lingüístico do extralingüístico como construtores de sentido no discurso.

Nesse sentido, nos filiamos à concepção da AD de base enunciativa, que se caracteriza por não dissociar o enunciado (o que é dito) de suas condições de produção. Por ser a enunciação o mecanismo que possibilita compreender o discurso, como resultado da interação entre os coenunciadores (EU-TU) em um determinado tempo (agora) e espaço (aqui), havendo, portanto, uma relação entre sujeito-linguagem, cabe também dizer que

Diferentemente da análise do conteúdo, a AD considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto e procurar um sentido do outro lado. A questão que se coloca é: como este texto significa? (ORLANDI, 2001, pp17-18)

A idéia de que a linguagem se deixa transparecer, de maneira que tudo aquilo que é dito pelo enunciadador é compreendido pelo interlocutor, não corresponde, portanto, à concepção de linguagem abordada pela AD. É através da materialidade lingüística do enunciado que se dá a construção de determinados sentidos. Essa postura está relacionada ao entendimento da língua não como estrutura isolada, mas como produto da interação social. Segundo Maingueneau (2001, p.85), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”.

Dessa forma, optamos por adotar uma abordagem que considera a língua em seu uso, na prática social, e não como uma estrutura isolada. De grande contribuição para a AD são as orientações de Bakhtin, teórico russo, que concebe a linguagem diretamente relacionada à ação sobre o outro e se tem no enunciado uma constante resposta aos enunciados do outro e aos seus próprios enunciados sempre considerando a situação sócio-histórica de sua produção. Sendo assim, o autor desconstrói a concepção de língua como realização meramente individual, uma vez que ressalta o fato de que o “EU” sempre situa seus discursos com relação a um “OUTRO”, este compreendido tanto como o co-enunciador, como outros discursos. Assim:

Qualquer conversa é repleta de transmissões e reinterpretações das palavras dos outros. A todo instante se encontra nas conversas “uma citação” ou “uma referência” àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que “se diz” ou àquilo que “todos dizem”, às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 1975, pp. 139-140).

Para Bakhtin, a linguagem implica situações de interação verbal na qual indivíduos organizados socialmente se relacionam. Isto significa dizer que, dentro dessa visão dialógica, a linguagem se constitui essencialmente de forma dialógica, uma vez que todo enunciado institui um EU que se dirige a um TU, sob uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução, ao mesmo tempo em que todo discurso mantém um permanente diálogo com uma cadeia de discursos anteriores originados dele mesmo ou do outro que se articulam sobre o mesmo objeto. Qualquer discurso é dialógico, ou seja, nenhum discurso é homogêneo, pois é atravessado por outros discursos. Sobre o caráter dialógico da linguagem afirma Bakhtin que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por ora e por dentro e provocam nele relações – respostas imediatas” (1997, p. 320.)

Os enunciados assim entrelaçam-se numa corrente de diálogos em que o sentido não tem fim, mudam constantemente, e como diz Giorgi (2005, p.37), “recebem novos significados de acordo com cada sujeito envolvido na interlocução, pois este sujeito vai acrescentar a este enunciado seu próprio conhecimento de mundo para estabelecer as relações de sentido”. Portanto, não haverá enunciados isolados de outros enunciados é da sua natureza dialógica. Sendo assim, cada enunciado, deve ser compreendido como um produto lingüístico e social, no qual os sujeitos reproduzem os seus discursos a partir de uma determinada

posição social, inseridos em um contexto específico. Estão envolvidas neste processo operações discursivas que desvelam valores, crenças, desejos dos falantes de uma língua e posicionamentos influenciados por enunciados anteriores e posteriores aos seus.

O princípio constitutivo do enunciado é a relação entre eu/tu, conforme poderemos constatar nas três particularidades que Bakhtin aponta como determinantes do enunciado concreto: “a alternância dos sujeitos da comunicação; o acabamento específico do enunciado; a relação do enunciado com o enunciador e com os outros parceiros da comunicação” (1992, p. 297).

A primeira das particularidades, *a alternância dos sujeitos da comunicação*, ocorre visivelmente entre interlocutores numa relação face a face, conforme ocorre num diálogo cotidiano entre dois sujeitos, como também se dá no interior do enunciado por meio da disseminação dos discursos dos outros parceiros da comunicação verbal, como também na interação que ocorre entre textos escritos. Essas fronteiras são estabelecidas por meio do postulado de réplica, conforme diz Bakhtin. A réplica implica na materialização do enunciado e este pressupõe uma expressividade, um estilo, uma posição valorativa em relação à realidade a partir do posicionamento do sujeito no mundo com relação a uma dada questão. Para assumir um determinado posicionamento, é necessário correlacioná-lo com outras posições. Tais procedimentos criam fronteiras entre os enunciados provocando enunciados resposta a enunciados anteriores, que podem se apresentar com tom de confirmação, de complementação, de recusa entre outros. Essa alternância dialógica determina o acabamento específico, segunda particularidade do enunciado concreto.

Relacionada à anterior está a segunda particularidade que diz respeito ao *acabamento específico do enunciado*. Segundo Bakhtin, é “a alternância dos sujeitos falantes vista do interior” (BAKHTIN, 1992, p. 299). O enunciado pressupõe um acabamento específico determinado pelo querer-dizer, pelo tema e pelo gênero que possibilitam a atitude responsiva do “outro”. Bakhtin afirma que o acabamento é determinado por três fatores: a) *o tratamento exaustivo do tema*; b) *o intuito discursivo do locutor* e c) *as formas composicionais relativamente estáveis do todo*. Todos esses três fatores serão definidos em função do gênero e da esfera da comunicação em que circulam.

Com base no referido autor, Freitas (2004) resume assim os elementos que de determinam o *acabamento específico do enunciado*:

A conclusibilidade do enunciado é determinada por três elementos: a exauribilidade semântico-objetual do seu tema, a intenção discursiva do sujeito e as suas formas estáveis de gênero. O primeiro elemento, o tratamento exaustivo do tema do enunciado, não diz respeito a uma exauribilidade de um objeto, e sim o que é definido pelo autor como objetivo daquele enunciado. A intenção discursiva, segundo elemento da conclusibilidade do enunciado, é o querer-dizer do sujeito, seu projeto de discurso, a verbalização da sua idéia por meio do todo do enunciado, do seu volume e de suas fronteiras. O último elemento, a escolha das formas típicas composicionais e de gênero do acabamento, é determinado, entre outros, pelo campo da comunicação discursiva, pelas considerações temáticas, pela situação da comunicação e pelos seus participantes. (FREITAS, 2004, p. 37)

A terceira particularidade que constitui o enunciado concreto se refere à *relação do enunciado com o enunciador e com os outros parceiros da comunicação*. Uma vez que o princípio constitutivo do enunciado é a relação entre Eu/Tu, não pode haver, portanto, uma desconsideração do Tu na relação de comunicação. Segundo o autor, a composição e o estilo do enunciado não são determinados somente pela relação valorativa do enunciador. É a relação entre os parceiros da comunicação que norteará as escolhas lingüísticas tomadas pelo enunciador, responsáveis pelas características de estilo e composição que se fundem no todo de cada enunciado.

Com relação ao enunciado, Bakhtin entende o enunciado, como “unidade real da comunicação verbal” (1992, p.293), e a enunciação produto da interação verbal que se materializa na forma de “enunciados orais ou escritos, concretos e únicos” (BAKHTIN, 1992, p.279). Qualquer tipo de interação está relacionado ao seu contexto de produção o que nos permite dizer, portanto, que uma situação de interação está relacionada aos hábitos e costumes de uma sociedade, que ao mesmo tempo define as normas de produção e de uso.

Como as possibilidades de atividades humanas são inesgotáveis, cada esfera de atuação do homem, com suas características que lhe são peculiares, constantemente, utiliza a linguagem na forma de enunciados. “Não se produzem enunciados fora da esfera de ação” (FIORIN, 2008, p. 61). Tais esferas de atividade humana ocasionam o surgimento de enunciados que fazem parte de um repertório inteiro de gêneros que se diferenciam e se desenvolvem à medida em que essa esfera particular se amplia e se renova.

Devido à grande heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin os divide em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários. Por gêneros primários se compreende os da vida cotidiana que se caracterizam por sua relação imediata com a realidade existente. Já, os gêneros secundários são mais complexos, já que podem incorporar vários gêneros primários.

Os propósitos comunicativos afetam diretamente os enunciados que são produzidos em determinadas situações de interação e grande parte do que se diz, é determinado pelo lugar de onde se fala e a quem se destina. Esse destinatário, o co-enunciador, na teoria de Bakhtin, assume uma postura que ele chama de “compreensão responsiva ativa” (1997, p.132), ou seja, provoca no co-enunciador uma atitude ativa de resposta.

Ainda dentro dessa perspectiva bakhtiniana, no processo de interação verbal, se o co-enunciador não é mera instância de recepção, o enunciador tampouco pode ser considerado ponto de partida de uma interação. Para comentar este aspecto, Bakhtin afirma que

[...] o próprio locutor como tal é, em certo grau um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores- emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais os seus próprios enunciados estão vinculados por algum tipo de relação [...] (BAKHTIN, 2000, p.291).

Daí a importância da noção de gênero para a compreensão do conceito de enunciado concreto, pois o gênero é responsável pelas características composicionais entre diferentes grupos de enunciados.

Deste modo, optamos por analisar as situações de interação, considerando os pares da enunciação. Numa situação interativa ainda que não haja uma interação face-a-face entre o enunciador e o co-enunciador, mas discursiva, também estas questões são consideradas. O contato entre os participantes da enunciação não é direto, característica da situação de enunciação no gênero aqui analisado.

Em nossa pesquisa, vemo-nos diante da análise de um *corpus* formado por textos escritos de um gênero que classificamos como *Caderno de Revisão*, que conforme já dissemos, está composto por exercícios de revisão de LE para o 6º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública municipal.

Segundo Bakhtin (1992, p. 284), um gênero é gerado por uma dada função e dadas condições específicas de produção. Ao considerarmos os exercícios concretizados no gênero *Caderno de Revisão*, podemos dizer que o mesmo tem a função de revisar os conteúdos previstos e supostamente vistos no ano anterior a sua utilização. Nesse gênero, temos como pares empíricos de uma situação de interação, a instituição SME/RJ e o aluno. A Secretaria de

Educação, responsável pela elaboração desse material é composta por vários setores com responsabilidades específicas. Um deles é a coordenação pedagógica de LE, cujos profissionais que nele trabalham foram os autores entre outras coisas dos *Cadernos de Revisão*.

Para a elaboração desse material, pressupõe-se que a equipe pedagógica deva seguir as orientações para o ensino de LE previstas na *Multieducação* (2008) e nas *OCs* (2009), assumindo assim um compromisso com a instituição. E o aluno, um estudante de rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro que, especificamente para as nossas análises, supostamente estudou uma LE em 2008 dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de LE em 2009, quando revisará o que foi visto por meio dos exercícios que compõem o *Caderno de Revisão*. No entanto, o que parece não ter sido considerado na elaboração do referido material, é que uma LE só passa a fazer parte do currículo oficial das escolas da rede pública a partir do 6º ano do ensino fundamental, não havendo, portanto, LE nas séries iniciais até o primeiro semestre de 2010, a não ser que em algumas escolas que oferecem atividades, oficinas no contra turno. Não é o caso, posto que o material destina-se à totalidade das turmas do 6º ano. No capítulo referente à análise, tratamos especificamente desse aspecto.

As noções de gênero em Bakhtin e Maingueneau não são iguais. Em Bakhtin ela não se sustenta a partir do pressuposto da língua como sistema, ou seja, em categorias gramaticais, mas numa compreensão de linguagem que se diferencia da visão saussuriana. Permite o entendimento do diálogo entre sujeitos concretos e entre textos também concretos como já expusemos.

Em Maingueneau, essa visão é abordada pelo viés enunciativo que recorre a pressupostos que a AD incorpora da pragmática. À análise de marcas enunciativas soma-se a compreensão de papéis ocupados pelos parceiros na comunicação. Para este autor, o uso que se dá ao gênero incorpora condições para que a produção de seu enunciado possa existir dentro de determinadas condições sócio-históricas que dão legitimidade à situação enunciativa.

Sob uma perspectiva discursiva, é importante considerar a situação de produção do *corpus* estudado. Nesse sentido, estamos analisando um material que tem como enunciador institucional, a SME/RJ que se dirige a um co-enunciador, aluno dessa instituição, inserido em um determinado gênero do discurso. O enunciador-SME/RJ é o responsável pelo

enunciado e dialoga com o co-enunciador instituído como aluno, um co-enunciador-aluno-leitor que deverá a partir das instruções recebidas fazer os exercícios propostos. Ou seja, os *Cadernos de Revisão* estabelecem uma forma de interação na qual o objetivo é que o co-enunciador-aluno leia os textos e responda às questões que o enunciador previu como revisão dos conteúdos dentro de práticas institucionais comuns à escola.

Para Maingueneau, “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso” (2008, p.59). As categorias vão variar de acordo com a função do uso que se faz delas. Segundo o autor, todo gênero tem uma finalidade reconhecida e que se torna indispensável para que o co-enunciador possa “ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado”(MAINGUENEAU, 2008, p.66). Outra característica inerente ao gênero do discurso é o papel que assume o enunciador e o co-enunciador e conseqüentemente os direitos, deveres e saberes que corresponde a cada um deles. O lugar e o momento em que ocorre a enunciação também constituem o gênero do discurso, não se tratam de coerções externas.

Assim, há que considerar-se que o gênero *Caderno de Revisão*, existe para ser trabalhado em sala de aula num momento pré-determinado, identificado como revisão dos conteúdos. O suporte material também interfere no gênero do discurso. “Um texto pode passar por ondas sonoras (oralidade), ser manuscrito, impresso em um único exemplar, figurar na memória do computador etc” (MAINGUENEAU, 2008, p.68). Uma mudança no suporte do texto modifica o gênero do discurso. Outro aspecto associado ao gênero do discurso é a organização textual. Para dominar um gênero é necessário ter uma consciência do modo como o discurso se organiza. Segundo Maingueneau, “há gêneros de organização textual rígida, como a dissertação e há os que seguem roteiros mais flexíveis, como conversas em família” (2008, p.68).

Para nossa análise, essa visão de AD importa porque nos permite, a partir do apoio na materialidade lingüística, instituir um diálogo com as práticas adotadas na instituição escola que registram os posicionamentos possíveis de serem incorporados pelos participantes em determinado gênero do discurso: que são os participantes nessa interação (e conseqüentemente os excluídos) onde e quando se dá a situação de comunicação.

No próximo capítulo tratamos da leitura como foco principal nas aulas de LE.

### 3.3- Reflexões sobre leitura e ensino de LE

Como essa pesquisa está voltada para o ensino de LE no ensino fundamental, a partir da análise do *Caderno de Revisão* de LE do 6º ano, tecemos algumas considerações acerca da abordagem leitora uma vez que o referido material tem esse assunto como foco principal. Acreditamos que a valorização da leitura no *Caderno de Revisão*, se deva ao fato de os documentos institucionais que norteiam as propostas educacionais brasileiras como os PCNs - LE (1998), a nível nacional e a *Multieducação* (1996), no município do Rio de Janeiro indicarem a relevância dada ao assunto no âmbito do ensino/aprendizagem de LE, ademais de grandes contribuições de diversos autores como (CORACINI, 2002; KLEIMAN, 2004; LEFFA, 1999; MOITA LOPES, 1996; SOARES, 2000).

Ambos os documentos citados sugerem que as atividades desenvolvidas em aulas de LE devem ter a leitura como foco principal por considerarem esta habilidade como a que atende mais adequadamente às necessidades da educação formal. É o que ocorre, por exemplo, em *exames como o vestibular e a admissão em cursos de pós-graduação que exigem o domínio dessa habilidade* (GUIMARÃES, 2008). Segundo os PCNs-LE

(...) deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula na maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 20- 21)

Levando em conta a diversidade e complexidade do processo de leitura, optamos por fazer algumas considerações sobre as diferentes abordagens desse processo assim como a teoria subjacente às mesmas. Existem três modelos principais de leitura propostos e estudados por especialistas da área: decodificação, psicolinguístico e interacional, com base no fluxo de informação durante o processo leitor: ascendente, descendente, e ascendente/descendente ao mesmo tempo. Optamos por seguir o modelo interacional<sup>62</sup>, pois é este que é proposto como orientação pedagógica nos PCNs (1998).

<sup>62</sup> Ou modelo interativo de leitura. Desenvolvido nos anos 80, veio aprofundar a teoria psicolinguística ao enfatizar o importante papel da cognição na interação entre o leitor e o texto. Entretanto, de acordo com esse modelo, a leitura não é somente um processo cognitivo, mas também perceptivo e social – o leitor e o autor interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Segundo Coracini, o modelo de decodificação é fruto de “uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem” (2002, p. 13), segundo o qual o leitor só compreende o texto porque pode decodificá-lo, ou seja, pode reconhecer as letras, as palavras, as frases, em um processo no qual a compreensão do texto acontece de forma ascendente e hierárquica. “É um modelo centrado no texto que não leva em conta as inferências do leitor” (GUIMARÃES, 2008, p. 34), caracterizado como um processo passivo e perceptivo no qual não há espaço para a subjetividade do leitor. Ao professor, caberia apenas o papel de impor ao aluno sua interpretação, entendida nesse contexto como a única possível.

O texto é considerado nesta visão um objeto com “existência própria independente do sujeito e da situação de enunciação” e o leitor um “**receptáculo** de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para **construir** o sentido” (Coracini, 2002, p. 14, grifos da autora).

Em oposição ao modelo anterior de leitura, surge a abordagem psicolinguística. Especialistas da área orientados pela psicologia cognitivista (GOODMAN, 1971; SMITH, 1989) se opuseram ao modelo de decodificação porque este não considerava a importância do papel do leitor durante o ato de ler.

Enquanto no modelo de decodificação a construção de sentido do texto acontece de forma ascendente, no modelo psicolinguístico o sentido é construído de forma descendente (*top down*), ou seja, “o processo de compreensão parte do leitor para o texto, ou seja, é a partir das informações que aquele possui sobre o texto que vai ser lido e de seu conhecimento prévio sobre o assunto que sua compreensão é alcançada” (GUIMARÃES, 2008, p. 35). Considera-se, portanto, neste modelo de leitura, o leitor como um sujeito ativo de um processo cognitivo, mental, que atribui sentidos ao texto e não apenas apreende meramente um sentido que está lá, segundo a perspectiva do processo de decodificação. Diferentemente do primeiro modelo, no modelo psicolinguístico o texto é visto como “um objeto incompleto e indeterminado” (Kleiman, 1989, p. 23).

Para os psicolinguistas (Goodman, 1971; Smith, 1989), a leitura é um processo ativo e cognitivo que envolve “uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses” (Kleiman, 1989, p. 30) baseada no *conhecimento prévio* do leitor. Por *conhecimento prévio*, entende-se o conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura e é adquirido ao longo de sua vida. Segundo Kleiman (2002), esse conhecimento apresenta os seguintes componentes:

- a) Conhecimento linguístico: é o conhecimento implícito não verbalizado, nem verbalizável que faz com que falemos português como falantes nativos. E este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da mesma. (KLEIMAN, 2002, p. 13)
- b) Conhecimento textual: refere-se à estrutura formal do texto, ou seja, ao “conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 2002, p. 16);
- c) Conhecimento de mundo ou enciclopédico: conhecimento que pode ser adquirido formal ou informalmente e abrange desde o domínio específico que um profissional tem de sua área até conhecimentos de fatos como “Angola fica na África” (KLEIMAN, 2002, p. 20).

No modelo psicolinguístico de leitura, o leitor formula e testa hipóteses, confirmando-as ou refutando-as, baseando-se no contexto para predizer as palavras (LEFFA, 1999, p. 30). De acordo com essa abordagem, o papel do professor, sofre alteração uma vez que a habilidade de ler não está associada ao texto e sim à coordenação de estratégias de compreensão. Ao professor, cabe a tarefa de auxiliar seu aluno no desenvolvimento dessas estratégias.

Observa-se assim, que enquanto o modelo de decodificação de leitura privilegia o texto o outro, o psicolinguístico, descreve a leitura como processo. A partir dessas duas visões surge a necessidade de um modelo que trabalhe tanto com a perspectiva do texto quanto com a perspectiva do leitor e o uso de estratégias de compreensão do texto. Surge, então, o modelo interacional de leitura.

A perspectiva interacional (LEFFA, 1999; CORACINI, 2002) é caracterizada como a síntese dos enfoques descritos acima, no qual o fluxo de informação passa a ser bi-direcional ao mesmo tempo, isto é, ascendente e descendente.

Quando mencionamos que o modelo interacional de leitura é a síntese desses dois modelos anteriores, queremos dizer que essa abordagem concebe a leitura como um processo cognitivo, perceptível e social, no qual leitor e autor interagem obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Nesta visão o processo de leitura não é simplesmente uma forma de extração de informação do texto

É uma perspectiva na qual a leitura se concebe como um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção do significado. Para isso, o leitor parte de sua experiência ou conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto como também observa as pistas linguísticas que o autor decidiu incluir nele. Em seguida, verifica as informações contidas no texto de modo a confirmar ou refutar suas hipóteses. Kleiman (1989, p. 31) esclarece que esse tipo de interação “se refere especificamente ao inter-relacionamento não hierarquizado de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo utilizado pelo leitor)”.

Nesse modelo, o leitor além de se apropriar de forma adequada os processamentos acima mencionados, é “capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções” (CORACINI, 2002, p. 14).

Sendo assim, podemos concluir que no modelo interacional o significado é alcançado através de procedimentos interacionais entre o leitor e o autor através do texto, na negociação de significados. (MOITA LOPES, 2006). Desta forma, “o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, o significado torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor através do texto” (MOITA LOPES, 2006, p. 149). O texto recupera sua importância, na medida em que, por meio de sua leitura literal, o leitor encontrará os indícios para significados não literais.

De acordo com a abordagem interacional, a atividade de leitura, pedagogicamente, se divide em três níveis: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na atividade de pré-leitura, deve-se ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto a ser tratado e o gênero do texto a ser lido. Nessa etapa, o leitor formula hipóteses e perguntas e espera encontrar respostas ao longo da leitura do texto. Elas são conduzidas pelos conhecimentos que o leitor já sabe, ou seja, o conhecimento adquirindo ao longo de sua vida. É a partir da interação de diversos níveis de conhecimento como o lingüístico, o textual e o de mundo que o sentido do texto é construído pelo leitor. Durante essa fase de pré-leitura, caso o aluno não tenha esse conhecimento prévio, a compreensão do texto estará comprometida. Cabe ao professor ajudar na construção dos conhecimentos que faltam ao aluno e que são solicitados na leitura.

A fase seguinte refere-se à leitura propriamente dita. Nesse momento o aluno deve ser levado a verificar ou reformular hipóteses levantadas durante a fase da pré-leitura a partir de uma leitura mais minuciosa a fim de obter uma compreensão mais detalhada do texto.

A fase da pós-leitura caracteriza-se pela apresentação de questões que estimulem debates em classe e que possibilitem a ampliação do conhecimento construído a partir da leitura. Nesse momento, o professor tem a oportunidade de fazer com que o aluno avalie o texto lido e expresse sua opinião sobre ele, posicionando-se de maneira crítica e/ou reflexiva. O aluno precisa ter a possibilidade de experimentar o ensino de leitura dessa forma, sob um viés mais crítico.

Para o desenvolvimento desse processo, entendemos que devem ser levados em consideração diferentes gêneros textuais socialmente legitimados e que fazem parte do nosso dia-a-dia. Segundo os PCNs (1998), a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia. “Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico” (PCN, 1998, p. 7).

Os gêneros têm uma função social e a abordagem desse conceito nas aulas de LE contextualizando um texto dentro de um gênero do discurso auxilia bastante o aluno na compreensão global do texto e, até mesmo, a inferir o sentido de elementos linguísticos mais específicos. Acreditamos que trabalhar com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, como sugerem os PCNs-LE (1998) e a *Multieducação* (1996), contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura e compreensão.

Ao longo dos *Cadernos de Revisão* descritos aqui nessa pesquisa, observamos a utilização de diferentes gêneros textuais, inclusive textos autênticos, presentes no nosso dia-a-dia que não foram previamente produzidos com a finalidade de ensinar uma LE, tais como: textos retirados de *sites* da *Internet*, outros como notas fiscais, anúncios de emprego e notícias retirados de jornais. Essa abordagem torna o processo de ensino/aprendizagem mais concreto e significativo para o aluno, à medida que se valoriza como ele utiliza o que sabe para criar hipóteses sobre o que não sabe.

Devemos ainda ressaltar, que a aprendizagem de leitura não é algo espontâneo e natural. É um ato que envolve todo um processo de acompanhamento do professor com intervenções planejadas e organizadas, com um propósito claro, segundo a necessidade do leitor, constituindo-se em um processo complexo que requer desenvolvimento específico, através de propostas didático-pedagógicas próprias, em diferentes níveis de ensino, tanto em

língua materna (LM) como em LE. (VERGNANO-JUNGUER, 2007). O professor, segundo essa perspectiva, deve levar os alunos ao exercício das estratégias de leitura para que possam transferi-las de LM para a LE e ajudá-los a se tornarem mais independentes. O papel do professor é, portanto, expandido. Ao invés de líder, controlador e avaliador, ele torna-se facilitador no processo de compreensão do texto.

O leitor, ao ler um determinado texto, utiliza diferentes tipos de procedimentos. Existem três modos de leitura: *skimming*, que se caracteriza por ser uma leitura rápida, para tirar do texto a idéia geral e *scanning*, ou seja, uma leitura rápida para retirar do texto uma informação específica. Já a leitura detalhada caracteriza-se por ser uma leitura mais cuidadosa cujo objetivo é verificar o entendimento e compreensão do texto. A utilização de diferentes estratégias no processo leitor é o que contribui para a compreensão de qualquer gênero textual e constitui-se como uma prática positiva e que ser usada pelo aluno em todas as disciplinas.

Sendo assim, todo professor, independente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho. Este, por sua vez, deveria ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar, pois, através do trabalho orientado para leitura, o aluno deveria conseguir apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista, argumentar, etc. Dessa forma, o aluno poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado. No entanto, o que se observa é a crença que construir habilidades e competências que envolvam a leitura e a produção textual é papel atribuído apenas e tão somente aos professores de língua, limitando o espaço do texto na escola. Por outro lado, frequentemente, ao se fazer uso do texto em sala de aula este surge com o propósito de servir como suporte para o ensino de gramática e vocabulário. Coracini (2002) lembra que raramente se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura como um processo interativo (leitor- texto, leitor- autor) a partir da recuperação do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, responsáveis pelo sentido.

De acordo com os estudos de Vergnano-Junguer (2007), isso se dá devido à defasagem teórico-conceitual e prática no que se refere ao ensino de leitura. Ao longo de estudos tais como (GUIMARÃES, 2008; VERGNANO-JUNGUER, 2007), Percebe-se que o ensino da prática leitora sofre apagamento ou ocupa espaço secundário em programas curriculares e em materiais didáticos, caracterizando um posicionamento conservador por parte das instituições de ensino. Cabe, portanto, ao sistema de ensino buscar caminhos para seguir estimulando a leitura crítica e vinculada à realidade em que se vive. “É preciso envolver nossos alunos em

todo o processo de leitura para que possamos assegurar, por um lado, a conexão entre o que se fala na escola e no mundo fora da escola, onde a língua estrangeira é usada” (BRASIL, 1998, p.92).

#### 4. EM SALA DE AULA: ABRINDO O *CADERNO DO ALUNO*

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

**Paulo Freire**

Antes de darmos início às nossas análises, parece-nos necessário retomar alguns aspectos para melhor situar a pesquisa que realizamos. Nesse sentido, num primeiro momento retomamos o nosso objetivo com essa pesquisa, dissertamos sobre o contexto no qual se insere o material aqui analisado e, dando continuidade ao capítulo, propomos a seguinte organização: na seção 4.1 traçamos comentários gerais sobre os *Cadernos de Revisão* e na seção 4.2 nos detemos na análise do *Caderno de Revisão* do 6º ano.

De acordo com o que explicitamos nas considerações iniciais, essa pesquisa tem como objetivo, a partir de um olhar lingüístico-discursivo, analisar *Caderno de Revisão* destinado à revisão da aprendizagem de LEs – inglês, francês e espanhol – no 6º ano do ensino fundamental.

Conforme o exposto no capítulo 1, na seção 1.2, para atender ao objetivo de revisar os conteúdos, estudados no ano anterior, a SME/RJ, no início do ano letivo de 2009, enviou às escolas para que fosse distribuído aos alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental o *Caderno de Revisão*. Cada *Caderno* continha as disciplinas correspondentes ao ano que cursava o aluno. A meta, declarada por Claudia Costin era “dedicar o início do ano letivo um grande trabalho de revisão dos principais conteúdos que nossos alunos aprenderam no ano anterior”<sup>63</sup>. O período de revisão foi destinado a todos os alunos da rede a partir do 2º ano do primeiro segmento do ensino fundamental, pois ainda segundo a secretária, não se pode “avançar com a matéria, se alguns alunos ainda não aprenderam a matéria da série anterior”, disse a Secretária<sup>64</sup>.

Passado o período de 45 dias de revisão, os alunos fizeram avaliações de Língua Portuguesa e Matemática elaboradas pela SME/RJ, cujo objetivo, segunda a Secretária era “identificar analfabetos funcionais de 4º, 5º e 6º anos e outra para saber se havia déficits de aprendizagem que pudessem ser resolvidos co reforço escolar”. As avaliações das demais

<sup>63</sup> Fragmento retirado da carta que a Secretária de Educação enviou aos professores no início de 2009.

<sup>64</sup> Fragmento de uma entrevista dada ao jornal *O Dia online* no dia 07/01/09.

disciplinas ficaram a cargo dos professores regentes de cada turma. Vale ressaltar que passados o período de revisão e a primeira prova bimestral, a SME seguiu nos bimestres seguintes com a utilização e distribuição de *Cadernos* de exercícios que passaram a ser identificados como *Cadernos de Apoio* e a conter apenas exercícios de Português e Matemática. Para a confecção dos referidos *Cadernos* foram contratados professores de outras instituições de ensino<sup>65</sup>, não ficando a cargo da equipe pedagógica da SME/RJ, portanto, a produção dos mesmos. A preocupação da SME em dar prioridade a essas duas disciplinas se explica, entre outros fatores, pelo Plano Nacional de Educação (doravante PNE)<sup>66</sup> explicitar como principal, em seu texto, o domínio da leitura e do cálculo no ensino fundamental:

De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda população brasileira. (BRASIL, 2001, p. 45).

Ao afirmar que não se pode “avançar com a matéria, se alguns alunos ainda não aprenderam a matéria da série anterior”, a Secretária de educação do município do Rio de Janeiro comete três graves equívocos, a nosso ver. Primeiro o de que o processo educacional deve contemplar um tipo de ensino- aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados”. O foco do processo está no aluno e não nos conteúdos, segundo os documentos oficiais – *Multieducação* (2008) e as *Orientações Curriculares* (2009).

Essa colocação reproduz uma concepção de ensino que entende o conhecimento como um produto pronto para apenas ser repassado, e o professor como o detentor do saber, onde se considera somente a interação unilateral entre professor e aluno. É importante e preciso que o objeto do conhecimento seja tratado por meio de um processo interativo entre professor/ aluno onde as relações de ensino-aprendizagem ocorram de forma recíproca.

É necessário, pois, resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade. As ações pedagógicas devem ser pensadas com o intuito de possibilitar a produção

<sup>65</sup> Como consultoras para a confecção dos Cadernos de Apoio de Língua Portuguesa e Matemática foram nomeadas, respectivamente as Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Maria Teresa Tedesco Vilar do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Lilian Nasser da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>66</sup> Em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Seu art. 2º determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o nacional, planos estaduais e municipais correspondentes. Alguns Estados e Municípios já se envolveram nesse trabalho, seguindo diferentes metodologias.

e a internalização dos conhecimentos por parte do aluno, na busca constante de um processo de ensino-aprendizagem produtivo. Portanto, não cabe mais uma mera lista de conteúdos, deve-se dar ênfase às atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, considera-se que o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula será resultado da discussão e da necessidade manifestada a partir do conhecimento que se tem do próprio estudante.

O segundo equívoco consiste no fato da Secretária pressupor que no período de 45 dias os alunos “aprenderiam” tudo aquilo que deveriam ter visto e aprendido no ano anterior, ou seja, ao longo dos 200 dias letivos de 2008. Ao observarmos mais detidamente a fala da Secretaria, notamos que há uma mudança de finalidade e de função dos *Cadernos de Revisão* criados pela SME/RJ. Ou seja, o que antes foi pensado para “revisão dos conteúdos do ano anterior” agora se destina ao aprendizado dos “conteúdos” para aquele determinado ano.

O terceiro equívoco, ao usar o termo “série”, a administradora demonstra que não está a par ainda da nova nomenclatura adotada pela rede municipal de educação. Desde 2001 e ancorada nos pressupostos da LDB nº 5.692/96, a SME/RJ implantou o ciclo em sua rede de ensino, em oposição à seriação como uma nova forma de organização de tempo e de espaço no contexto escolar no lugar da seriação que, segundo especialistas, fragmenta o ensino e não permite a continuidade do processo ensino-aprendizagem. O sistema ciclado foi introduzido na rede municipal de ensino de forma gradativa, começando com as séries iniciais em 2001 e estendendo em 2007 para todo o segundo segmento.

Cabe ressaltar que para nós, professores tanto da rede pública municipal quanto das instituições privadas é comum a prática de destinarmos o início do ano letivo à revisão dos conteúdos, porém ao fazê-lo damos outro sentido a essa prática, ou seja, retomamos alguns pontos vistos no ano anterior que podem ser importantes e significativos para a introdução de algo novo e/ou dando continuidade ao processo. Podemos ainda utilizar a revisão ao longo do processo de ensino-aprendizagem por outros motivos: (a) podemos fazer revisões para uma posterior avaliação ou (b) fazemos uma revisão quando um determinado assunto não ficou claro para o aluno. Ao retomá-lo, o aluno fica mais seguro para seguir em frente. E aluno e cada turma compreende necessidades diferenciadas. Passemos agora a uma visão geral dos *Cadernos de Revisão do 6º ao 9º ano*.

#### 4.1- Folheando os *Cadernos de Revisão* do 6º ao 9º ano

Apesar de termos optado por analisar o volume do 6º ano, cabem aqui algumas considerações com relação aos *Cadernos* dos anos subsequentes para assim podermos entender a dinâmica do projeto de *Revisão Geral de Aprendizagem de Português e Matemática*.

Os *Cadernos de Revisão*, como dissemos anteriormente, preparados para o período de revisão geral e cuja autoria se atribui à SME, chegou às escolas no início do ano letivo de 2009. Foram impressos quatro cadernos de exercícios, que abrangem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Não há indicação de ano de edição tampouco há uma atribuição pessoal de autoria ou indicação de corpo editorial que se responsabilize pelo conteúdo, há apenas a logomarca da Prefeitura do Rio de Janeiro na capa e um espaço para o aluno colocar o nome de sua escola, sua turma e por último seu nome.

No entanto, supomos que o material tenha sido confeccionado pela SME/RJ seguindo as orientações que norteiam o ensino de LE nas escolas da rede, estabelecendo uma relação com esses documentos orientadores do trabalho do professor e do ensino de LEs de acordo com o ciclo de formação. Por outro lado, no plano discursivo, estabelece-se outro contrato, dessa vez, entre o enunciador-SME responsável pelo enunciado e o co-enunciador-aluno a quem cabe responder aos exercícios. Os *Cadernos de Revisão* têm como objetivo revisar os conhecimentos dos alunos, por isso organiza-se na forma de perguntas a serem respondidas pelo aluno. Para tal, é necessário que o enunciador considere seu co-enunciador, aluno do ensino fundamental, por isso os comandos devem ser claros. Sobre o contrato diz Maingueneau:

Dizer que o gênero do discurso é um **contrato** significa afirmar que ele é fundamentalmente cooperativo e regido por normas. Todo gênero de discurso exige daqueles que dele participam a aceitação de um certo número de regras mutuamente conhecidas e as sanções previstas para aqueles que as transgredir. Evidentemente esse contrato não necessita ser objeto de acordo explícito (...) (MAINGUENEAU, 2008, p. 69. Grifo do autor).

As informações sobre as características do projeto no qual se inserem os *Cadernos* foram disponibilizadas na seção de *Gestão de Políticas Públicas e a Educação no Rio de Janeiro* da página da SME/RJ<sup>67</sup>:

---

<sup>67</sup> Durante o período de investigação, encontramos o mesmo quadro, porém com o logo da Fundação Victor Civita (FVC) que há 25 anos se dedica a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, sobretudo por meio da qualificação e



**Projeto 1-Revisão Geral de Aprendizagem de Português e Matemática**

*Matemática*

**Características**

- ✓ Revisão Geral das matérias previstas para o ano letivo anterior de Português e Matemática, para todos os alunos da rede, a partir do 3ºano;
- ✓ Material do professor orientando a aplicação das apostilas do aluno;
- ✓ Avaliação ao final do processo (40 dias):
  - Prova para identificar analfabetos funcionais no 4º, 5ºe 6ºanos;
  - Divulgação dos resultados aos pais dos alunos.
  - Provas de Português e Matemática para identificar alunos que precisam de recuperação.
  - Provinha Brasil para aferir como está o processo de alfabetização, no 2ºano.

Figura 1: Projeto 1 – Revisão Geral de Aprendizagem

Embora a Secretária de educação do município do Rio de Janeiro, Claudia Costin, tenha divulgado que o projeto compreendia apenas as disciplinas de Português e Matemática e que todos os professores receberam um material contendo orientações para ser utilizado nesse momento destinado à “revisão geral” tais relatos não se confirmam. Imaginamos que o projeto pode ter sido pensado num primeiro momento para essas duas disciplinas apenas, mas posteriormente foi estendido a todas as demais como consta no material recebido pelo aluno. Chamamos atenção também para o fato, de nós professores, não termos recebido nenhuma orientação para o uso dos *Cadernos de Revisão* que a Secretária denomina como “apostilas do aluno”. O que acompanhou a chegada desse material à escola foi unicamente uma carta da dirigida aos professores. Nela, a Secretária comenta as características do projeto e faz menção à existência de um material específico com o qual o professor deverá trabalhar com seus alunos durante esse período de revisão, o que não se confirma. Vejamos o fragmento a seguir:

Estamos oferecendo a você, professor, um material que servirá de apoio ao seu trabalho nesse período de revisão, comum a toda a Rede, ao fim do qual serão aplicadas provas de Língua Portuguesa e de Matemática, cujo resultado nos oferecerá subsídios para termos um retrato consistente do nosso alunado e, dessa forma, podermos estabelecer nossas prioridades para o ano letivo que se inicia. (COSTIN, 2009).

Embora a Secretária afirme que os professores estão recebendo um material que servirá de “apoio”, quem o recebe é o aluno, já que não foi encaminhado à escola nenhum material específico para o professor, nem mesmo de Português e Matemática. No período destinado à “revisão geral” cada docente, não só de LE, mas de todas as disciplinas, utilizou o mesmo material que fora distribuído aos alunos. A Secretária também menciona que serão aplicadas provas de Português e Matemática ao final do período de revisão, uma avaliação que foi produzida pela SME e aplicada aos alunos de toda a rede. As demais avaliações ficaram sob a responsabilidade dos professores.

Em experiências anteriores com diferentes materiais para o professor, estes vinham sempre acompanhados de comentários que explicitavam a razão, os objetivos e propunham atividades extras. Contribuiria para o trabalho do professor um material que entre outros itens apresentasse: pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta; objetivos das atividades propostas; sugestões de respostas para as atividades e exercícios propostos, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas e orientar o professor no sentido de considerar diferentes soluções, sobretudo tendo em conta a diversidade lingüística e cultural; e referências bibliográficas de qualidade, que propunham leituras complementares.

Remetendo-nos aos exercícios que compõem a parte destinada às LEs dos *Cadernos de Revisão* do 7º, 8º e 9º anos, notamos que se dirigem a um co-enunciador-aluno que em 2009 supostamente estudava uma das três línguas oferecidas no segundo segmento do ensino fundamental. Trata-se, portanto, de um texto escrito tendo em vista um co-enunciador que se pressupõe ter estudado a mesma LE no ano de 2008, já que o objetivo do projeto no qual está inserido esse material era a “revisão dos conteúdos”. No entanto, isso nem sempre é possível, como já dissemos, embora conste no texto dos PCN-LE (1998) como “pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino”. É comum, por exemplo, que um aluno da rede municipal estude inglês no 6º e 7º anos, francês no 8º e espanhol no 9º ano, numa mesma escola. Essa situação é uma demonstração da falta de preocupação e descaso da instituição para com o processo de aquisição de uma LE que acaba por inviabilizar qualquer avanço em sua aprendizagem, e conseqüentemente demonstra o desrespeito com o aluno. Sabe-se que fatores externos à escola, mas que dizem respeito à SME, como falta de concursos para professores prejudicam as condições de trabalho e contribuem com essa situação. Por isso, a própria Secretária deveria ajustar o trabalho à realidade das escolas.

Traçamos aqui algumas considerações acerca da estrutura formal dos *Cadernos de Revisão*, observadas na primeira etapa da análise. Os mesmos apresentam semelhanças e diferenças com relação ao padrão estrutural.

Sabe-se, segundo Bakhtin, que cada gênero apresenta uma determinada estrutura composicional, ou seja, apresenta um formato determinado, uma organização sintática própria assim como função e objetivos específicos. Diz o autor:

Uma dada função (científica, técnica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (...) (BAKHTIN, 1992, p.284).

Nesse sentido, podemos dizer que os *Cadernos de Revisão* apresentam uma estrutura composicional e uma forma específica de organização que se constitui por meio de exercícios com formas relativamente estáveis.

Ao considerarmos a estrutura composicional dos *Cadernos*, notamos que todas as disciplinas oferecidas ao aluno de acordo com o seu ano de escolaridade estão ali contempladas na forma de exercícios de revisão. Observamos também, que na parte destinada às LEs, os comandos dos exercícios estão escritos em língua portuguesa e as LEs estão dispostas na seguinte sequência nos *Cadernos*: inglês, francês e espanhol. No que diz respeito ao número de páginas destinadas à revisão de cada LE, temos o seguinte quantitativo:

<b>LEs</b>	<b>6º</b>	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>
Inglês	4 páginas	4 páginas	3 páginas	4 páginas
Francês	4 páginas	3 páginas	4 páginas	4 páginas
Espanhol	2 páginas	2 páginas	2 páginas	3 páginas

Quadro 2: Número de páginas destinadas à revisão da LE

Observando o quadro, notamos que as disciplinas de inglês e francês apresentam praticamente o mesmo número de páginas, enquanto a língua espanhola apresenta um número de páginas menor. Outro aspecto que merece ser destacado é com relação a número de páginas destinadas às LEs. Duas a quatro páginas para 45 dias de revisão é muito pouco. Na verdade, esse material pode ser usado em apenas uma ou duas aulas. A disciplina de Educação

Física, por exemplo, embora não esteja exposta no quadro, uma disciplina primordialmente prática, conta com 5 páginas de exercícios. Ao analisarmos tal situação, somos levados a pensar que na verdade pouco se planejou para que esse material fosse utilizado.

Entretanto não podemos deixar de ressaltar o caráter eleitoreiro do referido material. A equipe dispôs de apenas um mês para confeccionar os *Cadernos*, que chegaram com o novo governo pois a sensação que se pretendia causar era que tudo aquilo que foi construído já gestão anterior não tinha qualidade e o que começava a ser introduzido com a atual gestão iria mudar o rumo da educação pública municipal.

Voltando à análise do material, na primeira página de todos os exercícios, sejam de LE ou de outra disciplina do currículo, consta no alto da página, como vemos na figura abaixo, a identificação, em negrito, da matéria a que se destinam os exercícios. Ademais, os *Cadernos* de inglês e francês do 6º ao 9º ano apresentam igualmente na primeira página um texto introdutório, diferentemente também do que acontece com o material de espanhol. Observemos o texto abaixo:

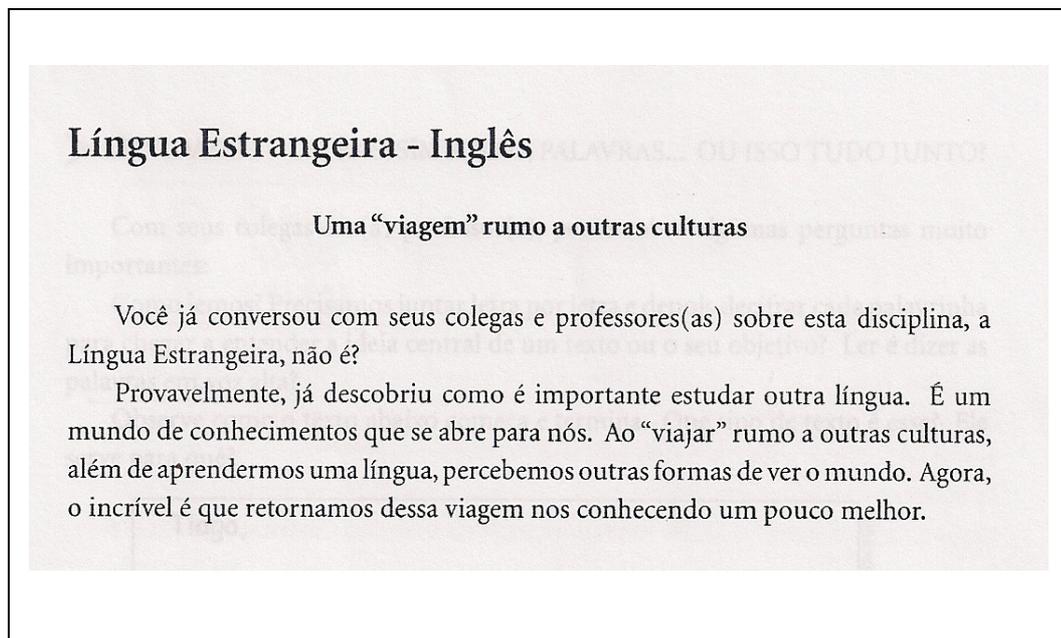


Figura 2: Texto introdutório

Nesse texto, o enunciador-SME apresenta uma breve exposição de argumentos a favor do aprendizado de LE tendo como interlocutor explícito, o aluno. No primeiro parágrafo do texto há uma pergunta que simula oralidade, ou seja, uma conversa informal entre o enunciador-SME e o co-enunciador-aluno: “*Você já conversou com seus colegas e professor(es) sobre esta disciplina, a Língua Estrangeira, não é?*”. Aqui se explicita a

perspectiva assumida pelo enunciador no sentido de que há uma expectativa de que este co-enunciador apresente interesse em estudar LEs. Nesse mesmo texto, o enunciador institucional pergunta: “*Você já conversou com seus colegas e professor(es) sobre esta disciplina [...]*”, ao dizer “*professor(es)*” infere-se que o responsável pelo dito não é o mesmo professor de LE que está trabalhando esse material com seus alunos. Trata-se, portanto, de um enunciador hierárquico que assume responsabilidade pelo dito e pela preparação do material de revisão que será usado por toda rede municipal de ensino, e que coloca o professor fora de uma situação enunciativa, ele virou uma referência do discurso. O fato de ele ser referência, comprova o apagamento e dá ao aluno o “poder” de comandar o professor.

Voltando a nossa reflexão acerca da interatividade entre os parceiros da enunciação, é relevante observar que o co-enunciador-aluno e o enunciador-SME encontravam-se distantes no tempo e no espaço quando o *Caderno de Revisão* foi confeccionado. O contato entre esses pares é construído discursivamente, ou seja, o contato não é direto entre os participantes da enunciação. O professor é um representante da ordem constituída, o que é característico também da situação de enunciação como as do “gênero prova escrita” (VIVONE, 2003). Nesse último, os comandos são respondidos de forma que não pode haver nenhuma consulta a qualquer tipo de material tampouco uma contra-argumentação de forma direta com o enunciador.

Por outro lado, aqui no nosso *corpus*, embora o enunciador e o co-enunciador participem de uma enunciação discursiva, onde não há contato direto, o co-enunciador-aluno interage nessa situação de enunciação discutindo, argumentando, consultando outros textos, como um dicionário, por exemplo, pedindo explicações, tudo isso porque trata-se de um outra situação de interação, um exercício de revisão onde o professor, a não pessoa, está posicionado fora dessa situação enunciativa, se posiciona como um “mediador” entre as propostas do enunciador-SME e o co-enunciador-aluno. O aluno por já estar familiarizado com o procedimento didático de revisão, sabe que deverá responder aos exercícios, no entanto, não há nenhuma orientação específica explícita com relação ao lugar das respostas e ao idioma que o aluno deve usar nas respostas aos exercícios. Eles são levados, então, a responder às perguntas em português, pela maneira como os exercícios são conduzidos, já que os comandos estão em língua portuguesa.

Depois de realizados os exercícios, eles são corrigidos pelo professor juntamente com os alunos, embora nos *Cadernos* não conste nenhuma informação dessa natureza. No entanto,

mesmo por falta de especificações, o professor, conhecedor da prática didática que compreende a aplicação de exercícios, pressupõe que cabe a ele corrigir os exercícios em sala de aula com seus alunos ou criar outra estratégia para a correção dos mesmos. São introduzidos aspectos relativos à língua e à leitura em LE que incluem a importância de seu aprendizado, que pode por um lado oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, com também sobre culturas locais e globais.

O trabalho com textos foi priorizado pelas três LEs, como adiantamos na seção 3.3. Tal prática nos remete a uma abordagem introduzida a partir de propostas comuns ao ensino de enfoque instrumental que prevê o trabalho com diferentes tipos de texto opondo-se a uma abordagem mais estruturalista da mesma, ou seja, pautada em conhecimentos gramaticais sem apoio de uma situação comunicativa em que se dá o uso da língua. Seguindo essa abordagem instrumental para o ensino de LE, devem ser desenvolvidas com os alunos estratégias de leitura e o conhecimento sistêmico deve ser sempre contextualizado. Espera-se, dentro dessa abordagem, que nos comandos, não haja uma testagem meramente gramatical, mas sim questões que revelem conhecimentos de estratégias de leitura, como propõe a *Multieducação* (2008) ao tratar dos objetivos para o 2º ciclo de formação, período final que abarca o 4º, 5º e 6º anos. Segundo o documento, “no primeiro ano de contato com uma língua estrangeira [...], o primordial é criar as bases que sustentarão o trabalho nos anos seguintes, fazendo, sobretudo, uma revisão no conceito de língua e leitura [...]” (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, pág.40).

Ao se priorizar o uso de textos de diferentes esferas da atividade social (publicitária, jornalística, cotidiana), o enunciador-SME dialoga com a *Multieducação* (2008) que explicita que devem ser “privilegiados textos de diferentes gêneros” com o intuito de encaminhar para a discussão os propósitos e os contextos de produção dos diferentes textos. Em outras palavras, é uma tentativa de recuperar “por quem foi escrito, para quem, com que objetivos, onde e quando é veiculado e quais ideologias o nutrem” (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, pág. 31).

O trabalho com textos de diferentes gêneros também se justifica pelo fato de ao se familiarizar com distintos gêneros o aluno vai apreendendo as características diferenciais de cada um e, conseqüentemente, a sua habilidade de leitura vai sendo exercitada em diferentes formas, segundo o propósito de leitura do texto.

A organização dos *Cadernos* apresenta uma distribuição dos exercícios em torno a blocos denominados *Atividades*. Cada uma delas vem acompanhada de um título, com exceção dos *Cadernos* de língua espanhola. Trata-se de uma maneira de introduzir o tema que será abordado a seguir nos exercícios. Para diferenciá-las do resto do texto, embora não seja padronizado, mas estando presente na maioria dos *Cadernos*, são utilizados recursos gráficos, como um marcador<sup>68</sup> acompanhados de letra maiúscula ou negrito que hierarquizam e identificam o tipo de atividade proposta. Cabe ressaltar que por uma questão de organização e melhor explicitação do que estamos tratando na nossa pesquisa, optamos por usar a mesma identificação da LE utilizada nos *Cadernos* e agregamos o ano de escolaridade no qual estão inseridos os fragmentos destacados, conforme fazemos abaixo:

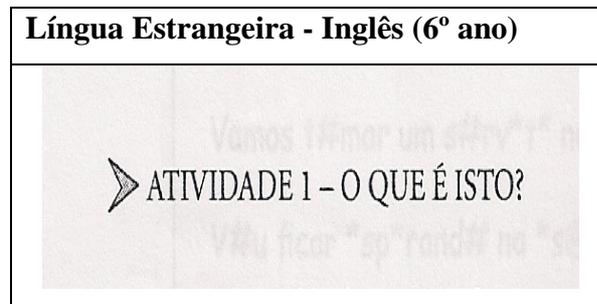


Figura 3: identificação das atividades e exercícios

Chamamos atenção para o fato de que nos *Cadernos* de LE não haver menção à palavra “exercícios”, havendo somente no texto introdutório de inglês e francês a referência à palavra “Atividade”. Por uma questão de organização, ao longo dessa dissertação, usaremos a palavra “exercício” para referir-nos a cada questão distribuída por grupos de *Atividade*; e seguiremos com a palavra *Atividade* para referir-nos aos blocos de exercícios ou quando a mesma apresentar apenas um exercício.

Ao folhearmos os *Cadernos* das três LEs, notamos que as *Atividades* são introduzidas em nosso *corpus* com distintos formatos, estando constituídas de: (a) um exercício apenas, sem numeração, o que leva a *Atividade* a ser confundida com o exercício; (b) exercícios numerados; (c) exercícios sinalizados por números que ainda se desdobram em exercícios sinalizados com letras e (d) exercícios sinalizados unicamente por letras. Vejamos essas variações nas figuras abaixo, que aparecem com a indicação do formato correspondente.

<sup>68</sup> No Word XP esse símbolo é identificado como marcador e se encontra localizado na biblioteca de marcadores dentro da ferramenta inserir.

## Língua Estrangeira – Espanhol (8º ano)

### ➤ ATIVIDADE 3

Você já sabe que os textos podem ser formados apenas pela linguagem verbal, por exemplo, um poema, um romance; apenas pela linguagem visual, como um desenho, uma pintura; ou então pelas duas, ou seja, pela linguagem verbal e pela visual. Agora, quando há o emprego dos dois tipos, o sentido global do texto só se faz com o cruzamento das duas linguagens.

Observe este cartum de Quino:



Fonte: *Gente*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

Qual a relação entre o desenho e a parte escrita?

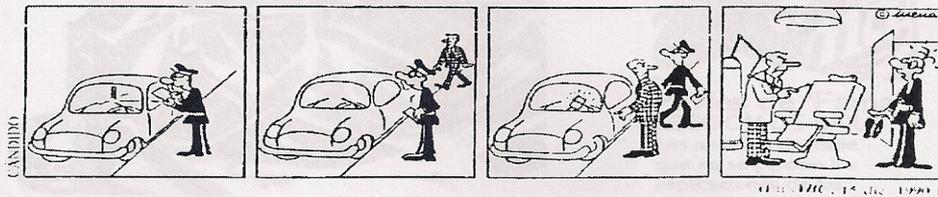
Figura 4: (a): exercício sem numeração

## Língua Estrangeira – Espanhol (7º ano)

### Língua Estrangeira – Espanhol

#### ➤ ATIVIDADE 1

Você sabia que desenhos também podem ser textos? Então observe e responda.



1. Quantos quadrinhos há?
2. Você consegue identificar as profissões dos personagens?
3. Onde eles estão nos três primeiros quadrinhos? E no último?
4. O que ajudou você na leitura desse texto?

Figura 5: (b) exercícios numerados

## Língua Estrangeira – Inglês (9º ano)

### ➤ ATIVIDADE 3 - Vocabulário - Formação de palavras (prefixos e sufixos)

1. Uma grande dica quando aprendemos uma língua estrangeira é observar aqueles “pedaços” que se encaixam no início ou no final das palavras formando outras. Usando os exemplos da atividade acima, temos:
  - a) Mortality / Equality / Sustainability. Em muitos casos, esses sufixos em inglês correspondem a um sufixo em nossa língua materna. Qual é?
  - b) Da mesma forma, observe Education / Development / Maternal / Global / Universal

30 Caderno do Aluno • Língua Estrangeira - Inglês

Figura 6: (c) exercícios sinalizados por números que ainda se desdobram em exercícios sinalizados com letras

## Língua Estrangeira – Inglês (9º ano)

### ➤ ATIVIDADE 2

#### Os cognatos

- a) Você tem acesso a um computador conectado à internet? O que é uma lan house? Com que objetivo as pessoas acessam a rede mundial de informação?
- b) Que palavras alguém imagina encontrar quando busca informações sobre a dengue?
- c) Organize as palavras em quatro grupos (prevenção / sintomas / tratamento / tipos de vírus) e pesquise com seus colegas e professor(a) o significado em inglês de apenas 8 itens que vocês julgam mais relevantes.
- d) Você já deve ter ouvido falar em *United Nations* – *UN*. Qual é a sigla correspondente na nossa língua? Uma dica: usamos três letras \_\_\_\_\_. Essa instituição se divide em várias outras organizações, entre elas, a *World Health Organization*. O site a seguir trata de qual assunto e se refere a qual parte do mundo? Uma dica: health = saúde.



#### RECOGNITION OF DENGUE FEVER

- Sudden onset of high fever
- Severe headache
- Pain behind the eyes
- Aches and pains in muscles and joints
- Nausea or vomiting
- Rash

b) Se você quiser saber mais sobre a dengue, visite o site do Dr. Carlos Lora, da Organização Mundial da Saúde (OMS), que pode ser encontrado em: <http://www.searo.who.int/EN/Section10/Section332/Section1631.htm>

Figura 7: (d) exercícios sinalizados unicamente por letras

Há também exercícios que solicitam consulta, onde o aluno é convidado a buscar informações com seus colegas ou a trabalhar em grupo, conforme vemos nos enunciados: “*Descubra com seus colegas o que elas significam*”. (6º ano - inglês); “*Procure descobrir com seus colegas a função comunicativa de cada um*”. (7º ano - francês); “*Em seguida, forme um grupo com três outros alunos para organizar uma campanha [...]*” (8º ano - inglês); “*Discuta sua resposta com seus colegas e o (a) professor(a)*” (9º ano - inglês).

Essa proposta que estimula o trabalho em conjunto em sala aula vem corroborar o que a *Multieducação* (2008) estabelece como objetivos para o 2º ciclo de formação, período final. Diz o texto: “[...] os alunos precisam aprender a trabalhar cooperativamente em sala de aula”. (RIO DE JANEIRO, 2008, p.40)

Outro ponto também abordado nos cadernos de revisão e estabelecido pela *Multieducação* (2008) como um dos objetivos do 3º ciclo de formação é o estímulo à discussão, ao debate em sala de aula sobre algum tema polêmico. Conforme o texto do documento: “No terceiro ciclo, já lidando com adolescentes, podemos priorizar as atividades que exigem mais debate, comparação, generalização, abstração e inferência” (RIO DE JANEIRO, 2008, p.41)

Os *Cadernos de Revisão* propõem pesquisas, e para isso são fornecidos *sites da Internet* para o aluno. Porém, o exercício diz ao aluno que ele deve pesquisar com a ajuda de seu professor(a), conforme verificamos nos seguintes enunciados retirados do *Caderno* de inglês do 7º ano: “*Por fim, veja com seu(a) professor(a) outros textos semelhantes.*” Ou ainda: “*Pesquise com seu(a) professor(a) outro texto [...]*” Assim sendo, o seu caráter de prescrição é evidente, posto que se trata de uma instrução de forma explícita dada ao aluno para que ele realize o trabalho prescrito. Esta forma de comando é comum às propostas do que se denomina um “trabalho dirigido”.

Observamos também, a preocupação de informar a fonte dos textos. Alguns foram retirados de livros didáticos como Gente (1981), outros de *sites na Internet* como a *Wikipedia*, fonte nada confiável, pois qualquer pessoa pode editar os textos, ou ainda de jornais como o *El País* da Espanha. Essas escolhas inscrevem uma imagem de enunciador-SME/RJ que tenta demonstrar atualidade e conhecimento. Outros textos não tiveram a fonte informada ou informaram parte dela sem fornecer a data e houve também aqueles textos que devido a um problema de impressão tiveram a sua legibilidade prejudicada.

Não são oferecidas atividades de pronúncia, passatempos nem de compreensão oral. Apesar de constar no Caderno de Revisão do 7º ano uma música<sup>69</sup>, não foi enviado ao aluno nenhum CD. A atividade proposta restringi-se assim a um exercício de compreensão leitora e escrita. Ela vem acompanhada da referência do autor e da fonte onde o aluno poderá localizar a música.

Ainda observando a estrutura composicional do gênero *Caderno de Revisão*, encontramos um predomínio de exercícios costumeiramente denominados como questões discursivas em oposição às questões objetivas. Vale ressaltar que consideramos como objetivas as que apresentam os seguintes formatos: “(1) múltipla escolha; (2) certo-ou-errado, falso ou verdadeiro; (3) completamento ou de lacuna; (4) associação ou correspondência e (5) ordenação ou seriação” (MEDEIROS, 1989, p.57) E entendemos como questões discursivas as que exigem do aluno a formulação de uma resposta por escrito em forma de texto. Em nosso *cópus* há um baixo índice de exercícios de múltipla escolha, de completar lacunas, de leitura de imagens, entre outros.

Outro aspecto que observamos, diz respeito à quantidade e aos tipos de exercícios de LEs propostos nos *Cadernos*. Os de inglês e de francês, por exemplo, apresentam a mesma quantidade de exercícios e as mesmas *Atividades* e oferecem exercícios bem semelhantes. Já os *Cadernos* de espanhol apresentam outra estrutura, tanto em relação à quantidade quanto às *Atividades* e exercícios. Tal situação leva-nos a pensar na possibilidade de que as equipes de língua inglesa e língua francesa tenham trabalhado de forma conjunta na elaboração dos *Cadernos* enquanto que a de língua espanhola tenha desenvolvido o trabalho de forma individualizada. Ademais, observamos também que há repetição de um mesmo exercício de inglês nos *Cadernos* de francês do mesmo ano. Comparemos os exercícios expostos abaixo:

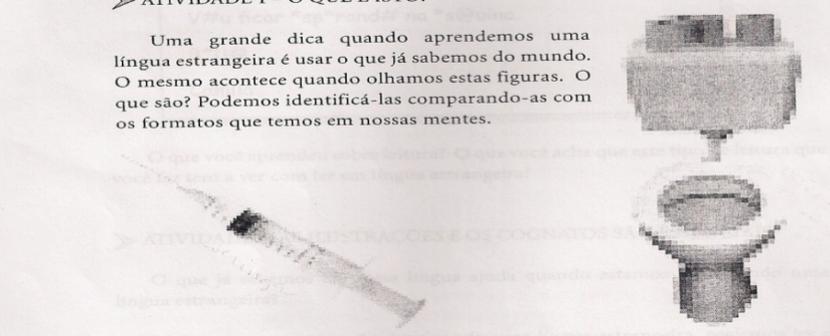
---

<sup>69</sup> Pela Internet. Música de Gilberto Gil. Encarte CD. Gilberto Gil Ao vivo, WEA, 1998.

**Língua Estrangeira - Inglês (6º ano)**

➤ **ATIVIDADE 1 – O QUE É ISTO?**

Uma grande dica quando aprendemos uma língua estrangeira é usar o que já sabemos do mundo. O mesmo acontece quando olhamos estas figuras. O que são? Podemos identificá-las comparando-as com os formatos que temos em nossas mentes.



➤ **ATIVIDADE 2 – ALGUNS EMPRÉSTIMOS: AS LÍNGUAS SÃO DINÂMICAS!**

Você tem acesso a um computador conectado à internet? O que é uma lan house? Quem frequenta lan houses já deve ter visto estas palavras: *web site / home page / e-mail / link / username / hacker*. Se você não sabe o que significam, troque ideias com seus colegas. Vocês repararam que as palavras estão escritas na Língua Inglesa? E que outras palavras em língua estrangeira você reconhece em nosso dia a dia? Por que elas são usadas?

Atenção: "ideia" não tem mais acento.

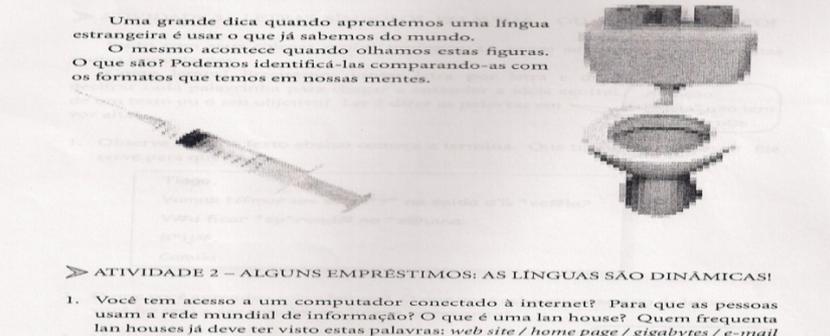
20 Caderno do Aluno • Língua Estrangeira - Inglês

Figura 8: exercício de inglês - 6º ano O mesmo exercício aparece no outro Caderno.

**Língua Estrangeira – Francês (6º ano)**

➤ **ATIVIDADE 1 – O QUE É ISTO?**

Uma grande dica quando aprendemos uma língua estrangeira é usar o que já sabemos do mundo. O mesmo acontece quando olhamos estas figuras. O que são? Podemos identificá-las comparando-as com os formatos que temos em nossas mentes.



➤ **ATIVIDADE 2 – ALGUNS EMPRÉSTIMOS: AS LÍNGUAS SÃO DINÂMICAS!**

1. Você tem acesso a um computador conectado à internet? Para que as pessoas usam a rede mundial de informação? O que é uma lan house? Quem frequenta lan houses já deve ter visto estas palavras: *web site / home page / gigabytes / e-mail / hot-link*. Em que língua estão escritas?

24 Caderno do Aluno • Língua Estrangeira - Francês

Figura 9: exercício de francês - 6º ano

Retomando à questão da leitura, observamos aqui nessas imagens que por se tratar da fase inicial de contato com uma LE, o enunciador estimula o co-enunciador-aluno a utilizar todo o conhecimento e estratégias de leitura que ele já utiliza ao ler em LM de modo que possa transferi-las para a leitura em LE. Nesse contato inicial com a LE, deve-se preparar o aluno para o modo de leitura realizada de maneira que ele possa negociar o significado com o texto, trazendo par o processo de leitura o seu conhecimento para interpretar elementos textuais lingüísticos e não-lingüísticos.

Voltando às imagens, notamos outra repetição e dessa vez entre os *Cadernos* de inglês e francês de anos diferentes assim como a falta de espaço para as respostas, como vemos nos exemplo abaixo:

**Língua Estrangeira – Inglês (7º ano, Atividade 3)**

5. Agora, tente adivinhar em que língua está escrita a placa ao lado.



Figura 10: exercício de inglês – 7º ano

**Língua Estrangeira – Francês (6º ano, Atividade 3)**



2. Tente adivinhar em que língua está escrita a placa ao lado.

Figura 11: exercício de francês – 6º ano

Do ponto de vista pedagógico, percebemos, também, a partir de todos esses exemplos, no que se refere à distribuição de espaço destinado a respostas, necessários a um caderno, não haver uma organização clara com relação à distribuição dos exercícios.

Falta espaço para que o aluno possa responder às questões e tampouco há uma forma padrão para identificá-los. Somente o exercício nº 2 da *Atividade 2* do *Caderno* de francês do 6º ano oferece linhas para que o aluno possa escrever a respostas, os demais não o fazem. Isso nos faz pensar que as respostas não devam ser dadas nos *Cadernos de Revisão*. Vejamos na figura 8 o exposto.

<b>Língua Estrangeira – Francês (6º ano)</b>
<p>2. Que outras palavras em Língua Estrangeira você reconhece em nosso dia a dia?            Faça agora um levantamento com seus colegas e o(a) professor(a), relacione-as no espaço abaixo e comente sobre o seu uso.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 12: exercícios de francês – 6º ano

Notamos também a ocorrência de problemas de revisão, tais como: (a) exercícios identificados por números e letras ao mesmo tempo, (b) falta de sequência numérica ou por letra entre os exercícios e (c) o primeiro exercício de uma determinada *Atividade* inicia com o número 2. Vejamos as Figuras 13, 14 e 15:

## Língua Estrangeira – Inglês (8º ano)

### ➤ ATIVIDADE 2

#### Os cognatos

- Você tem acesso a um computador conectado à internet? O que é uma lan house? Com que objetivo as pessoas acessam a rede mundial de informação?
- Que palavras alguém imagina encontrar quando busca informações sobre a dengue?
- Organize as palavras em quatro grupos (prevenção / sintomas / tratamento / tipos de vírus) e pesquise com seus colegas e professor(a) o significado em inglês de apenas 8 itens que vocês julgam mais relevantes.
- Você já deve ter ouvido falar em *United Nations – UN*. Qual é a sigla correspondente na nossa língua? Uma dica: usamos três letras \_ \_ \_ . Essa instituição se divide em várias outras organizações, entre elas, a *World Health Organization*. O site a seguir trata de qual assunto e se refere a qual parte do mundo? Uma dica: health = saúde.



#### RECOGNITION OF DENGUE FEVER

- Sudden onset of high fever
- Severe headache
- Pain behind the eyes
- Aches and pains in muscles and joints
- Nausea or vomiting
- Rash

Adapted from: <http://www.searo.who.int/EN/Section10/Section332/Section1631.htm>

- Agora, responda sobre o texto acima. Uma dica: repare como aparecem cognatos. *It gives information on the...*
  - ... control of the mosquitoes which spread dengue.
  - ... four types of dengue viruses.
  - ... symptoms of dengue.
  - ... treatment of dengue.
- Com seu (sua) professor(a), leia o exemplo abaixo. Em seguida, forme um grupo com três outros alunos para organizar uma campanha na escola contra a dengue.



<http://www.adoptionblogs.com/media/VietNamAdoption/dengue%20fever.jpg>

### ➤ ATIVIDADE 3

#### Organização textual

Figura 13: (a) Exercícios identificados por números e letras

## Língua Estrangeira – Inglês (8º ano)

### ➤ ATIVIDADE 3

#### Organização textual

Finalmente, vamos lembrar um fato que é importante quando produzimos ou lemos um texto: a organização das ideias. Vamos usar o exemplo abaixo.

1. Que gênero de texto é este? Como esse gênero costuma ser organizado, seja em português, inglês, espanhol, francês, italiano etc? [Dicas: tsp = tea spoon - tbsp = table spoon]

**How to make American pancakes**  
(serves 6 –8 pancakes)  
350g (1 ½ cups) flour  
3 tsp baking powder  
1 tbsp white sugar  
1 tsp salt  
300ml milk (1 ¼ cups)  
1 egg  
3 tbsp butter, melted

In a large mixing bowl, combine the flour, baking powder, sugar and salt. Whisk all the dry ingredients together. Make a well in the middle of the dry ingredients and pour the egg, butter and milk. Whisk until the batter thickens. Then add about a table spoon of butter to a pan of medium heat and let the butter cover the pan. Use a ladle to scoop a quarter of the batter into the hot pan. When it starts the bubble on top, flip the pancake over and brown for over a minute.

- b) Se você seguir as orientações do texto com a ajuda de seu (sua) professor(a), o que poderá saborear?

Caderno do Aluno • Língua Estrangeira - Inglês 25

Figura 14: (b) falta de seqüência numérica entre os exercícios.

## Língua Estrangeira- Espanhol (7º ano)

### ➤ ATIVIDADE 2

Observe:

- O texto ao lado é:  
 Um convite.  
 Uma nota de compra.  
 Uma notícia.
- Qual a data mencionada?
- O que a pessoa comprou?
- O comprador teve troco?

### ➤ ATIVIDADE 3

#### ALE-HOP

ALEHOP04  
C. RUA MAYOR, 43  
Tlf. 923 26 65 64  
A-03740966

Tok nº: 327009 21-04-08 14:09:06  
le tienda HOELLA

Artículo	Unid	P.V.P.	Importe
CAFETILLAS BLANCO#37			
-Papel#56021	1	1,90	1,90

**TOTAL 2,90**

Envase 1,00  
Cesillo 0,10

\* IVA incluido en el precio  
\* Aceptadas devoluciones con ticket de compra y 30 días de plazo.

Figura 15: (c) o primeiro exercício da Atividade identificado pelo número 2

Considerando esta última *Atividade*, a da figura 11, julgamos relevante tecer alguns comentários acerca desse enunciado. O texto apresentado foi deslocado de um determinado contexto para ser incluído no *Caderno de Revisão* e a partir dele formuladas as questões. Temos, portanto, um texto incluído em outro contexto enunciativo com outro objetivo e outra função. Nesse sentido, o enunciador-SME/RJ dialoga com o texto que foi deslocado, e a partir daí elabora os exercícios, considerando a seu co-enunciador-aluno da instituição. No entanto, imaginamos que o aluno possa apresentar alguma dificuldade para ler o texto e conseqüentemente responder aos exercícios pela falta de qualidade na reprodução do mesmo.

Nossas análises permitiram-nos observar, a partir de uma visão geral dos *Cadernos de Revisão*, onde encontramos exercícios contextualizados apresentados ao co-enunciador-aluno distribuídos em blocos denominados *Atividades*, que se constata, como antecipamos, falta de padronização e cuidado para a confecção dos *Cadernos*. Tudo isso nos leva a concluir que não houve uma cuidadosa revisão final do material, visto que encontramos equívocos de ortografia, a seqüência inadequada de exercícios e textos ilegíveis.

Entretanto, apesar de todas essas evidências, devemos ressaltar que acreditamos que a pressa na confecção do referido material tenha dificultado o processo de elaboração dos mesmos e que em se tratando de uma primeira iniciativa de produção de um *Caderno* de exercícios de LE para toda a rede e com foco no processo leitor, sob essas condições, acreditamos que deve ser valorizado.

Assim, a partir dessas considerações os *Cadernos de Revisão*, apresentamos a análise detalhada do *Caderno de Revisão* do 6º ano.

#### **4.2- Analisando o *Caderno de Revisão* de LE do 6º ano**

Na seção anterior, expusemos de forma geral, algumas observações acerca da estrutura composicional dos *Cadernos de Revisão* do 6º ao 9º ano. Nesta seção, daremos prosseguimento à análise do *Caderno de Revisão* do 6º ano e às considerações sobre a interação no nível discursivo, que envolve como participantes da comunicação: enunciador-SME e um co-enunciador-aluno do 6º ano que interagem por meio de um gênero do discurso.

Como registramos no capítulo de Metodologia, a opção pelo *Caderno de Revisão* do 6º se deu a partir da observação de que havia repetição de exercícios do *Caderno* do 6º ano

nos demais *Cadernos* além do estranhamento e curiosidade pelo fato de a SME ter produzido um material de revisão de LE para o 6º, ano considerando que até o 5º ano essa disciplina não faz parte do currículo da instituição.

O *Caderno de Revisão* do 6º ano contém 71 páginas de exercícios que abarcam todas as disciplinas oferecidas para as turmas do 6º ano do ensino fundamental. São doze as disciplinas que compõem esse currículo. Essas doze matérias estão dispostas na seguinte ordem e número de páginas: Língua Portuguesa, 16p., Inglês, 4p.; Francês, 4p.; Espanhol, 2p.; História, 6p.; Geografia, 2p.; Artes Cênicas, 5p.; Artes Plásticas, 3p.; Educação Musical, 3p.; Educação Física, 5p.; Ciências, 4p. e Matemática, 11p. Todas as páginas dos *Cadernos* estão em formato A4, numeradas e com os comandos das atividades escritos em português. A parte destinada às três línguas soma 11 páginas.

Cabe lembrar o inusitado fato de o co-enunciador do *Caderno de Revisão* de LE se dirigir a um aluno que não estudou uma LE nas séries iniciais do ensino fundamental. Tendo em vista essa asserção, tenta-se entender a criação desse material de revisão para os alunos do 6º ano tendo em vista a contraditória declaração da própria Secretária de Educação que explicita que objetivo do projeto é a “revisão dos conteúdos” quando, na verdade, a LE é uma novidade para esse ano de escolaridade.

Embora em declarações dadas à imprensa a Secretária de Educação tenha mencionado possuir “uma equipe competente” que “em um mês preparou esse material de revisão”, como dissemos na seção anterior, a imagem que novamente se cria da instituição é de total descaso e /ou desconhecimento da realidade escolar quando a equipe tinha minimamente que conhecer as disciplinas que fazem parte dos anos finais do ensino fundamental para não incorrer num equívoco tão primário como esse.

Por outro lado, caso não tivesse sido preparado um material de LE para o momento destinado à revisão, o grupo docente de LE do 6º ano igualmente se sentiria preterido. O que devemos levar em conta é o tipo de abordagem de ensino de língua focado no *Caderno de Revisão*. E o que podemos observar foi que tanto no *Caderno* do 6º ano como nos demais procurou-se valorizar o uso de estratégias de leitura de modo que pudessem transferi-las para a leitura em LE a partir de diferentes gêneros textuais.

Sabendo que todo gênero de discurso apresenta uma estrutura composicional específica, apresentamos os temas expostos no *Caderno de Revisão* de LE do 6º ano. Desde o

início desta análise chamamos atenção para o uso de textos variados a partir dos quais são formulados os exercícios. Textos estes que foram deslocados de determinados contextos e inseridos em outro contexto enunciativo ocorrendo, portanto, mudança de objetivo e funcionalidade, sem que essa questão seja discutida com o aluno. Vejamos as próximas figuras:

**Língua Estrangeira - Inglês (6º ano)**



<p>Shirt: 22            Position: Forward            Birthdate: 4/22/1982            Birthplace: Brasilia, Brazil            Height: 186 cm            Weight: 83 kg</p>	<p>Personal Prize Record with AC Milan            1 League Title            1 UEFA Champions League            1 League Supercup            1 UEFA Supercup            1 FIFA Club World Cup</p>
--	--

[http://www.acmilan.com/LM\\_Actor.aspx?idSquadra=3&idStagione=15&idPersona=53&name=Kaká](http://www.acmilan.com/LM_Actor.aspx?idSquadra=3&idStagione=15&idPersona=53&name=Kaká) 09/01/2009)

Figura 16: Texto retirado da *Internet*

**Língua Estrangeira – Espanhol (6º ano)**

**AUXILIAR ADMINISTRATIVO**  
 Sólo mujeres. Edad 25-30años  
 4 años experiencia mínima  
 Conocimientos Office  
 y Contabilidad

Zona Corredor de Henares  
 Tel. 91 655 30 23

El País, 18 noviembre 2003, p.46.

Figura 17: Anúncio de empregos retirado do jornal El País

A figura 12 traz um texto com alguns dados pessoais do jogador brasileiro Kaká assim como suas conquistas no futebol; a figura 13 é um anúncio de emprego do jornal *El País* da Espanha. Embora essa informação não conste na fonte, a palavra “Henares” nos remete a esse país. Caberá ao professor informar aos alunos, sendo relevante dizer-lhes que estratégias ele (o professor) utilizou para chegar a essa conclusão. Ao ler os comandos dos exercícios, o co-enunciador-aluno vai além da mera decodificação lingüística e outras competências discursivas são mobilizadas, pois os enunciados que acompanham esses textos vão exigir também do aluno um conhecimento sistêmico (léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico), conhecimento de mundo (pré-conhecimento do mundo, aquilo que já se conhece) e o de organização textual (conhecimento sobre as características de textos escritos e orais que o usuário de uma língua conhece), como podemos observar nos exemplos: “Que tipo de informação um fã do Kaká gostaria de encontrar numa página sobre ele? “Para o padrão brasileiro, Kaká é alto ou baixinho?” Justifique. Então, qual é o significado da palavra *heigh* em português? (CADERNO DE REVISÃO DE INGLÊS, 2009, p. 22- 23); “Onde você normalmente encontra o tipo de texto ao lado?”; Que profissional estão buscando?” (CADERNO DE ESPANHOL, 2009, p. 29).

Sendo assim, no 6º ano, de acordo com a orientação dos PCNs-LE o objetivo é fazer com que o aluno se sinta envolvido na construção do conhecimento dando uma ênfase menor no conhecimento sistêmico da LE e privilegiando-se, inicialmente, o que o aluno já sabe e os tipos de texto com os quais ele está mais familiarizado enquanto usuário de sua língua materna, a fim de facilitar seu engajamento discursivo. O mesmo não vai ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental – 8º e 9º anos – quando a proposta é fazer o contrário, ou seja, dar mais ênfase ao conhecimento sistêmico (gramática), pois nessa etapa do processo de aprendizagem o aluno já terá “desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso via Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p.72).

Com relação aos temas mobilizados, ou seja, ao conteúdo selecionado para o *Caderno* do 6º ano, verificamos que houve nas três LEs uma certa constância. Há exercícios que exigem do co-enunciador, seguindo os passos de Vivone (2003) “um conhecimento pontual ou global do texto”. Segundo a autora, “chamamos de compreensão pontual a que se relaciona com a compreensão de trechos específicos, e de compreensão global, a que envolve a compreensão do texto como um todo” (VIVONE, 2003, p. 48). Vejamos as figuras a seguir:

**Língua Estrangeira - Francês (6º ano)**

2. Agora, leia o texto e compare com sua resposta anterior. Você encontrou algo a mais? Na sua opinião, falta alguma informação importante?

<b>Alias</b>	Carla Sarkozy Carla Bruni-Sarkozy	
<b>Nom</b>	Carla Gilberta Bruni Tedeschi	
<b>Naissance</b>	23 décembre 1967 (1967-12-23) (41 ans) Turin, Piémont, Italie	
<b>Profession(s)</b>	Mannequin Actrice Auteur-compositeur Chanteuse	
<b>Genre(s)</b>	Variété française, pop, Pop Rock	
<b>Site Officiel Internet</b>	CarlaBruni.com	

3. Vamos conferir um item? A que se refere a palavra “alias” no texto?

Figura 18: Compreensão pontual

Aqui observamos que o enunciado exige do aluno um conhecimento mais específico, ou seja, mais pontual. É a partir da leitura do texto que incentiva-se o co-enunciador-aluno a inferir o significado de um vocábulo determinado sem que o dicionário seja usado ou que o uso deste seja o último recurso disponível.

**Língua Estrangeira – Inglês (6º ano)**

Observe como o texto abaixo começa e termina. Que tipo de texto é esse? Ele serve para quê?

Tiago,  
Vamos t#mar um s#rv\*t\* na saída d% \*sc#la?  
V#u ficar \*sp\*rand# na \*s@uina.  
B\*ij#,  
Camila

O que você aprendeu sobre leitura? O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em língua estrangeira?

Figura 19: Compreensão global

Nessa figura observamos que o conhecimento exigido do co-enunciador-aluno é a compreensão geral do texto, ressaltando que o leitor não deve ler palavra por palavra e sim reconhecer as características de textos escritos que ele como usuário de LM conhece e utiliza no seu dia-a-dia.

É durante a leitura que o aluno mantém uma relação entre seu conhecimento de mundo, de organização textual e de elementos sistêmicos. O professor aciona as estratégias de leitura já conhecidas pelo aluno em língua materna, destacando os elementos lingüísticos e lexicais semelhantes/diferentes aos da LM. É evidente que, para o aluno atingir o nível de compreensão pontual ou global. Encontramos no *Caderno de Revisão* outros exercícios dizem respeito a: (a) conhecimento de mundo; (b) falsos cognatos e (c) uso de estratégias. Vejamos as figuras.

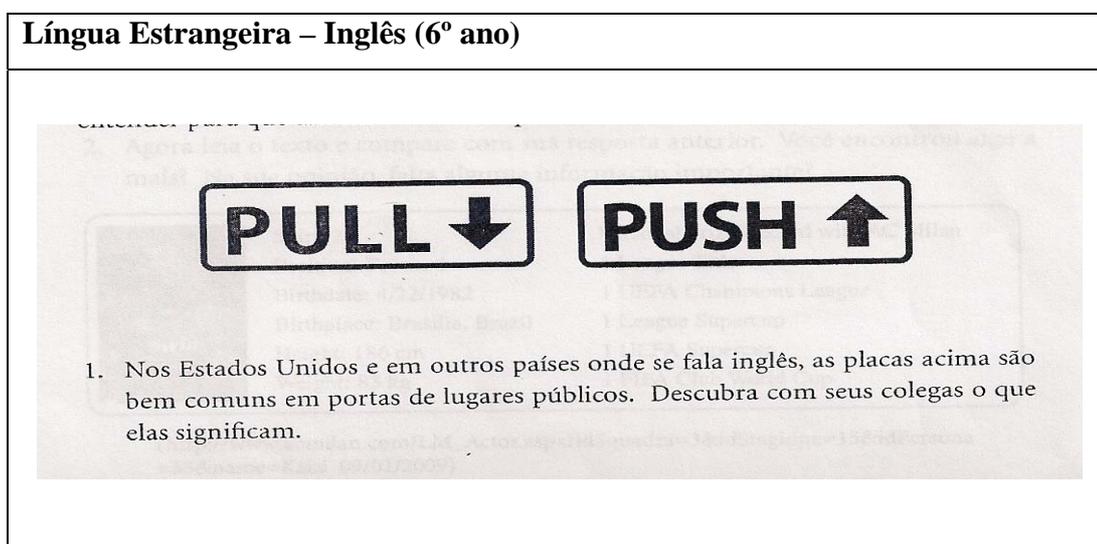


Figura 20: (a) conhecimento de mundo

Na figura 16, o enunciador parece criar uma imagem de co-enunciador-aluno que sozinho não chegaria ao entendimento das placas em LE citadas no exercício por uma questão de falta de conhecimento de mundo e por esse motivo ele propõe um trabalho em conjunto entre os alunos. Cabe observar que as setas ao lado dos nomes indicam uma direção para baixo e para cima e não para dentro e para fora.

### Língua Estrangeira - Francês (6º ano)

6. Você percebe alguma semelhança com o nosso idioma? Em muitos casos, as línguas têm palavras e expressões que se parecem. São chamados de **cognatos**. Mas, cuidado, nem sempre palavras parecidas têm o mesmo significado e, por isso, são chamadas de **falsos cognatos**. Que outros exemplos de **cognatos** e/ou **falsos cognatos** você, seus colegas, junto com seu (sua) professor(a) podem apresentar?

Figura 21: (b) falsos cognatos

Neste exemplo, mais uma vez, o enunciador-SME prevê que o co-enunciador-aluno, por não ter tido contato com o aprendizado formal de LE, possivelmente não consiga citar alguns cognatos ou falsos cognatos e, por isso, indica que solicite a ajuda do professor. A ordem do comando caracteriza um aluno despreparado ou sem capacidade de atribuir sentido a algumas das muitas palavras em LE que circulam em nosso cotidiano, apesar de lidarmos no nosso dia-a-dia com um grande número de palavras estrangeiras.

### Língua Estrangeira – Francês (6º ano)

#### ➤ ATIVIDADE 5 – NEM SEMPRE É PRECISO ENTENDER TUDO...

Como você procura o significado de uma palavra no dicionário? Você não lê o dicionário inteiro, não é? Pois é, existem também estratégias (“jeitinhos”) quando precisamos buscar informações específicas em determinados textos. O texto abaixo foi retirado do *site* oficial do Milan, na sua versão em inglês.

1. Que tipo de informação um fã do Kaká gostaria de encontrar na página sobre ele?
2. Agora leia o texto e compare com sua resposta anterior. Você encontrou algo a mais? Na sua opinião, falta alguma informação importante?

Figura 22: (c) uso de estratégias

Nessa atividade, o enunciador prevê um co-enunciador que faz uso do dicionário com êxito. Ao pressupor esse domínio, o enunciador cria a expectativa de que o co-enunciador-aluno conseguirá reconhecer que usou estratégias para buscar uma palavra no dicionário e que posteriormente terá que fazer uso de estratégias também para buscar informações específicas em determinados textos.

Passamos agora a abordar algumas considerações relacionadas à noção de estrutura composicional, tema e estilo, que constituem o gênero de discurso, não podendo haver uma dissociação entre os mesmos. Segundo Bakhtin (1992, p.284)

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre os locutores e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) O estilo entra como um elemento na unidade de gênero de um enunciado.

Aqui em nossa pesquisa, ressaltamos que como elementos integrantes da estrutura composicional, verificamos o número de páginas, os tipos de exercícios que compõem os *Cadernos de Revisão*, como os mesmos se organizam e os diferentes tipos de textos que o integram. Com relação ao tema, a forma como vão sendo constituídos os exercícios, como se abordam as atividades e no que diz respeito ao estilo, verificamos o tipo de relação entre os parceiros da comunicação verbal.

O estilo de *Atividades* e exercícios dos *Cadernos* de inglês e francês são bem semelhantes, assim como os tipos de comandos. Já o material de espanhol apresenta grande diferença com relação a essas duas línguas, no que diz respeito à estrutura composicional, como o número de páginas e de *Atividades*, mas por outro lado o seu estilo se aproxima do de inglês e francês, se levarmos em conta os tipos de enunciado assim como os exercícios, dando preferência a compreensão global e pontual.

Analisando os *Cadernos* do 6º ano e pautando-nos nas idéias de Bakhtin a respeito do conceito de linguagem como ato dialógico, verificamos dois níveis de interação uma vez que os enunciados materializados no *Caderno de Revisão* dialogam com uma abordagem específica de ensino de LE, e, ao mesmo tempo estabelecem um diálogo, uma interação com o co-enunciador aluno. Essa interação discursiva estabelecida entre o enunciador-SME e o seu co-enunciador-aluno caracteriza-se por ser uma interação não direta, que não ocorre face a face, no entanto, verificamos traços de oralidade no texto escrito, como se o enunciador estivesse conversando com o seu co-enunciador em várias passagens de nosso *corpus*, como

se fosse o professor falando com seu aluno, ou “alguém” que ocupa esse lugar, como por exemplo, nos seguintes fragmentos: “Você tem acesso a um computador conectado à *Internet*?” (CADERNO DE REVISÃO DE INGLÊS, 2009, p.20); “Como você procura o significado de uma palavra no dicionário? Você não lê o dicionário inteiro, não é?” “Agora leia o texto e compare com sua resposta anterior. Você encontrou algo a mais?” (CADERNO DE REVISÃO DE INGLÊS, 2009, p.22); “Você lembra que ela (Carla Bruni) esteve aqui no Rio de Janeiro em dezembro? Ela agora está mais famosa do que sempre foi. Você sabe a razão disso? Será que é por causa de sua beleza?” (CADERNO DE REVISÃO DE FRANCÊS, 2009, p. 26); “Você conseguiu responder? “Como foi possível? O que lhe ajudou a chegar a essas respostas? Você recorreu à sua língua, o português?”(CADERNO DE REVISÃO DE ESPANHOL, 2009, p. 29).

Todas essas perguntas simulam uma conversa entre o enunciador-SME e o co-enunciador-aluno, com um certo nível de intimidade entre os mesmos. Por vezes somos levados a inferir que não é necessário escrever as respostas, bastando apenas um bate-papo mediado pelo professor. Como antecipamos, ao longo dos exercícios não foram deixadas linhas para que os alunos pudessem responder aos exercícios no próprio *Caderno*. No entanto, observando traços de oralidade nos comandos dos exercícios somos levados a deduzir que realmente não são necessárias, pois supomos tratar-se de uma conversa, de uma reflexão oral e dispensa-se responder por escrito.

Não podemos deixar de comentar outro ponto que nos chamou atenção que diz respeito à imagem do professor que se constrói ao longo do nosso *corpus*. Cria-se a imagem de que o professor de LE está ali presente para ajudar somente nos momentos em que for solicitado, sendo dispensado e substituído durante quase toda a realização das atividades. No momento de criação do *Caderno de Revisão* do 6º ano, o enunciador-SME parece ter criado a imagem de um professor que não tem atitude em sala de aula e que não teria iniciativa de propor atividades extras. No material aqui analisado, o enunciador “comanda” o aluno e o manda “comandar” o professor, como observamos em alguns fragmentos encontrados no nosso *corpus*. Vejamos alguns exemplos: “Com seus colegas e o (a) professor(a), pense sobre algumas perguntas muito importantes...” (CADERNO DE REVISÃO DE INGLÊS, 2009, p. 21); “Por fim, veja com seu (sua) professor(a) outros textos semelhantes.” ; “Que outros exemplos de cognatos e/ou falsos cognatos você, seus colegas, junto com o seu (sua) professor(a) , podem apresentar?” (CADERNO DE REVISÃO DE INGLÊS, 2009, p. 22); “Pesquise com seu (sua) professor(a) outro texto em que se pode “pescar” informações”. (CADERNO DE REVISÃO DE FRANCÊS, 2009, p. 27); “Você pode fazer desenhos

incompletos e pedir ao (à) seu (sua) professor(a) para distribuir as folhas entre seus companheiros de turma”. (CADERNO DE REVISÃO DE ESPANHOL, 2009, p.28); “...Você conseguiu responder? Como isso foi possível? O que lhe ajudou a chegar a essas respostas? Discuta com seus colegas e com o (a) seu (sua) professor(a)”. (CADERNOS DE REVISÃO DE ESPANHOL, 2009, p.29).

Diante desses comandos, somos levados a supor a existência de controle por parte da instituição de ensino sob a atividade do professor, determinando quando deve ocorrer a participação do docente na atividade proposta, dando ao aluno o poder de dar ordem ao professor em detrimento de nossa autonomia em sala de aula.

## 5. NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHANDO O CADERNO DE REVISÃO

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe." (Jean Piaget)

Nossa pesquisa procurou discutir a interação, sob uma perspectiva discursiva, entre os participantes da comunicação: um enunciador –SME/RJ e um co-enunciador-aluno, por meio do gênero *Caderno de Revisão* do 6º ano (SME, 2009).

Nas considerações iniciais, repassamos a minha trajetória de 10 anos como professora de língua espanhola da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, expondo nossas inquietações, nossos objetivos com relação à pesquisa aqui desenvolvida, assim como o interesse em poder contribuir com reflexões sobre o trabalho do professor de LE do ensino fundamental das escolas da rede pública do nosso município.

No primeiro capítulo, apresentamos uma visão geral dos 35 anos de história da SME/RJ, abordando as políticas educacionais ao longo desse período. Consideramos importante, neste capítulo tratar das propostas pedagógicas relacionadas ao ensino de LEs nas escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, bem como dissertar sobre os atuais documentos organizadores do trabalho do professor de LE na rede, tais como a *MULTIEDUCAÇÃO* (2008) e as *Orientações Curriculares* (2009).

Julgamos importante nesse capítulo apresentar reflexões sobre as políticas pedagógicas do momento atual pelo qual passa a SME/RJ relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês. Declarações da atual Secretária de educação levou-nos a concluir que se é interesse da instituição que todos os alunos da rede estudem inglês, e que se em algumas escolas o ensino de espanhol e francês vai ser mantido, inferimos que acontecerão algumas modificações na carga horária dessas disciplinas.

Ainda se tratando do ensino de inglês, a atual Secretária, pensando numa nova perspectiva de ensino de LE, promoveu um concurso público no qual além da prova escrita houve também uma prova oral. É interesse da nova gestão que os alunos aprendam a falar

inglês e para isso a instituição investe em treinamento com empresas particulares para os novos professores de inglês. Por outro lado, deixa de investir na infra-estrutura das escolas como salas menos lotadas e suporte técnico-pedagógico para auxiliar o trabalho do professor.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia reconstituindo o passo a passo de nossa pesquisa, justificando a opção pelos *Cadernos de Revisão* do 6º ano (SME/RJ, 2009). Caracterizamos o problema e procuramos descrever com detalhes o processo de delimitação do nosso *corp*us, esclarecendo ao leitor os critérios que nos levaram a fazer o recorte e posteriormente apontamos para as categorias de análise.

No terceiro capítulo, pontuamos o quadro teórico que norteou nossa pesquisa. Recorremos a conceitos da AD e às considerações de Bakhtin acerca de gênero do discurso e dialogismo. Consideramos relevante também neste capítulo discutir o conceito do trabalho do professor e como ele se relaciona aos conceitos de ergonomia da atividade e ergologia. Abordamos também, as diferentes perspectivas do processo de leitura assim como a teoria subjacente às mesmas.

Nosso objetivo foi utilizar uma base teórica que tornasse possível compreender a relação entre as práticas de linguagem e a atividade educacional, ademais de oferecer um suporte teórico lingüístico discursivo para as nossas análises.

Nesse mesmo capítulo, dialogando com nosso material de análise, ampliamos nossas reflexões sobre o gênero *Caderno de Revisão*, descrevendo a relação discursiva que se estabelece o enunciador-SME/RJ e co-enunciador-aluno.

No quarto capítulo, começamos retomando o contexto no qual se insere o nosso *corp*us, descrevendo as características do projeto no qual esse material está inserido bem como o seu objetivo. Projeto este intitulado *Revisão geral de português e matemática*. Considerando seu título, pressupomos que em princípio a secretaria pretendia fazer uma revisão dessas duas disciplinas, mas posteriormente, preferiu ampliá-lo para todas as disciplinas do currículo do ensino fundamental e o nome continuou o mesmo.

Em seguida, apresentamos uma análise geral dos quatro *Cadernos de Revisão* do 6º ao 9º ano, descrevendo sua estrutura composicional, tema e estilo, através dos quais destacamos em que aspectos os *Cadernos* apresentavam semelhanças e em que aspectos se diferenciavam.

Acerca da estrutura composicional, apresentamos as características dos *Cadernos*, no que se refere ao número de páginas, os tipos de comando, aos tipos de exercícios, como os mesmos se organizam e os diferentes tipos de textos. Com relação ao tema, identificamos os conteúdos abordados nos exercícios e os agrupamos em blocos. Após a análise da estrutura composicional e do tema, partimos para o estilo, e verificamos estilos diferentes entre as três LEs.

A análise do nosso *corpus* revelou que as equipes de língua inglesa e francesa trabalharam em conjunto devido à semelhança de número de páginas, textos e os comandos dos exercícios e a equipe de língua espanhola, por ter apresentado um material diferente quanto à estrutura, mostrou-nos ter feito um trabalho individualizado, embora com relação ao tema tenhamos percebido uma constância entre as línguas.

Consideramos relevante nessa análise destacar nosso estranhamento com relação ao material que tínhamos em mãos. O nome *Caderno de Revisão* pressupõe que se faça uma revisão, ou seja, que se retome o que foi visto anteriormente com alguma finalidade no presente. No entanto, no caso do *Caderno de Revisão* do 6º ano o co-enunciador a quem ele se dirige é um aluno que não estudou uma LE nos anos iniciais do ensino fundamental porque essa disciplina só é oferecida na rede pública a partir do 6º ano. Sendo assim, imaginamos que a criação desse material para os alunos do 6º ano apresenta um objetivo diferente com relação aos outros três Cadernos. O que antes era “revisão dos conteúdos” para o 6º ano passa a ser, primordialmente, uma introdução ao ensino de leitura em LE. Julgamos pertinente essa abordagem não só porque a leitura é valorizada nos documentos que norteiam as propostas educacionais como os PCNs (1998) e a Multieducação (1996), citados na pesquisa, mas também ler é ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura e, principalmente, ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.

Ao retomar nossa pergunta de pesquisa: de que forma ocorre a interação entre o enunciador-SME e o co-enunciador-aluno? Buscamos nos comandos dos exercícios marcas dessa interação e identificamos marcas de oralidade, uma interação que simula uma proximidade com o aluno de forma a poder de controlar a atividade que estava sendo desenvolvida em sala de aula. Esse controle sob a atividade do professor, materializado nos comandos dos exercícios estão sob a responsabilidade da instituição de ensino, acaba por determinar quando deve ocorrer a participação do docente na atividade proposta, dando ao aluno o poder de dar ordem ao professor em detrimento de nossa autonomia em sala de aula.

É uma demonstração de ensino, muitas vezes por não considerarem a fala do professor sobre sua prática para a elaboração de orientações sobre o seu trabalho acabam por produzir escritos desvinculados das reais condições de trabalho do professor e que não correspondem as suas reais necessidades.

Retornando ao *Caderno de Revisão* como um todo, não só os de LEs, a partir de nossas análises também concluímos, que se trata de um paradoxo e um controle ao mesmo tempo. Paradoxo porque ao passo que a *Multieducação* (1996) fala em “educar na diversidade em busca da unidade” onde entende-se que as diferenças devem ser respeitadas, a SME envia às escolas um material único para toda a rede, sem levar em todas as diferenças, que nós professores vivenciamos no dia-a-dia do nosso trabalho. Por outro lado, o que a secretaria demonstra ter é interesse no controle do trabalho do professor em detrimento de nossa autonomia. Como se não bastassem esses *Cadernos*, as outras disciplinas que não são as LES, fazem uma prova confeccionada pela secretaria e aplicada a todos os alunos da rede em prol de estatísticas e verbas para o governo, não para investimentos na educação. Mais uma vez, políticas públicas que teriam que visar o desenvolvimento e o crescimento da educação no nosso município atendem cada vez mais a interesses públicos e apontam para um retrocesso no setor da educação.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Denise & TELLES, Ana Luiza. Interfaces ergonomia ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho*. Rio de Janeiro: DPA, 2004. p. 63-90.

AMIGUES, R.L' Enseignemet comme travail. In: BRESSOUX, P. *Les strategies en situation d'interaction*. [s.l. : s.n.], 2002. Versão mimeo.

\_\_\_\_\_. D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P. (Org) *Linguagem e trabalho*. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez 2002.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. IN: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.890 de 18/04/1931. Reforma Francisco Campos. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm)> Acesso em: 03 set.2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.145 de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação no meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. In: SOUZA, S. A. F. de. *O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. 2005 . 237f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, 2005. p. 132-134.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.331 de 17/02/1854. Reforma Couto Ferraz. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)> Acesso em 03 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)> Acesso em: 10 de jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1] e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)> Acesso em : 10 de jun. de 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 58/76, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <[dex.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=23&Itemid=6](dex.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=23&Itemid=6)> Acesso em 01 de ago. de 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em :19 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional. Disponível em :<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em :10 de jun.2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília. MEC/SFE, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos\\_avulsos/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf)> Acesso em: 14 de mar. de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> Acesso em: 27 de jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 30.340 de 01 de janeiro de 2009. Revoga o decreto nº 28.878 de 17 de dezembro de 2007 e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 01 jan. 2009, p. 13.

\_\_\_\_\_. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/consFundeb/25ataConselhoFundeb.pdf>>

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tesis de doctorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2002.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CLAUDIA, C. *Os desafios da educação carioca*. 29/03/2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=189344>> Acesso em: 09 set. 2010

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis. Vozes, 1999.

CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002<sup>a</sup>. p. 13-20.

DAHER, D.C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas. In: COLOQUIO DE ESTUDIOS HISPANICOS : itinerarios plurales de España y América Hispánica. Reflexiones lingüísticas y literárias, 1. , 2006. [Anais]... Araraquara, SP :Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006

\_\_\_\_\_; SANT'ANNA, V. L. A. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico - Línguas Estrangeiras*. Consultoria dada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro [s.l. : s.n.], 2000.

DANIELLOU, F. *Le travail des prescriptions*. IN: CONGRÈS DE LA SOCIÉTÉ DE L'ERGONOMIE DE LA LANGUE FRANÇAISE, 37., 2002, Provence..*Actes...* Provence: [s.n.], 2002.

DEUSDARÁ, B. *Imagens da alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade*. 2006. 249f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2006.

*Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 15 jun. 1988. Suplemento Especial.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 5 de outubro de 1989. Art.317 § 3º. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/11505243/Constituicao-Do-Estado-Do-Rio-de-Janeiro-Brasil>> Acesso em: 03 de agosto de 2010.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. IN: SOUZA-e-SILVA, M. C. P. (Org) *Linguagem e trabalho. Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2004.

FIORIN, J.L. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto.2008.

FREITAS, L. M. A. *Espanhol para o Turismo: o trabalho dos agentes de viagens*. 2004. 202p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol no curso de línguas*. 2010. Tese( Doutorado em Letras Neolatinas) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2010.

GIORGI, M. C. *Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira?* Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2005.

GOODMAN, K.S. *Psycholinguistic universals in the reading process*. In: PIMSLEUR, P. & QUINN, T. (Eds.). *The psychology of second language learner*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971. p. 135-142.

GUIMARÃES, V. M. de M. *Professor e Internet: um olhar crítico e investigativo*. 2008. 110f. Dissertação ( Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2008.

Haidar, M.de L. M. *O Ensino Secundário no Império*. Ed.Grijalbo, 1972.

KELECOM, K. J. *O professor de francês língua estrangeira (FLE) e a implementação de um projeto de ensino a distância (EAD): uma construção discursiva do trabalho*. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2008.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes : [199-].

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LETA, M. M. “*O Garimpo da Escrita: conhecimentos pedagógicos num concurso público para o município do Rio de Janeiro*” 1995. Dissertação ( Mestrado em Lingüística) Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 1995.

MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTÍNES-CACHERO LASECA, A. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro* Brasília: Thesaurus, 2008. 532 p. (Coleção Orellana, 19).

MEDEIROS, E.B. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção*. 9. Ed. ampl. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1996.

MOKODSI, R.D. *Entre a negação e a possibilidade: um estudo discursivo da fala do professor sobre o seu trabalho*. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2010.

MUNIZ, H.; VIDAL, M.; VIEIRA, S. Os ingredientes da competência na gestão da assistência em uma enfermaria hospitalar. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (Org) *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. IN: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (Org) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PEQUINI, S.M. *Ergonomia aplicada ao design de produtos: um estudo de caso sobre o design de bicicletas*. 2005. 2v. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, 2005 Disponível em: <[http://www.posdesign.com.br/artigos/tese\\_suzi/Volume%201/07%20Cap%C3%ADtulo%203%20-%20Origens%20da%20Ergonomia.pdf](http://www.posdesign.com.br/artigos/tese_suzi/Volume%201/07%20Cap%C3%ADtulo%203%20-%20Origens%20da%20Ergonomia.pdf)> Acesso em: 13 jun. 2010

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)* Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

PIMENTEL, M. C. G. *A encenação da compreensão nos PCN fáceis de entender: uma análise enunciativa*. 2006. 91f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2006.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório 1975/79*. Rio de Janeiro : [Secretária Municipal de Educação], [198-?].

\_\_\_\_\_. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/memoria/historia/govrj7598/malencar.html>> Acesso em: 25 Jul. 2010

\_\_\_\_\_. Art. 13, seção III do cap. VII do Decreto –Lei nº 2 de 15/03/1975. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/e00625242f74e100032569bb0074c7c1/ea4db729ebb72a7303256afe00727cc9?>OpenDocument>> Acesso em: 08 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Bases para o ensino de 1o grau*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1976.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Guias de Estudo*: [s.n.] 1977.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Documento Preliminar para discussão: Proposta Curricular em Debate*: [s.n] 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro: [s.n], 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução 946 de 25 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação Temas em Debate: Línguas Estrangeiras*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008a

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *A Mutieducação na sala de aula*. Rio de Janeiro : [s.n], 2008b

\_\_\_\_\_. Decreto SME/RJ nº 30.348 de 01 de janeiro de 2009. Revoga o decreto 28.878 e dá outras providências. Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/relPdf.asp?30855>> Acesso em: 15 de jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução SME/RJ nº 1038, de 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <[http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis\\_consulta/32090Res%20SME%201038\\_2009.pdf](http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf)> Acesso em: 20 de mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Ata da 25ª sessão do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, do dia 05/11/2009. Disponível em:< <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/consFundeb/25ataConselhoFundeb.pdf>> Acesso em: 08 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Educação em números. 2010. Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>> Acesso em 03 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Caderno do Aluno: material de revisão, 6º ano. Rio de Janeiro: SME, 2009a

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Caderno do Aluno: material de revisão, 7º ano. Rio de Janeiro : SME, 2009b

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Caderno do Aluno: material de revisão, 8º ano. Rio de Janeiro : SME, 2009c

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Caderno do Aluno: material de revisão, 9º ano. Rio de Janeiro : SME, 2009d

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Carta de abertura do ano letivo de 2009 e informações sobre o período de revisão. Rio de Janeiro:SME, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. 6º ano. Língua Estrangeira. Rio de Janeiro : SME, 2009.

RODRIGUES,F.S.C. *A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2004, Florianópolis. Disponível em: < [http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos\\_lingua](http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua)>. Acesso em: 08 jul. 2010.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. IN: *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de

análise no Brasil e na França. M. Cecília Pérez Sousa-e-Silva, Daniel Fáita (Orgs); tradução Ines Polegatto, Décio Rocha; revisão técnica Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Trabalho & Educação. Belo Horizonte : [s.n.], 2000.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOUZA, S. A. F. de. *O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. 2005. 237p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

TVE. História da TVE. Disponível em:  
<[www.tvebrasil.com.br/imprimir/hist\\_tve\\_portal.htm](http://www.tvebrasil.com.br/imprimir/hist_tve_portal.htm)>. Acesso em: 24/07/10.

Mais estudo, menos violência. *Veja*, São Paulo, 6 set. 2009. Disponível em:<<http://revistaveja.wordpress.com/2009/09/06/mais-estudo-menos-violencia>> Acesso em: 04 ago. 2010.

VERGNANO-JUNGUER, Cristina de Souza. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. 263f. (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Neolatinas, 2002.

VIDAL, M.C.(Org.) *Introdução à Ergonomia*. Rio de Janeiro: CESERG, 2000.

VIVONI, R. L. M. *Interlocução seletiva: análise de provas para seleção de docentes – A construção do perfil do profissional professor*. 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2003.

## ANEXO A – Caderno de Revisão do 6º ano

Língua Estrangeira - Inglês

ANEXO B

Uma viagem como a cultura

Uma grande obra também representa uma

RIO  
PREFEITURA  
EDUCAÇÃO

ATIVIDADE 1 - O QUE É ISTO?

**CADERNO DO ALUNO**  
**Material de Revisão**

**6º ANO**

Escola Municipal

---

Turma

---

Nome do(a) aluno(a)

---

30/1/2009 15:25:38 |

75

## Língua Estrangeira - Inglês

### Uma "viagem" rumo a outras culturas

Você já conversou com seus colegas e professores(as) sobre esta disciplina, a Língua Estrangeira, não é?

Provavelmente, já descobriu como é importante estudar outra língua. É um mundo de conhecimentos que se abre para nós. Ao "viajar" rumo a outras culturas, além de aprendermos uma língua, percebemos outras formas de ver o mundo. Agora, o incrível é que retornamos dessa viagem nos conhecendo um pouco melhor.

#### ➤ ATIVIDADE 1 – O QUE É ISTO?

Uma grande dica quando aprendemos uma língua estrangeira é usar o que já sabemos do mundo. O mesmo acontece quando olhamos estas figuras. O que são? Podemos identificá-las comparando-as com os formatos que temos em nossas mentes.



#### ➤ ATIVIDADE 2 – ALGUNS EMPRÉSTIMOS: AS LÍNGUAS SÃO DINÂMICAS!

Você tem acesso a um computador conectado à internet? O que é uma lan house? Quem frequenta lan houses já deve ter visto estas palavras: *web site / home page / e-mail / link / username / hacker*. Se você não sabe o que significam, troque ideias com seus colegas. Vocês repararam que as palavras estão escritas na Língua Inglesa? E que outras palavras em língua estrangeira você reconhece em nosso dia a dia? Por que elas são usadas?

Atenção:  
"ideia" não tem  
mais acento.

➤ ATIVIDADE 3 – LETRAS, SÍMBOLOS, PALAVRAS... OU ISSO TUDO JUNTO?

Com seus colegas e o(a) professor(a), pense sobre algumas perguntas muito importantes:

Como lemos? Precisamos juntar letra por letra e depois decifrar cada palavrinha para chegar a entender a ideia central de um texto ou o seu objetivo? Ler é dizer as palavras em voz alta?

Observe como o texto abaixo começa e termina. Que tipo de texto é esse? Ele serve para quê?

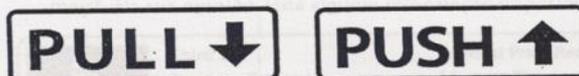
Tiago,  
 Vamos t#mar um s#rv\*t\* na saída d% \*sc#la?  
 V#u ficar \*sp\*rand# na \*s@uina.  
 B\*ij#,  
 Camila

O que você aprendeu sobre leitura? O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em língua estrangeira?

➤ ATIVIDADE 4: AS ILUSTRAÇÕES E OS COGNATOS SÃO ESSENCIAIS!

O que já sabemos da nossa língua ajuda quando estamos aprendendo uma língua estrangeira?

Muitas vezes, mesmo não dominando uma língua estrangeira, podemos ler e entender para que um texto serve e a quem se destina. Como isso é possível?



1. Nos Estados Unidos e em outros países onde se fala inglês, as placas acima são bem comuns em portas de lugares públicos. Descubra com seus colegas o que elas significam.

2. Tente adivinhar em que língua está escrita a placa abaixo.



3. Você percebe alguma semelhança com o nosso idioma? Em muitos casos, as línguas têm palavras e expressões que se parecem. São chamados de **cognatos**. Mas, cuidado, nem sempre palavras parecidas têm o mesmo significado e, por isso, são chamadas de **falsos cognatos**. Que outros exemplos de **cognatos** e/ou **falsos cognatos** você, seus colegas, junto com seu (sua) professor(a), podem apresentar?
4. Agora, interprete a “placa do cachorrinho” marcando umas das opções abaixo.
- Mostrar a importância e o cuidado com os animais.
- Avisar que a entrada é proibida a quem chegar.
- Avisar que não é permitida a entrada de cães.
- Pedir para não maltratar os animais.
5. Por fim, veja com seu (sua) professor(a) outros textos semelhantes. Faça sempre a leitura das imagens e observe o lugar e a situação em que as placas ou textos aparecem. Procure descobrir com os colegas a função comunicativa de cada um.

➤ ATIVIDADE 5 – NEM SEMPRE É PRECISO ENTENDER TUDO...

Como você procura o significado de uma palavra no dicionário? Você não lê o dicionário inteiro, não é? Pois é, existem também estratégias (“jeitinhos”) quando precisamos buscar informações específicas em determinados textos. O texto abaixo foi retirado do *site* oficial do Milan, na sua versão em inglês.

1. Que tipo de informação um fã do Kaká gostaria de encontrar na página sobre ele?
2. Agora leia o texto e compare com sua resposta anterior. Você encontrou algo a mais? Na sua opinião, falta alguma informação importante?

	Shirt: 22	Personal Prize Record with AC Milan
	Position: Forward	1 League Title
	Birthdate: 4/22/1982	1 UEFA Champions League
	Birthplace: Brasília, Brazil	1 League Supercup
	Height: 186 cm	1 UEFA Supercup
	Weight: 83 kg	1 FIFA Club World Cup

([http://www.acmilan.com/LM\\_Actor.aspx?idSquadra=3&idStagione=15&idPersona=53&name=Kaká 09/01/2009](http://www.acmilan.com/LM_Actor.aspx?idSquadra=3&idStagione=15&idPersona=53&name=Kaká 09/01/2009))

3. Vamos conferir um item? A que se refere o número 22 no texto?
4. Para o padrão brasileiro, Kaká é alto ou baixinho? Justifique. Então, qual é o significado da palavra *height* em português?
5. Pesquise com seu (sua) professor(a) outro texto em que se pode “pescar” informações. Sugestão de tema: A dengue no mundo / O mosquito *Aedes aegypti*.  
Sugestão de sites:  
<http://www.cdc.gov/ncidod/dvbid/dengue/resources/DengueFactSheet.pdf>  
[http://www.medicinenet.com/dengue\\_fever/article.htm](http://www.medicinenet.com/dengue_fever/article.htm)

> ATIVIDADE 1 - O QUE É...?/C?

Uma grande dica quando aprende uma língua estrangeira é usar a que já conhece do mundo. É só usar sua boa memória e pensar nessas dicas. O que são? Vamos tentar identificar algumas dicas que já conhecemos e vamos usar essas dicas para aprender a língua estrangeira que estamos estudando.



> ATIVIDADE 1 - ALGUNS EMPREGOS DAS LÍNGUAS SÃO PUNHAICAS

Uma boa dica é usar o computador e a internet. Para que se possa usar a variedade de informações que já conhece do mundo. É só usar sua boa memória e pensar nessas dicas. O que são? Vamos tentar identificar algumas dicas que já conhecemos e vamos usar essas dicas para aprender a língua estrangeira que estamos estudando.

## Língua Estrangeira – Francês

Uma “viagem” rumo a outras culturas

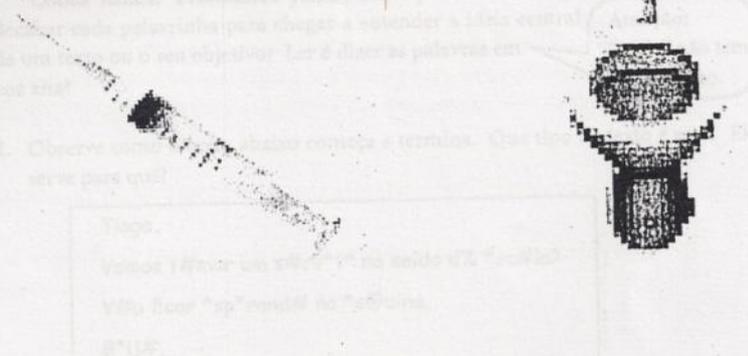
Você já conversou com seus colegas e professores(as) sobre esta disciplina, a Língua Estrangeira, não é?

Provavelmente, já descobriu como é importante estudar outra língua. É um mundo de conhecimentos que se abre para nós. Ao “viajar” rumo a outras culturas, além de aprendermos uma língua, percebemos outras formas de ver o mundo. Agora, o incrível é que retornamos dessa viagem nos conhecendo um pouco melhor.

### ➤ ATIVIDADE 1 – O QUE É ISTO?

Uma grande dica quando aprendemos uma língua estrangeira é usar o que já sabemos do mundo.

O mesmo acontece quando olhamos estas figuras. O que são? Podemos identificá-las comparando-as com os formatos que temos em nossas mentes.



### ➤ ATIVIDADE 2 – ALGUNS EMPRÉSTIMOS: AS LÍNGUAS SÃO DINÂMICAS!

1. Você tem acesso a um computador conectado à internet? Para que as pessoas usam a rede mundial de informação? O que é uma lan house? Quem frequenta lan houses já deve ter visto estas palavras: *web site / home page / gigabytes / e-mail / hot-link*. Em que língua estão escritas?

2. Que outras palavras em Língua Estrangeira você reconhece em nosso dia a dia?  
Faça agora um levantamento com seus colegas e o(a) professor(a), relacione-as no espaço abaixo e comente sobre o seu uso.

---



---



---



---



---



---

➤ ATIVIDADE 3 – LETRAS, SÍMBOLOS, PALAVRAS... OU ISSO TUDO JUNTO?

Junto com seus colegas e o(a) professor(a), pense sobre algumas perguntas muito importantes:

Como lemos? Precisamos juntar letra por letra e depois decifrar cada palavrinha para chegar a entender a ideia central de um texto ou o seu objetivo? Ler é dizer as palavras em voz alta?

Atenção:  
"ideia" não tem mais acento.

1. Observe como o texto abaixo começa e termina. Que tipo de texto é esse? Ele serve para quê?

Tiago,  
Vamos t#mar um s#rv\*t\* na saída d% \*sc#la?  
V#u ficar \*sp\*rand# na \*s@uina.  
B\*ij#,  
Camila

2. O que você aprendeu sobre leitura? O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em língua estrangeira?
3. Muitas vezes, mesmo não dominando uma língua estrangeira, podemos ler e entender para que um texto serve e a quem se destina. Como isso é possível?
4. Na França e em outros países em que se fala francês, esta placa é comum em portas de lugares públicos. Descubra com seus colegas o que ela significa.

OUVERT  
de 7H A 19H  
TIRER ET POUSSER

5. Agora, tente adivinhar em que língua está escrita a placa ao lado.



6. Você percebe alguma semelhança com o nosso idioma? Em muitos casos, as línguas têm palavras e expressões que se parecem. São chamados de **cognatos**. Mas, cuidado, nem sempre palavras parecidas têm o mesmo significado e, por isso, são chamadas de **falsos cognatos**. Que outros exemplos de **cognatos** e/ou **falsos cognatos** você, seus colegas, junto com seu (sua) professor(a) podem apresentar?
7. Agora, interprete a “placa do cachorrinho” marcando umas das opções abaixo:
- ( ) Mostrar a importância e o cuidado com os animais.
  - ( ) Avisar que a entrada é proibida a quem chegar.
  - ( ) Avisar que não é permitida a entrada de cães.
  - ( ) Pedir para não maltratar os animais.
8. Por fim, veja com seu (sua) professor(a) outros textos semelhantes. Faça sempre a leitura das imagens e observe o lugar e a situação em que as placas ou textos aparecem. Procure descobrir com os colegas a função comunicativa de cada um.

#### ➤ ATIVIDADE 4: AS ILUSTRAÇÕES E OS COGNATOS SÃO ESSENCIAIS!

O que já sabemos da nossa língua ajuda quando estamos aprendendo uma língua estrangeira?

#### ➤ ATIVIDADE 5 – NEM SEMPRE É PRECISO ENTENDER TUDO...

Como você procura o significado de uma palavra no dicionário? Você não lê o dicionário inteiro, não é? Pois é, existem também estratégias (“jeitinhos”) quando precisamos buscar informações específicas em determinados textos.

O texto a seguir foi retirado da Wikipédia, na página, em francês, sobre a cantora Carla Bruni. ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Carla\\_Bruni](http://fr.wikipedia.org/wiki/Carla_Bruni))

Você lembra que ela esteve aqui no Rio de Janeiro, em dezembro? Ela agora está mais famosa do que sempre foi. Você sabe a razão disso? Será que é por causa da sua beleza?

1. Que tipo de informação um fã da Carla Bruni gostaria de encontrar na página sobre ela?
2. Agora, leia o texto e compare com sua resposta anterior. Você encontrou algo a mais? Na sua opinião, falta alguma informação importante?

<b>Alias</b>	Carla Sarkozy Carla Bruni-Sarkozy	
<b>Nom</b>	Carla Gilberta Bruni Tedeschi	
<b>Naissance</b>	23 décembre 1967 (1967-12-23) (41 ans) Turin, Piémont, Italie	
<b>Profession(s)</b>	Mannequin Actrice Auteur-compositeur Chanteuse	
<b>Genre(s)</b>	Variété française, pop, Pop Rock	
<b>Site Officiel Internet</b>	CarlaBruni.com	

3. Vamos conferir um item? A que se refere a palavra "alias" no texto?
4. Finalmente, observe como as palavras abaixo foram usadas. Tente descobrir o significado no texto e numere os parênteses. Atenção: sobrarão duas opções!

1. naissance 2. auteur 3. chanteuse 4. genre ( ) cantora ( ) autora ( ) gênero ( ) nascimento ( ) altura ( ) atriz

Antes de mudarmos de assunto, precisamos lembrar a você que Carla Bruni esteve aqui, também, para o lançamento das festividades do Ano da França no Brasil. Fique atento a isso, pois teremos em 2009 muitas atividades, concursos e comemorações com a participação de alunos e professores(as).

Sugestão de sites: <http://www.ambafrance.org.br>, <http://rioscope.com.br> e <http://anodafrançanobrasil.cultura.gov.br> e ainda os sites de Associações dos Professores de Francês: [www.fbpf.org.br](http://www.fbpf.org.br) e [www.apferj.org.br](http://www.apferj.org.br)

Você pode acessar "Ano da França no Brasil" e/ou "Educação e Língua Francesa" para obter mais informações.

5. Pesquise com seu (sua) professor(a) outro texto em que se pode "pescar" informações. Você pode também "pescar" em textos de vídeo no site da MultiRio, no programa de Francês "Br@nché!": [www.multirio.rj.gov.br/frances](http://www.multirio.rj.gov.br/frances). Sugestão de tema: A dengue no mundo / O mosquito *Aedes aegypti*. Sugestão de sites: <http://www.cdc.gov/ncidod/dvbid/dengue/resources/DengueFactSheet.pdf> [http://www.medicinenet.com/dengue\\_fever/article.htm](http://www.medicinenet.com/dengue_fever/article.htm)

## Língua Estrangeira – Espanhol

### ➤ ATIVIDADE 1

Em primeiro lugar, você precisa perceber o que é ler.

Observe:

Os desenhos estão incompletos, não? Você já descobriu o que são?



Número 1



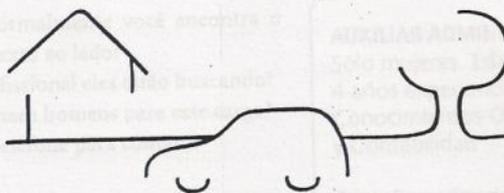
Número 2



Número 3

### ➤ ATIVIDADE 2

Agora, observe estes outros desenhos e responda às perguntas ao lado.



¿Qué ves en el dibujo?  
¿Él está completo?  
¿Cómo es posible,  
entonces, identificar  
lo que ves?

Você pode fazer desenhos incompletos e pedir ao (à) seu (sua) professor(a) para distribuir as folhas entre seus companheiros de turma. Agora, é só identificar os desenhos. Não se esqueça de colocar a palavra correspondente.

### ➤ ATIVIDADE 3

Agora, leia o texto ao lado. Ele está escrito em espanhol. Muitas vezes, não conhecendo uma língua estrangeira, podemos ler e entender sua mensagem principal. Vamos ver como isso é possível.

1. Você acha que o texto ao lado é uma entrada para
  - a) Uma igreja.
  - b) Um museu.
  - c) Uma biblioteca.
2. Em que cidade fica esse museu?
3. Quanto custou o ingresso?

### ➤ ATIVIDADE 4

1. Onde normalmente você encontra o tipo de texto ao lado?
2. Que profissional eles estão buscando?
3. Eles aceitam homens para esse cargo?
4. Há um telefone para contato?

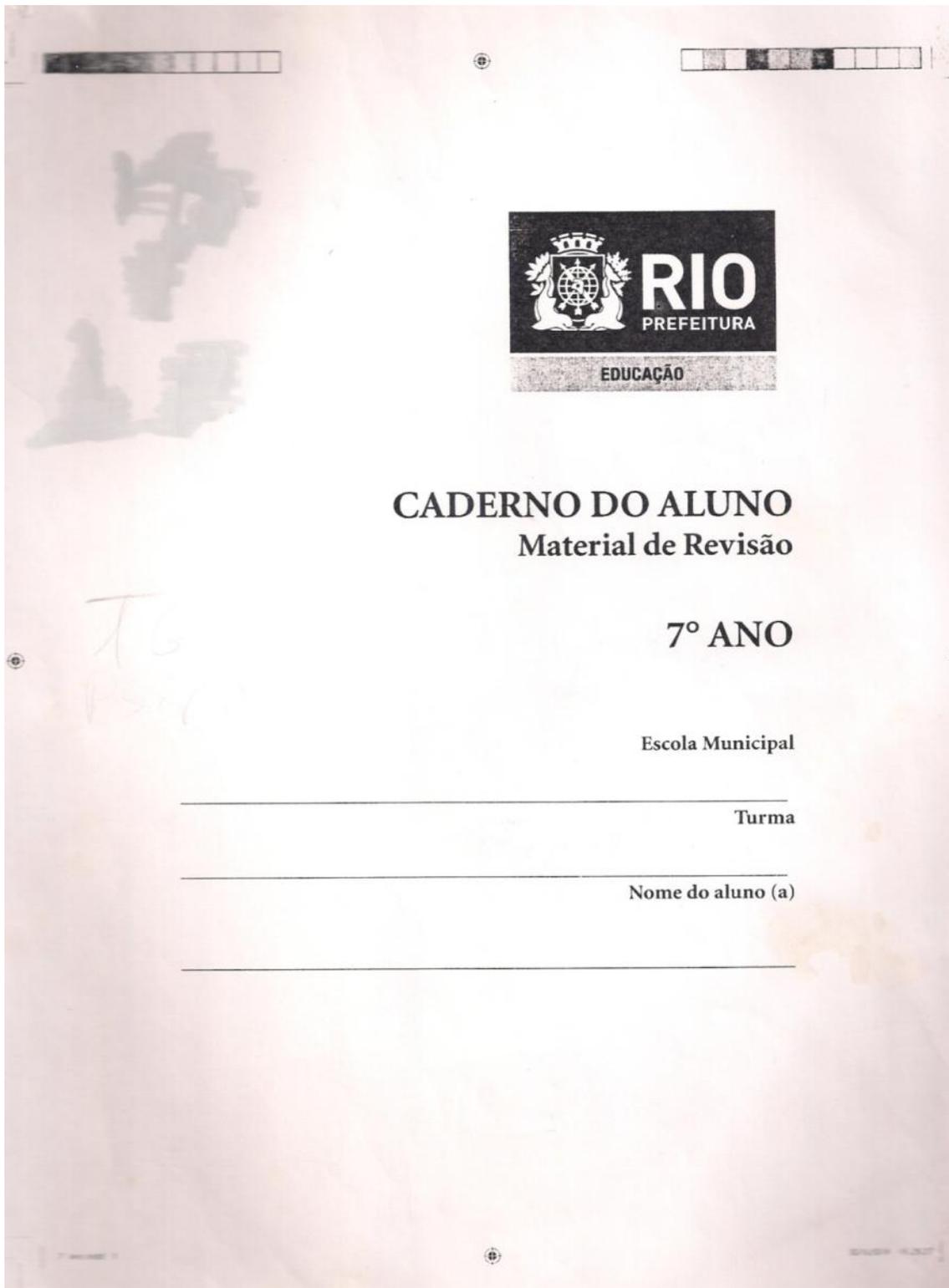
**AUXILIAR ADMINISTRATIVO**  
Sólo mujeres. Edad 25-30 años  
4 años experiencia mínima  
Conocimientos Office  
y Contabilidad

Zona Corredor de Henares  
Tel. 91 655 30 23

El País, 18 noviembre 2003, p. 46.

Você conseguiu responder? Como isso foi possível? O que lhe ajudou a chegar a essas respostas? Discuta com seus colegas e o(a) seu (sua) professor(a). Você usou os conhecimentos que possui. Você recorreu à sua língua, o português? Um texto não precisa ser lido detalhadamente. A razão de ler um texto em uma língua estrangeira totalmente desconhecida é principalmente fazer você aprender estratégias de leitura. O valor de transferir estratégias usadas na vida real para a sala de aula é muito importante, pois é você, aluno, quem escolhe o que melhor lhe convém para abordar o texto.

**ANEXO B** – Caderno de Revisão do 7º ano



## Língua Estrangeira – Inglês

Você já conversou com seus colegas e professores(as) sobre esta disciplina, a Língua Estrangeira, não é?

Provavelmente, já descobriu como é importante estudar outra língua. É um mundo de conhecimentos que se abre para nós. Ao “viajar” rumo a outras culturas, além de aprendermos uma língua, percebemos outras formas de ver o mundo. Agora, o incrível é que retornamos dessa viagem nos conhecendo um pouco melhor.

### ➤ ATIVIDADE 1 – UMA MENTE BRILHANTE

Primeiro, vamos voltar a pensar sobre algumas perguntas muito importantes: O que é leitura? Como lemos? Ler é dizer as palavras em voz alta? Precisamos decifrar letra por letra e depois palavra por palavra para entender um texto?

Bem, fixe seus olhos no trecho abaixo e deixe que sua mente flua em busca da mensagem.

3573 P3QU3N0 73X70 53RV3 4P3N45 P4R4 M057R4R C0M0  
N0554 C4B3Ç4 C0NS3GU3 F423R C01545 1MPR3551ON4N735!!!  
R3P4R3 N1550!!! N0 C0M3Ç0 3574V4 M310 C0MPL1C4D0 M45  
N3574 L1NH4 5U4 M3N73 V41 D3C1FR4ND0 0 C0D1G0 QU453  
4UTOM471C4M3N73 53M PR3C1S4R P3N54R MU170, C3R70?  
P0D3 F1C4R B3M 0RGULH050 D1550!!! 5U4 C4P4C1D4D3 M3R3C3  
P4R4B3N5!!!

O que você aprendeu sobre leitura? O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em Língua Estrangeira?

### ➤ ATIVIDADE 2 – ALGUNS EMPRÉSTIMOS: AS LÍNGUAS SÃO DINÂMICAS!

1. Você tem acesso a um computador conectado à internet? O que é uma lan house? Você frequenta lan houses? Para que as pessoas usam a rede mundial de informação?
2. Você já viu essas palavras: **web site / home page / gigabytes / e-mail / hot-link / hacker**? Estão escritas na língua inglesa, reparou? Se você não sabe o significado delas, troque ideias com seus colegas.
3. E que outras palavras em língua estrangeira você reconhece em nosso dia a dia? Por que elas são usadas?

4. Temos um bom exemplo na música abaixo. A propósito, você sabe quem é Gilberto Gil? Você sabe que ele ocupou um cargo político importante recentemente?
5. Observe o título da música e estas palavras-chave: disquete, micro, rede, debate, acessar, vírus, programas, contatar, jogar. Na sua opinião, qual é o tema da música? Você e seus colegas chegaram à mesma conclusão?

**Pela Internet**

*Criar meu \_\_\_\_\_*

*Fazer minha \_\_\_\_\_*

*Com quantos \_\_\_\_\_*

*Se faz uma jangada*

*Um barco que veleja*

*Que veleje nesse infomar*

*Que aproveite a vazante da infomará*

*Que leve um oriki do meu orixá*

*Ao porto de um disquete de um micro em Taipé*

*Um barco que veleje nesse infomar*

*Que aproveite a vazante da infomará*

*Que leve meu \_\_\_\_\_ até Calcutá*

*Depois de um \_\_\_\_\_*

*Num \_\_\_\_\_ de Helsinque*

*Para abastecer*

*Eu quero entrar na rede*

*Promover um debate*

*Juntar via \_\_\_\_\_*

*Um grupo de tietes de Connecticut*

*De Connecticut acessar*

*O chefe da Mac milícia de Milão*

*Um \_\_\_\_\_ mafioso acaba de soltar*

*Um vírus para atacar os programas no Japão*

*Eu quero entrar na rede para contatar*

*Os lares do Nepal, os bares do Gabão*

*Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular*

*Que lá na Praça Onze tem um videopôquer para se jogar*

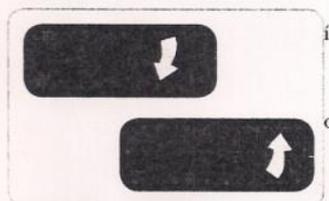
GIL, Gilberto. Encarte CD. *Gilberto Gil Ao vivo*, WEA, 1998.

6. Procure encaixar, nos espaços em branco, aquelas palavras em negrito citadas no item 2, de modo a dar sentido ao texto.
7. Há ainda outras palavras que podem ser desconhecidas, mas realmente precisamos conhecer cada uma delas para “pegar” a ideia central do texto? Mas, por curiosidade, na 2ª estrofe do poema, o autor cria a palavra “infomar”, usando outras já existentes. Quais? E o que deve significar essa palavra nova?

➤ ATIVIDADE 3 – LENDO PLACAS DO MUNDO

Muitas vezes, mesmo não dominando uma língua estrangeira, podemos ler e entender para que um texto serve e a quem se destina. Como isso é possível?

1. Nos Estados Unidos e em outros países em que se fala inglês, estas são placas comuns em portas de lugares públicos. Descubra com seus colegas que elas significam.



2. Tente adivinhar em que língua está escrita a placa ao lado.

3. Você percebe alguma semelhança com o nosso idioma? Em muitos casos, as línguas tem palavras e expressões que se parecem. São chamados de **cognatos**. Mas, cuidado, nem sempre palavras parecidas tem o mesmo significado e, por isso, são chamadas de **falsos cognatos**. Que outros exemplos de cognatos e/ou falsos cognatos você, seus colegas, junto com seu(a) professor(a) podem apresentar?
4. Agora, interprete a “placa do cachorrinho” marcando uma das opções abaixo.
- ( ) Mostrar a importância e o cuidado com os animais.
- ( ) Avisar que a entrada é proibida a quem chegar.
- ( ) Avisar que não é permitida a entrada de cães.
- ( ) Pedir para não maltratar os animais.
5. Por fim, veja com seu(a) professor(a) outros textos semelhantes. Faça sempre a leitura das imagens e observe o lugar e a situação em que as placas ou textos aparecem. Procure descobrir com os colegas a função comunicativa de cada um.

➤ ATIVIDADE 4 – “PESCANDO” INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

Como você procura o significado de uma palavra no dicionário? Você não lê o dicionário inteiro, não é? Pois é, existem também estratégias quando precisamos buscar informações específicas em determinados textos. O texto abaixo foi retirado do site oficial do Milan na sua versão em inglês.

1. Que tipo de informação um fã do Kaká gostaria de encontrar na página sobre ele?
2. Agora, leia o texto e compare com sua resposta anterior. Você encontrou algo a mais? Na sua opinião, falta alguma informação importante?

Home › Team › Players: Ricardo Izecson dos Santos Leite (Kaká)

	<b>SHIRT:</b> 22	<b>PERSONAL PRIZE RECORD WITH AC MILAN</b> 1 LEAGUE TITLE 1 UEFA CHAMPIONS LEAGUE 1 LEAGUE SUPERCUP 1 UEFA SUPERCUP 1 FIFA CLUB WORLD CUP
	<b>POSITION:</b> FORWARD	
	<b>BIRTHDATE:</b> 4/22/1982	
	<b>BIRTHPLACE:</b> BRASILIA, BRAZIL	
	<b>HEIGHT:</b> 186 CM	
	<b>WEIGHT:</b> 83 KG	

3. Vamos conferir um item? A que se refere o número 22 no texto?
4. Finalmente, observe como as palavras abaixo foram usadas. Tente descobrir o significado no texto e numere os parênteses. Atenção: sobrarão duas opções!  
(a) players    (b) height    (c) team    (d) prize  
( ) tema    ( ) time    ( ) jogadores    ( ) prêmio    ( ) altura    ( ) peso
5. Pesquise com seu(a) professor(a) outro texto em que se pode “pescar” informações. Sugestão de tema: A dengue no mundo / O mosquito *aedes aegypti*. Sugestão de sites: <http://www.cdc.gov/ncidod/dvbid/dengue/resources/DengueFactSheet.pdf>  
[http://www.medicinenet.com/dengue\\_fever/article.htm](http://www.medicinenet.com/dengue_fever/article.htm)

## Língua Estrangeira – Francês

Você já conversou com seus colegas e professores sobre esta disciplina, a Língua Estrangeira, não é?

Provavelmente, já descobriu como é importante estudar outra língua. É um mundo de conhecimentos que se abre para nós. Ao “viajar” rumo a outras culturas, além de aprendermos uma outra língua, percebemos outras formas de ver o mundo. Agora, o incrível é que retornamos dessa viagem nos conhecendo um pouco melhor.

### ➤ ATIVIDADE 1 – UMA MENTE BRILHANTE

Primeiro, vamos voltar a pensar sobre algumas perguntas muito importantes: O que é leitura? Como lemos? Ler é dizer as palavras em voz alta? Precisamos decifrar letra por letra e depois palavra por palavra para entender um texto?

1. Bem, fixe seus olhos no trecho abaixo e deixe que sua mente flua em busca da mensagem.

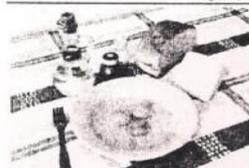
3573 P3QU3N0 73X70 53RV3 4P3N45 P4R4 M057R4R C0M0  
N0554 C4B3Ç4, C0NS3GU3 F423R C01545 IMPR3551ON4N735!!!  
R3P4R3 N1550!!! N0 C0M3Ç0 3574V4 M310 C0MPL1C4D0 M45  
N3574 L1NH4 5U4 M3N73 V41 D3C1FR4ND0 0 C0D1G0 QU453  
4UTOM471C4M3N73 53M PR3C1S4R P3N54R MU170, C3R70?  
P0D3 F1C4R B3M 0RGULH050 D1550!!! 5U4 C4P4C1D4D3 M3R3C3  
P4R4B3N5!!!

O que você aprendeu sobre leitura? O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em língua estrangeira?

### ➤ ATIVIDADE 2 – ALGUNS EMPRÉSTIMOS: AS LÍNGUAS SÃO DINÂMICAS!

1. Você tem acesso a um computador conectado à internet? Para que as pessoas usam a rede mundial de informação? O que é uma lan house? Quem frequenta lan houses já deve ter visto estas palavras: **web site / home page / gigabytes / e-mail / hot-link**. Em que língua estão escritas?
2. Que outras palavras em língua estrangeira você reconhece em nosso dia a dia? Veja o exemplo ao lado. Faça agora um levantamento com seus colegas e professor(a) e discuta por que elas são usadas.

MENU DO DIA: OMELETE DE QUEIJO



➤ ATIVIDADE 3 – LENDO PLACAS DO MUNDO

Muitas vezes, mesmo não dominando uma Língua Estrangeira, podemos ler e entender para que um texto serve e a quem se destina. Como isso é possível?

1. Na França e em outros países em que se fala francês, esta placa é comum em portas de lugares públicos.  
Descubra com seus colegas o que ela significa.

**OUVERT**  
**DE 7H A 19H**  
**TIRER ET POUSSER**



2. Agora, tente adivinhar em que língua está escrita a placa ao lado.

2. Você percebe alguma semelhança com o nosso idioma? Em muitos casos, as línguas têm palavras e expressões que se parecem. São chamados de **cognatos**. Mas, cuidado, nem sempre palavras parecidas tem o mesmo significado e, por isso, são chamadas de **falsos cognatos**. Que outros exemplos de cognatos e/ou falsos cognatos você, seus colegas, junto com seu/sua professor/a podem apresentar?
3. Agora, interprete a “placa do cachorrinho” marcando umas das opções abaixo.
  - ( ) Mostrar a importância e o cuidado com os animais.
  - ( ) Avisar que a entrada é proibida a quem chegar.
  - ( ) Avisar que não é permitida a entrada de cães.
  - ( ) Pedir para não maltratar os animais.
4. Por fim, veja com seu(sua) professor(a) outros textos semelhantes. Faça sempre a leitura das imagens e observe o lugar e a situação em que as placas ou textos aparecem. Procure descobrir com os colegas a função comunicativa de cada um.

➤ ATIVIDADE 4 – “PESCANDO” INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

Como você procura o significado de uma palavra no dicionário? Você não lê o dicionário inteiro, não é? Pois é, existem também estratégias quando precisamos buscar informações específicas em determinados textos. O texto abaixo foi retirado da Wikipédia na página em francês sobre a Carla Bruni. ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Carla\\_Bruni](http://fr.wikipedia.org/wiki/Carla_Bruni))

1. Você lembra que ela esteve aqui no Rio de Janeiro em dezembro? Ela agora está mais famosa do que sempre foi. Será que é por causa da sua beleza? Você sabe a razão disso?
2. Que tipo de informação um fã da Carla Bruni gostaria de encontrar na página sobre ela?

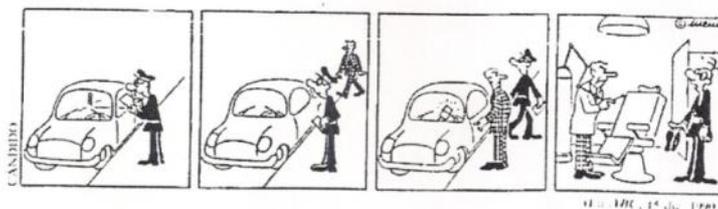
ALIAS	CARLA SARKOZY CARLA BRUNI-SARKOZY	
NOM	CARLA GILBERTA BRUNI TEDESCHI	
NAISSANCE	23 DÉCEMBRE 1967 (1967-12-23) (41 ANS) TURIN, PIÉMONT, ITALIE	
PROFESSION(S)	MANNEQUIN ACTRICE AUTEUR-COMPOSITEUR CHANTEUSE	
GENRE(S)	VARIÉTÉ FRANÇAISE, POP, POP ROCK.	
SITE OFFICIEL INTERNET	CARLABRUNI.COM	

3. Agora leia o texto e compare com sua resposta anterior. Você encontrou algo a mais? Na sua opinião, falta alguma informação importante?
4. Vamos conferir um item? A que se refere a palavra "alias" no texto?
5. Finalmente, observe como as palavras abaixo foram usadas. Tente descobrir o significado no texto e numere os parênteses. Atenção: sobrarão duas opções!  
(a) naissance (b) auteur (c) chanteuse (d) genre  
( ) cantora ( ) autora ( ) gênero ( ) nascimento ( ) altura ( ) atriz
6. Antes de mudarmos de assunto, precisamos lembrar a você que Carla Bruni esteve aqui, também, para o lançamento das festividades do "Ano da França no Brasil - 2009". Fique atento a isso, pois teremos em 2009 muitas atividades, concursos e comemorações com a participação de alunos e professores(as). Sugestão de sites: <http://www.ambafrance.org.br>, <http://rionscope.com.br> e <http://anoda-françanobrasil.cultura.gov.br> e ainda os sites de Associações dos Professores de Francês: [www.fbpf.org.br](http://www.fbpf.org.br) e [www.apferj.org.br](http://www.apferj.org.br). Você pode acessar "Ano da França no Brasil" e/ou "Educação e Língua Francesa" para obter informações.
7. Pesquise com seu(sua) professor(a) outro texto em que se pode "pescar" informações. Você pode também "pescar" em textos de vídeo no site da MultiRio, no programa de Francês "Br@nché!": [www.multirio.rj.gov.br/frances](http://www.multirio.rj.gov.br/frances). Sugestão de tema: A dengue no mundo/O mosquito *Aedes aegypti*. Sugestão de sites: <http://www.cdc.gov/ncidod/dvbid/dengue/resources/DengueFactSheet.pdf> [http://www.medicinenet.com/dengue\\_fever/article.htm](http://www.medicinenet.com/dengue_fever/article.htm)

## Língua Estrangeira – Espanhol

### ➤ ATIVIDADE 1

Você sabia que desenhos também podem ser textos? Então observe e responda.



1. Quantos quadrinhos há?
2. Você consegue identificar as profissões dos personagens?
3. Onde eles estão nos três primeiros quadrinhos? E no último?
4. O que ajudou você na leitura desse texto?

### ➤ ATIVIDADE 2

Observe:

2. O texto ao lado é:
  - ( ) Um convite.
  - ( ) Uma nota de compra.
  - ( ) Uma notícia.
3. Qual a data mencionada?
4. O que a pessoa comprou?
5. O comprador teve troco?

**ALE-HOP**  
ALEHOP04  
C. RUA MAYOR, 43  
Tlf. 923 24 45 64  
A-03740766

---

Tok nº: 227009      21-04-08 14:09:00  
le tienda +BOLSA

---

Artículo	Unid.	P.V.P.	Importe
OPORTUNAS BANCARIAS			
REFORMAS	1	2,90	2,90
<b>TOTAL</b>			<b>2,90</b>
Entrega			0,00
Impuesto			0,00

\* Los precios en el anuncio  
\* Precios de venta y devoluciones con  
ticket de compra y 30 días de plazo.

### ➤ ATIVIDADE 3

Quando lemos em uma Língua Estrangeira não precisamos conhecer todas as palavras. O conhecimento da nossa língua junto com a observação de alguns elementos do texto, como, por exemplo, os títulos, números, tipo de letra, as palavras semelhantes ao português, nos ajudam na compreensão. Também as imagens são importantes porque elas ativam nosso conhecimento prévio, ou seja, aquilo que já sabemos.

1. Veja os textos a seguir e diga qual pode ser o assunto tratado em cada um deles.  
 ( ) beleza ( ) casa ( ) dança

A



### Cintas de pasta CON SALSA PICANTE

**Ingredientes:**  
 pasta o penne, 1 cebolla, 1 diente de ajo,  
 1 guindilla, 750 g de salsa  
 de tomate, 1/2 cucharas  
 de pimienta, 500 g de  
 cintas de pasta fresca,  
 aceite, sal, aceite de oliva.

**Modo de hacerlo:** Pesar  
 y lavar la cebolla. Purga-  
 rla con un poco de acei-  
 te de oliva Virgen Extra y  
 una pizca de sal hasta que  
 esté ligeramente dorada.  
 Añadir el ajo picado y sa-  
 lonado y la guindilla y re-

hogarlo unos minu-  
 tos. Añadir la salsa de  
 tomate y el perejil, co-  
 cino 3 minutos más. Tira  
 la salsa.

2. Cocer la pasta en a-  
 gua con sal y aceite y re-  
 cocer con la salsa.  
**Servirlo** decorado con  
 ajo de perejil.

**Versión rápida:** Añadir  
 unas gotas de tabasco.

B



### Profes de 'Fama' LECCIÓN DE BAILE

Los amantes del baile  
 que no se perdían las  
 explicaciones de los  
 profesores de Fama pueden  
 disfrutar de sus sabias  
 palabras con este especial  
 que explica, a través de  
 videos, la evolución del  
 baile desde los años 20.

15.30 **BAILE**  
 4017

TVManía. 22 julio 2008. p42

C

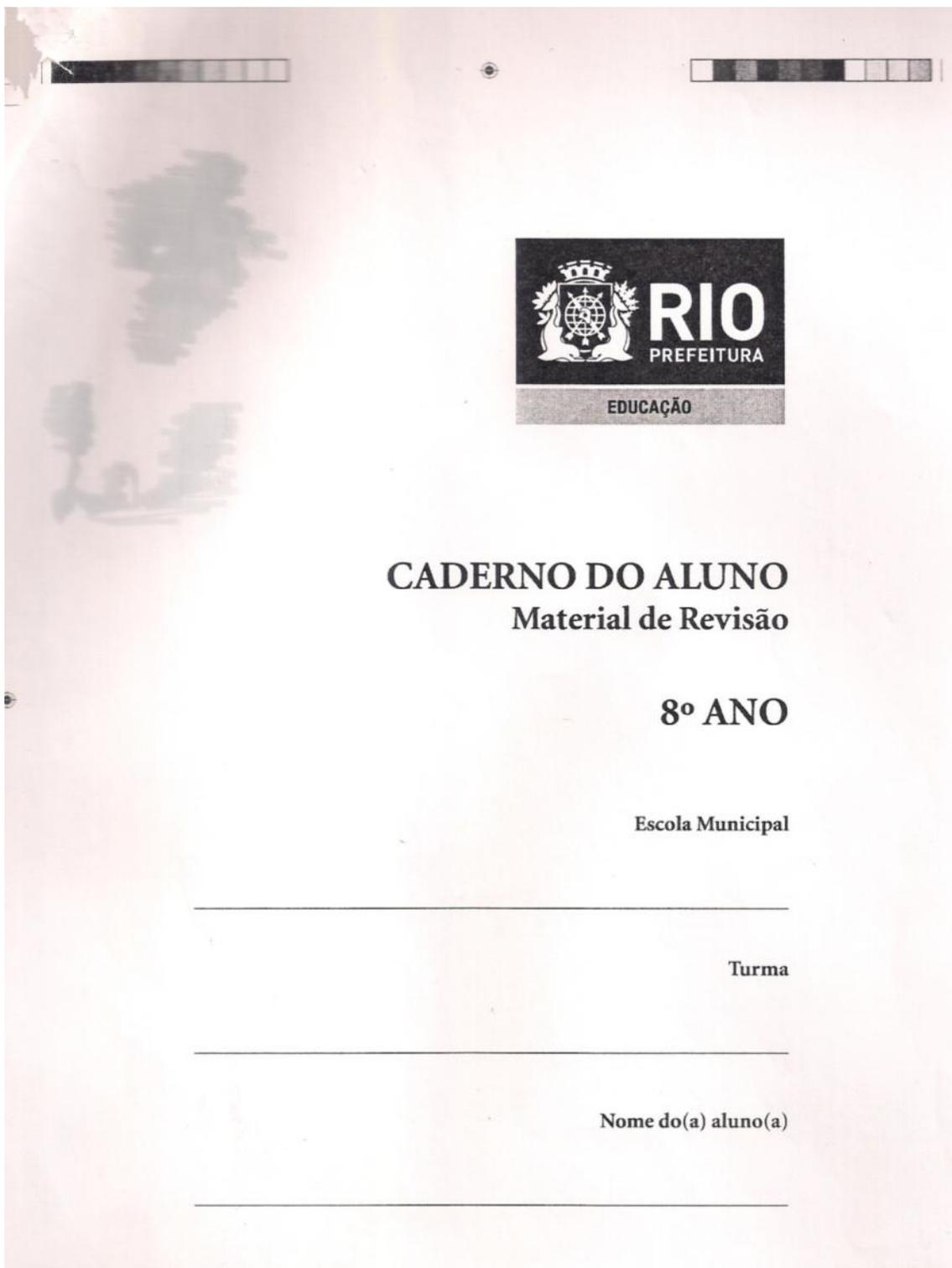


### L'Oréal revive tu pelo

Si quieres evitar la caída del cabello típica de es  
 fechas sólo tienes que recurrir al tratamiento  
 L'Oréal Professional: Aminexil Control. Su dol  
 principio frena la caída del pelo y, al mismo tiem  
 hace que recupere la vitalidad. Su textura no gr  
 deja el cabello natural, limpio y fácil de peinar.

- Observe o texto A e localize:
  - As palavras transparentes
  - O título do texto
- O que devem significar as palavras pelo e peinar?
- A quem você acha que está dirigido esse texto? Homens, mulheres, crianças, adolescentes?

**ANEXO C – Caderno de Revisão do 8º ano**



## Língua Estrangeira – Inglês

### Uma “viagem” rumo a outras culturas

Um novo ano letivo traz novos desafios a superar. Precisamos de bases firmes para seguir constituindo conhecimento. Por isso, você perceberá que, durante as primeiras semanas de aulas, todas as áreas priorizarão atividades de leitura e escrita. Nossa “viagem” também seguirá nessa direção.

#### ➤ ATIVIDADE 1

##### Conceito de leitura e gênero

- Provavelmente, você já tem experiência com textos em língua portuguesa e em inglês. Então, discuta com seus colegas e professor(a) o que vocês pensam sobre estas perguntas:  
Ler é dizer as palavras em voz alta? Precisamos decifrar letra por letra e depois palavra por palavra para entender um texto? Uma imagem sem linguagem verbal pode ser considerada um texto? Que papel têm o formato e as ilustrações de um texto? O lugar e o momento onde e quando um texto aparece fazem alguma diferença no significado? Um cartão de “Boas Festas” é um gênero textual? Você acha que o sentido de um texto depende das pessoas envolvidas, por exemplo, quem produz um bilhete e quem o recebe?
- Bem, agora uma brincadeira. Deixe que seus olhos passem pelo trecho abaixo e confira com os colegas o que vocês entenderam:  
3573 P3QU3N0 73X70 53RV3 4P3N45 P4R4 M057R4R C0M0 N0554 C4B3Ç4  
C0NS3GU3 F423R C01545 1MPR35510N4N735!!! R3P4R3 N1550!!! N0  
C0M3Ç0 3574V4 M310 C0MPL1C4D0 M45 N3574 L1NH4 5U4 M3N73 V41  
D3C1FR4ND0 0 C0D1G0 QU453 4UTOM471C4M3N73 53M PR3C1S4R  
P3N54R MU170, C3R70? P0D3 F1C4R B3M 0RGULH050 D1550!!! 5U4  
C4P4C1D4D3 M3R3C3 P4R4B3N5!!!
- O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em língua estrangeira?
- Então, vamos lembrar nossas estratégias de leitura! Observe o texto abaixo e responda: Que gênero de texto é este? Ele serve para quê? Que pessoas devem estar envolvidas nessa comunicação? O que levou você a chegar às conclusões para as perguntas anteriores? Discuta suas respostas com seus colegas e professor(a).

5. Tente adivinhar em que língua o texto está escrito.

6. Mesmo sem saber essa língua (*Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag*), marque a opção em inglês que melhor poderia substituí-la no cartão:

- ( ) Happy Easter!  
 ( ) Happy Birthday!  
 ( ) Merry Christmas and Happy New Year!



7. Produza um texto do mesmo gênero para um amigo.

## ➤ ATIVIDADE 2

### Os cognatos

- a) Você tem acesso a um computador conectado à internet? O que é uma lan house? Com que objetivo as pessoas acessam a rede mundial de informação?
- b) Que palavras alguém imagina encontrar quando busca informações sobre a dengue?
- c) Organize as palavras em quatro grupos (prevenção / sintomas / tratamento / tipos de vírus) e pesquise com seus colegas e professor(a) o significado em inglês de apenas 8 itens que vocês julgarem mais relevantes.
- d) Você já deve ter ouvido falar em *United Nations* – UN. Qual é a sigla correspondente na nossa língua? Uma dica: usamos três letras \_\_\_\_\_. Essa instituição se divide em várias outras organizações, entre elas, a *World Health Organization*. O site a seguir trata de qual assunto e se refere a qual parte do mundo? Uma dica: health = saúde.



#### RECOGNITION OF DENGUE FEVER

- Sudden onset of high fever
- Severe headache
- Pain behind the eyes
- Aches and pains in muscles and joints
- Nausea or vomiting
- Rash

Adapted from: <http://www.searo.who.int/EN/Section10/Section332/Section1631.htm>

5. Agora, responda sobre o texto acima. Uma dica: repare como aparecem cognatos.

*It gives information on the...*

- ( ) ... control of the mosquitoes which spread dengue.  
 ( ) ... four types of dengue viruses.  
 ( ) ... symptoms of dengue.  
 ( ) ... treatment of dengue.
6. Com seu (sua) professor(a), leia o exemplo abaixo. Em seguida, forme um grupo com três outros alunos para organizar uma campanha na escola contra a dengue.



<http://www.adoptionblogs.com/media/VietNamAdoption/dengue%20fever.jpg>

### ➤ ATIVIDADE 3

#### Organização textual

Finalmente, vamos lembrar um fato que é importante quando produzimos ou lemos um texto: a organização das ideias. Vamos usar o exemplo abaixo.

1. Que gênero de texto é este? Como esse gênero costuma ser organizado, seja em português, inglês, espanhol, francês, italiano etc? [Dicas: tsp = tea spoon - tbsp = table spoon]

#### How to make American pancakes

(serves 6-8 pancakes)

350g (1 ½ cups) flour

3 tsp baking powder

1 tbsp white sugar

1 tsp salt

300ml milk (1 ¼ cups)

1 egg

3 tbsp butter, melted

In a large mixing bowl, combine the flour, baking powder, sugar and salt. Whisk all the dry ingredients together. Make a well in the middle of the dry ingredients and pour the egg, butter and milk. Whisk until the batter thickens. Then add about a table spoon of butter to a pan of medium heat and let the butter cover the pan. Use a ladle to scoop a quarter of the batter into the hot pan. When it starts the bubble on top, flip the pancake over and brown for over a minute.

- b) Se você seguir as orientações do texto com a ajuda de seu (sua) professor(a), o que poderá saborear?

## Língua Estrangeira – Francês

### Uma “viagem” rumo a outras culturas

Um novo ano letivo traz novos desafios a superar. Precisamos de bases firmes para seguir constituindo conhecimento. Por isso, você perceberá que, durante as primeiras semanas de aulas, todas as áreas priorizarão atividades de leitura e escrita. Nossa “viagem” também seguirá nessa direção.

#### ➤ ATIVIDADE 1

##### Conceito de leitura e gênero

- Provavelmente, você já tem experiência com textos em língua portuguesa e em inglês. Então, discuta com seus colegas e professor(a) o que vocês pensam sobre estas perguntas:  
Ler é dizer as palavras em voz alta? Precisamos decifrar letra por letra e depois palavra por palavra para entender um texto? Uma imagem sem linguagem verbal pode ser considerada um texto? Que papel têm o formato e as ilustrações de um texto? O lugar e o momento onde e quando um texto aparece fazem alguma diferença no significado? Um cartão de “Boas Festas” é um gênero textual? Você acha que o sentido de um texto depende das pessoas envolvidas, por exemplo, quem produz um bilhete e quem o recebe?
- Bem, agora uma brincadeira. Deixe que seus olhos passem pelo trecho abaixo e confira com os colegas o que vocês entenderam:  
3573 P3QU3N0 73X70 53RV3 4P3N45 P4R4 M057R4R C0M0 N0554 C4B3Ç4  
C0NS3GU3 F423R C01545 1MPR3551ON4N735!!! R3P4R3 N1550!!! N0  
C0M3Ç0 3574V4 M310 C0MPL1C4D0 M45 N3574 L1NH4 5U4 M3N73 V41  
D3C1FR4ND0 0 C0D1G0 QU453 4UTOM471C4M3N73 53M PR3C1S4R  
P3N54R MU170, C3R70? P0D3 F1C4R B3M 0RGULH050 D1550!!! 5U4  
C4P4C1D4D3 M3R3C3 P4R4B3N5!!!
- O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em língua estrangeira?
- Então, vamos relembrar nossas estratégias de leitura! Observe o texto abaixo e responda: Que gênero de texto é este? Ele serve para quê? Que pessoas devem estar envolvidas nessa comunicação? O que levou você a chegar às conclusões para as perguntas anteriores? Discuta suas respostas com seus colegas e professor(a).

5. Tente adivinhar em que língua o texto está escrito.

6. Mesmo sem saber essa língua (*Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag*), marque a opção em francês que melhor poderia substituí-la no cartão:

- ( ) Bonnes Pâques!  
 ( ) Joyeux Anniversaire!  
 ( ) Joyeux Noël et Bonne Année!



7. Produza um texto do mesmo gênero para um amigo.

## ➤ ATIVIDADE 2

### Os cognatos

1. Você tem acesso a um computador conectado à internet? O que é uma lan house? Com que objetivo as pessoas acessam a rede mundial de informação?
2. Que palavras alguém imagina encontrar quando busca informações sobre a dengue?
3. Organize as palavras em quatro grupos: (prevenção / sintomas / tratamento / tipos de vírus) e pesquise com seus colegas e professor/a o significado em francês de apenas 8 itens que vocês julgam mais relevantes.
4. Você já deve ter ouvido falar em *Organisation des Nations Unies* – ONU. A sigla que usamos em nossa língua é a mesma. Essa instituição se divide em várias outras organizações dentre elas, a *Organisation Mondiale de la Santé*. O site a seguir <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs117/fr/> trata de qual assunto e se refere a qual parte do mundo? [Uma dica: *santé* = saúde]



Organisation Mondiale de la Santé

Organisation Panaméricaine de la Santé

## Dengue et Dengue Hémorragique

### Principaux points

La dengue est une maladie infectieuse transmise par les moustiques. Elle est à l'origine d'un syndrome de type grippal sévère et parfois de complications potentiellement mortelles que l'on appelle dengue hémorragique.

Il n'existe pas de traitement spécifique, mais une prise en charge médicale adaptée permet fréquemment de sauver la vie des malades atteints de la forme hémorragique.

Le seul moyen pour prévenir la transmission du virus de la dengue consiste à lutter contre les moustiques vecteurs.

La dengue, maladie infectieuse transmise par des moustiques, est devenue ces dernières décennies un sujet important de préoccupation pour la santé publique internationale. Elle sévit dans les régions tropicales et subtropicales de la planète avec une prédilection pour les zones urbaines et semi-urbaines.

La forme hémorragique, complication potentiellement mortelle, a été reconnue pour la première fois dans les années 50 au cours d'épidémies aux Philippines et en Thaïlande, mais on la retrouve aujourd'hui dans la plupart des pays d'Asie et, dans plusieurs d'entre eux, elle constitue désormais une cause importante d'hospitalisation et de mortalité pour les enfants.

Le virus de la dengue existe sous quatre formes distinctes, étroitement apparentées. La guérison entraîne une immunité à vie contre le sérotype qui a provoqué l'infection mais ne confère qu'une immunité passagère et partielle contre les trois autres. On est fondé à penser que l'infection par un second virus, accroît le risque de maladie plus grave avec complication hémorragique.

Adaptado da página <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs117/fr/> em 12/01/2009

5. Agora, converse com seus colegas e professor(a) sobre os principais pontos do texto acima. Uma dica: repare como aparecem cognatos: *dengue / moustiques / hémorragique...*
- La transmission de la dengue.
  - La dengue hémorragique.
  - Les quatre formes de virus de la dengue.
  - Les symptômes et le traitement.

- f) Com seu(sua) professor(a), leia a *affiche* ao lado. Em seguida, forme um grupo com três outros alunos para organizar uma campanha na escola contra a dengue. Consulte o site e procure outras *affiches* que possam ilustrar o seu trabalho. ([http://www.guyane.pref.gouv.fr/sante/\\_pdf/affiche\\_dengue\\_malade.jpg](http://www.guyane.pref.gouv.fr/sante/_pdf/affiche_dengue_malade.jpg))



### ➤ ATIVIDADE 3

#### Organização textual

Finalmente, vamos relembrar um fato que é importante quando produzimos ou lemos um texto: a organização das ideias. Vamos usar o exemplo abaixo.

1. Que gênero de texto é este? Como esse gênero costuma ser organizado, seja em português, inglês, espanhol, francês, italiano etc?

Omelette de base (<http://www.oeuf.ca/fr/recettes/detail/index.asp?id=339>)

**Nombre de portions:** 1 portion  
**Temps de préparation:** 2 minutes  
**Temps de cuisson:** 4 minutes

#### Ingrédients

2 oeufs  
 30 ml (2 c. à table) de l'eau  
 Du sel ET du poivre, au goût  
 15 ml (1 c. à table) de beurre

#### Préparation

Battre ensemble les oeufs et l'eau; saler et poivrer. Chauffer la poêle à feu mi-vif. Faire fondre le beurre dans un poêle. Verser la préparation aux oeufs. À mesure que la préparation commence à prendre près de la paroi, à l'aide d'une spatule, racler doucement la portion cuite vers le centre. Pencher et tourner la poêle pour permettre à l'oeuf non cuit de couler dans l'espace vide. Alors que le dessus est encore humide et crémeux, garnir la moitié de l'omelette avec une garniture au choix. Glisser la spatule sous la partie non garnie, plier l'omelette en deux et glisser sur une assiette chaude.

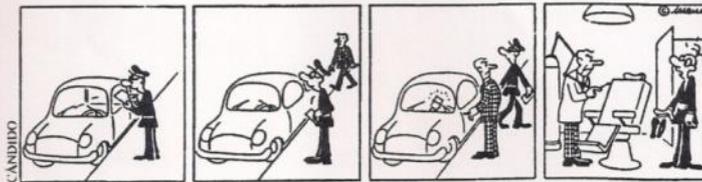
2. Se você seguir as orientações do texto com a ajuda de seu/sua professor/a, o poderá saborear?

ATTENTION ! Antes de terminarmos, precisamos lembrar a você que 2009 é o "Ano da França no Brasil". Fique atento a isso, pois teremos muitas atividades, concursos e comemorações com a participação de alunos e professores. Sugestão de sites: <http://www.ambafrance.org.br>, <http://rioscope.com.br> e <http://anodafrançanobrasil.cultura.gov.br> e ainda os sites de Associações dos Professores de Francês: [www.fbpf.org.br](http://www.fbpf.org.br) e [www.apferj.org.br](http://www.apferj.org.br). Você pode acessar "Ano da França no Brasil" e/ou "Educação e Língua Francesa" para obter mais informações. Pesquise, ainda, textos de vídeo no site da MultiRio, no programa de Francês "Br@nché!": [www.multirio.rj.gov.br/frances](http://www.multirio.rj.gov.br/frances).

## Língua Estrangeira – Espanhol

### ➤ ATIVIDADE 1

Você sabia que desenhos também podem ser textos? Então, observe e responda.



Fonte: ABC, 15 de dezembro de 1990.

1. Quantos quadradinhos existem?
2. Você consegue identificar as profissões dos personagens?
3. Onde eles estão nos três primeiros quadradinhos? E no último?
4. O que acontece no último quadradinho?
5. O que o ajudou na leitura desse texto?

### ➤ ATIVIDADE 2

Observe:

1. O texto ao lado é:
  - a) Um convite.
  - b) Um ingresso.
  - c) Uma nota de compra.
  - d) Uma notícia.
2. Qual a data mencionada?
3. O que a pessoa comprou?
4. O comprador teve troco?

ALE-HOP			
ALEHOP04			
C. RUA MAYOR, 43			
Tlf. 923 26 65 84			
A-03740966			
<hr/>			
Tck nº: 227009	21-06-08 14:09:45		
Le atendio NOELIA			
<hr/>			
Articulo	Unid	P.V.P.	Importe
ZAPATILLAS BLANCO#27			
-Ref:9750021	1	2.90	2.90
<b>TOTAL</b>			<b>2.90</b>
Entrega			5.00
Cambio			2.10

➤ ATIVIDADE 3

Você já sabe que os textos podem ser formados apenas pela linguagem verbal, por exemplo, um poema, um romance; apenas pela linguagem visual, como um desenho, uma pintura; ou então pelas duas, ou seja, pela linguagem verbal e pela visual. Agora, quando há o emprego dos dois tipos, o sentido global do texto só se faz com o cruzamento das duas linguagens.

Observe este cartum de Quino:

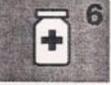
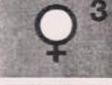
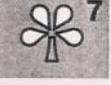
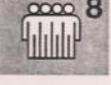


Fonte: *Gente*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

Qual a relação entre o desenho e a parte escrita?

➤ ATIVIDADE 4

Todos nós temos a responsabilidade de contribuir para a construção de um mundo melhor. Pensando nisso, a ONU (Organização das Nações Unidas) firmou, no ano de 2000, oito objetivos de desenvolvimento para o milênio. Eles estão abaixo. Relacione a linguagem verbal com a linguagem não verbal desses objetivos. Use todas as pistas que puder.

	1		5	<input type="checkbox"/>	REDUCIR LA MORTALIDAD INFANTIL	<input type="checkbox"/>	GARANTIZAR LA SOSTENIBILIDAD DEL MEDIO AMBIENTE
	2		6	<input type="checkbox"/>	LOGRAR LA ENSEÑANZA PRIMARIA UNIVERSAL	<input type="checkbox"/>	ERRADICAR LA POBREZA EXTREMA Y EL HAMBRE
	3		7	<input type="checkbox"/>	MEJORAR LA SALUD MATERNA	<input type="checkbox"/>	FOMENTAR UNA ASOCIACION GLOBAL PARA EL DESARROLLO
	4		8	<input type="checkbox"/>	PROMOVER LA IGUALDAD ENTRE LOS GENEROS Y LA AUTONOMIA DE LA MUJER	<input type="checkbox"/>	COMBATIR EL HIVISIDA EL PALUDISMO Y OTRAS ENFERMEDADES

## ANEXO D – Caderno de Revisão do 9º ano

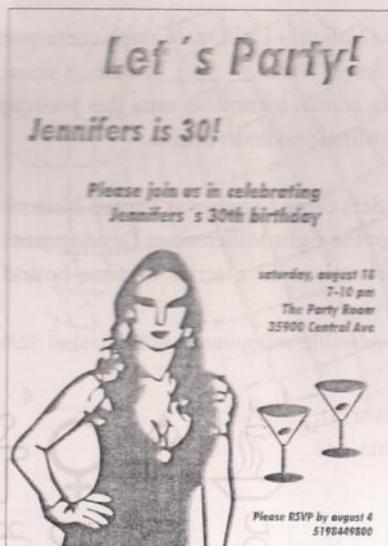
## Língua Estrangeira – Inglês

## Uma “viagem” rumo a outras culturas

Um novo ano letivo traz novos desafios a superar. Precisamos de bases firmes para seguir com a construção do conhecimento. Por isso, você perceberá que, durante as primeiras semanas de aulas, todas as áreas priorizarão atividades de leitura e escrita. Nossa “viagem” também seguirá nessa direção.

➤ ATIVIDADE 1 - Conceito de leitura e gênero

1. Provavelmente, você já tem bastante conhecimento e experiência com leitura. Então, discuta com seus colegas e com seu(sua) professor(a) o que vocês pensam sobre estas perguntas:  
Ler é dizer as palavras em voz alta? Precisamos decifrar letra por letra e depois palavra por palavra para entender um texto? Uma imagem sem linguagem verbal pode ser considerada um texto? Que papel têm o formato e as ilustrações de um texto? O lugar e o momento onde e quando um texto aparece fazem diferença para o sentido de um texto? Um cartão de “Boas Festas” é um gênero textual? Você acha que o sentido de um texto depende das pessoas envolvidas, por exemplo, quem produz um bilhete e quem o recebe?
2. Bem, agora uma brincadeira. Deixe que seus olhos passem pelo trecho abaixo e confira com os colegas o que vocês entenderam:  
3573 P3QU3N0 73X70 53RV3 4P3N45 P4R4 M057R4R C0M0 N0554 C4B3Ç4  
C0NS3GU3 F423R C01545 1MPR3551ON4N735!!! R3P4R3 N1550!!! N0  
C0M3Ç0 3574V4 M310 C0MPL1C4D0 M45 N3574 L1NH4 5U4 M3N73 V41  
D3C1FR4ND0 0 C0D1G0 QU453 4UTOM471C4M3N73 53M PR3C1S4R  
P3N54R MU170, C3R70? P0D3 F1C4R B3M 0RGULH050 D1550!!! 5U4  
C4P4C1D4D3 M3R3C3 P4R4B3N5!!!
3. O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em língua estrangeira?
4. Vamos relembrar nossas estratégias de leitura! Observe o texto a seguir, seu formato, as ilustrações, os cognatos, o tipo de informação veiculada etc. Então, responda: Qual é o gênero desse texto? Discuta sua resposta com seus colegas e o(a) professor(a).



- a) Marque uma alternativa correta sobre o texto:
- O texto se destina a Jennifer.
  - Jennifer é a aniversariante.
  - A foto mostra uma amiga de Jennifer.
  - Jennifer faz aniversário no dia 30.
- b) Observe a sigla RSVP (Répondez s'il vous plaît), que também costuma aparecer nesse gênero de texto em português. Discuta com seus colegas e professor(a) para que a sigla serve e por que costuma vir acompanhada de um número de telefone no final desse tipo de texto?
- c) Produza um texto do mesmo gênero para um amigo.

➤ ATIVIDADE 2 - O significado pelo contexto global e local

*Hesperian Foundation* é uma editora sem fins lucrativos que publica material sobre o cuidado com a saúde em comunidades carentes. No site dessa fundação, encontramos a foto abaixo.

<http://www.hesperian.org/images/santos/tradtoilet.jpeg>

In Mozambique, more than half the population lives in extreme poverty without access to basic sanitation.



1. No que você pensa quando olha a foto acima? O que ela representa para você e seus colegas?
2. Agora, observando o comentário sobre a foto, você descobre o lugar em que foi tirada e que problema é destacado?

3. Você já deve ter ouvido falar em *United Nations* – UN. Qual é a sigla correspondente na nossa língua? Uma dica: usamos três letras \_ \_ \_ . Bem, a situação de Moçambique, ilustrada e comentada acima, tornou-se uma das preocupações dessa organização internacional. Confirme no texto abaixo.

In September 2000, world leaders came together at United Nations Headquarters in New York to adopt the eight Millennium Development Goals (MDGs), committing their nations to a series of time-bound targets — with a deadline of 2015

Adapted from <http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml> 12/01/2009

4. Junto com seus colegas e professor(a), associe cada ícone ao lado com uma das ações que a ONU tem promovido.

Palavras-chave:

child / criança / infantil

hunger/ fome

other / outras

health / saúde

develop / desenvolver

environmental / ambiental



<http://image.guardian.co.uk/sys-images/Guardian/Pix/online/2008/07/03/Katine-G8-MDG-logos.jpg>

- Reduce child mortality.
- Eradicate poverty and hunger.
- Combat HIV/AIDS, Malaria and other diseases.
- Improve maternal health.
- Develop global partnership for development.
- Achieve universal primary education.
- Ensure environmental sustainability.
- Promote gender equality and empower women.

### ➤ ATIVIDADE 3 - Vocabulário - Formação de palavras (prefixos e sufixos)

1. Uma grande dica quando aprendemos uma língua estrangeira é observar aqueles “pedaços” que se encaixam no início ou no final das palavras formando outras. Usando os exemplos da atividade acima, temos:
  - a) **Mortality** / **Equality** / **Sustainability**. Em muitos casos, esses sufixos em inglês correspondem a um sufixo em nossa língua materna. Qual é?
  - b) Da mesma forma, observe **Education** / **Development** / **Maternal** / **Global** / **Universal**

2. Veja com seu (sua) professor(a) outro texto que trate de educação, desenvolvimento, saúde, pobreza etc.

Sugestão de tema: Dengue.

Sugestão de sites:

<http://www.lifecorps.org/page.php?D=36f2caf39dae4272bfd6b3425e0c55b4>

<http://www.freedomfromhunger.org/landing/philippinesc.php>

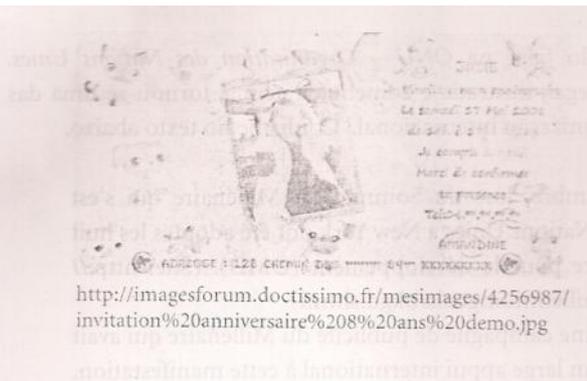
## Língua Estrangeira – Francês

### Uma “viagem” rumo a outras culturas

Um novo ano letivo traz novos desafios a superar. Precisamos de bases firmes para seguir com a construção do conhecimento. Por isso, você perceberá que, durante as primeiras semanas de aulas, todas as áreas priorizarão atividades de leitura e escrita. Nossa “viagem” também seguirá nessa direção.

#### ➤ ATIVIDADE 1 - Conceito de leitura e gênero

1. Provavelmente, você já tem bastante conhecimento e experiência com leitura. Então, discuta com seus colegas e com seu(sua) professor(a) o que vocês pensam sobre estas perguntas:  
Ler é dizer as palavras em voz alta? Precisamos decifrar letra por letra e depois palavra por palavra para entender um texto? Uma imagem sem linguagem verbal pode ser considerada um texto? Que papel têm o formato e as ilustrações de um texto? O lugar e o momento onde e quando um texto aparece fazem diferença para o sentido de um texto? Um cartão de “Boas Festas” é um gênero textual? Você acha que o sentido de um texto depende das pessoas envolvidas, por exemplo, quem produz um bilhete e quem o recebe?
2. Bem, agora uma brincadeira. Deixe que seus olhos passem pelo trecho abaixo e confira com os colegas o que vocês entenderam:  
  
3573 P3QU3N0 73X70 53RV3 4P3N45 P4R4 M057R4R C0M0 N0554 C4B3Ç4  
C0NS3GU3 F423R C01545 1MPR3551ON4N735!!! R3P4R3 N1550!!! N0  
C0M3Ç0 3574V4 M310 C0MPL1C4D0 M45 N3574 LINH4 5U4 M3N73 V41  
D3C1FR4ND0 0 C0D1G0 QU453 4UTOM471C4M3N73 53M PR3C1S4R  
P3N54R MU170, C3R70? P0D3 F1C4R B3M 0RGULH050 D1550!!! 5U4  
C4P4C1D4D3 M3R3C3 P4R4B3N5!!!
3. O que você acha que esse tipo de leitura que você fez tem a ver com ler em língua estrangeira?
4. Vamos lembrar nossas estratégias de leitura! Observe o texto a seguir, seu formato, as ilustrações, os cognatos, o tipo de informação veiculada etc. Então, responda: Qual é o gênero desse texto? Discuta sua resposta com seus colegas e o(a) professor(a).



Julie  
 Je t'invite à mon anniversaire  
 Le samedi 17 mai 2008  
 De 14h à 17h30/18h  
 Je compte sur toi!  
 Merci de confirmer ta présence.  
 Tél. 04. 00.00.00.00  
**Amandine**  
 Adresse: 128,Chemin des Fleurs

<http://imagesforum.doctissimo.fr/mesimages/4256987/invitation%20anniversaire%20ans%20demo.jpg>

a) Marque uma alternativa correta sobre o texto:

- O texto se destina a Julie.  
 Julie é a aniversariante.  
 A foto mostra Amandine.  
 O aniversário será no próximo mês de maio.

b) Produza um texto do mesmo gênero para um amigo.

➤ ATIVIDADE 2 - O significado pelo contexto

1. No *site* <http://www.undp.org.sn/html/baraques2.jpg> encontramos a foto abaixo do Senegal.



- a) No que você pensa quando olha esta foto? O que ela representa para você e seus colegas?  
 b) Agora, observando o que está escrito nas placas da foto: “Lieu de vote” e “École Publique”, descubra o lugar em que foi tirada e que problema a foto destaca?

3. Você já deve ter ouvido falar na ONU – *Organisation des Nations Unies*. Bem, a situação do Senegal, ilustrada e comentada acima, tornou-se uma das preocupações dessa organização internacional. Confirme no texto abaixo.

Du 6 au 8 septembre, lors du Sommet du Millénaire qui s'est déroulé, au Siège des Nations Unies à New York ont été adoptés les huit objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). (Site: <http://www.un.org/french/millenniumgoals/bkgd.shtml>)

Il s'en était suivi une campagne de publicité du Millénaire qui avait pour but de garantir un large appui international à cette manifestation.

4. Junto com seus colegas e professor(a), associe cada ícone ao lado com uma das ações que a ONU tem promovido:

- ( ) Réduire la mortalité infantile.  
 ( ) Réduire l'extrême pauvreté et la faim.  
 ( ) Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies.  
 ( ) Améliorer la santé maternelle.  
 ( ) Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.  
 ( ) Assurer l'éducation primaire pour tous.  
 ( ) Préserver l'environnement.  
 ( ) Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.



<http://image.guardian.co.uk/sys-images/Guardian/Pix/online/2008/07/03/Katine-G8-MDG-logos.jpg>

### ➤ ATIVIDADE 3 - "Pescando" informações específicas

Como você procura o significado de uma palavra no dicionário? Você não lê o dicionário inteiro, não é? Pois é, existem também estratégias quando precisamos buscar informações específicas em determinados textos. O texto abaixo foi retirado da Wikipédia, na página sobre Carla Bruni, em francês. ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Carla\\_Bruni](http://fr.wikipedia.org/wiki/Carla_Bruni))

Você lembra que ela esteve aqui no Rio de Janeiro, em dezembro? Ela agora está mais famosa do que sempre foi. Será que é por causa da sua beleza? Você sabe a razão disso?

1. Que tipo de informação um fã da Carla Bruni gostaria de encontrar na página sobre ela?

- a) Agora leia o texto e compare com sua resposta anterior. Você encontrou algo a mais? Na sua opinião, falta alguma informação importante?



Alias	Carla Sarkozy Carla Bruni-Sarkozy
Nom	Carla Gilberta Bruni Tedeschi
Naissance	23 décembre 1967 (1967-12-23) (41 ans) Turin, Piémont, Italie
Profession(s)	Mannequin Actrice Auteur-compositeur Chanteuse
Genre(s)	Variété française, Pop, Pop Rock
Site Officiel Internet	CarlaBruni.com

- b) Vamos conferir um item? A que se refere a palavra “alias” no texto?  
 c) Finalmente, observe como as palavras abaixo foram usadas. Tente descobrir o significado no texto e numere os parênteses. Atenção: sobrarão duas opções!

- |              |                |
|--------------|----------------|
| 1. naissance | ( ) cantora    |
| 2. auteur    | ( ) autora     |
| 3. chanteuse | ( ) gênero     |
| 4. genre     | ( ) nascimento |
|              | ( ) altura     |
|              | ( ) atriz      |

Antes de mudarmos de assunto, precisamos lembrar a você que Carla Bruni esteve aqui, também, para o lançamento das festividades do “Ano da França no Brasil - 2009”. Fique atento a isso, pois teremos em 2009 muitas atividades, concursos e comemorações com a participação de alunos e professores. Sugestão de sites: <http://www.ambafrance.org.br>, <http://rioscope.com.br> e <http://anodafrançanobrasil.cultura.gov.br> e ainda os sites de Associações dos Professores de Francês: [www.fbpf.org.br](http://www.fbpf.org.br) e [www.apferj.org.br](http://www.apferj.org.br). Você pode acessar “Ano da França no Brasil” e/ou “Educação e Língua Francesa” para obter mais informações.

- d) Pesquise com seu(sua) professor(a) outro texto em que se pode “pescar” informações. Você pode também “pescar” em textos de vídeo no site da MultiRio, no programa de Francês “Br@nché!”: [www.multirio.rj.gov.br/frances](http://www.multirio.rj.gov.br/frances).

## Língua Estrangeira – Espanhol

### ➤ ATIVIDADE 1

Você já sabe que os textos podem ser formados apenas pela linguagem verbal, por exemplo, um poema, um romance; apenas pela linguagem visual, como um desenho, uma pintura; ou então pelas duas, ou seja, pela linguagem verbal e pela visual. Agora, quando há o emprego dos dois tipos, o sentido global do texto só se faz com o cruzamento das duas linguagens.

Observe este cartum de Quino:

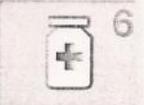
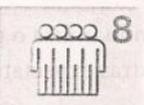


Fonte: *Gente*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

Qual a relação entre o desenho e a parte escrita?

### ➤ ATIVIDADE 2

Todos nós temos a responsabilidade de contribuir para a construção de um mundo melhor. Pensando nisso, a ONU ( Organização das Nações Unidas) firmou, no ano de 2000, oito objetivos de desenvolvimento para o milênio. Eles estão abaixo. Relacione a linguagem verbal com a linguagem não verbal desses objetivos. Use todas as pistas que puder.

 1	 5	( )	REDUCIR LA MORTALIDAD INFANTIL	( )	GARANTIZAR LA SOSTENIBILIDAD DEL MEDIO AMBIENTE
 2	 6	( )	LOGRAR LA ENSEÑANZA PRIMARIA UNIVERSAL	( )	ERRADICAR LA POBREZA EXTREMA Y EL HAMBRE
 3	 7	( )	MEJORAR LA SALUD MATERNA	( )	FOMENTAR UNA ASOCIACIÓN GLOBAL PARA EL DESARROLLO
 4	 8	( )	PROMOVER LA IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS Y LA AUTONOMÍA DE LA MUJER	( )	COMBATIR EL HIV/SIDA EL PALUDISMO Y OTRAS ENFERMEDADES

### ➤ ATIVIDADE 3

Leia o texto abaixo e saiba um pouco mais sobre o andamento dos objetivos de desenvolvimento para o milénio.



Los Gobiernos, las fundaciones, las empresas y los grupos de la sociedad civil se manifestaron en torno al llamamiento para reducir la pobreza, el hambre y la enfermedad para el año 2015, al anunciar nuevos compromisos para satisfacer los objetivos de desarrollo del Milenio, en la reunión de alto nivel que tuvo lugar el 25 de septiembre de 2008 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Al concluir la reunión, que convocó con el Presidente de la Asamblea General Miguel d'Escoto, el Secretario General Ban Ki-moon dijo, "Hoy hicimos algo especial. Reunimos una amplia coalición para el cambio". La reunión "superó nuestras expectativas más optimistas", declaró, señalando que generó un estimado de \$16.000 millones de dólares, incluidos unos \$1.600 millones de dólares para reforzar la seguridad alimentaria, más de \$4.500 millones de dólares para la educación y \$ 3.000 millones de dólares para luchar contra la malaria.

[www.un.org/spanish](http://www.un.org/spanish)

1. Indique:

- Local e data da reunião mencionadas no texto.
- O motivo da reunião.
- Que relação tem a foto com o texto escrito?
- Para que servem as setas no texto?
- A quem o secretário Ban Ki-moon inclui quando utiliza o pronome de primeira pessoa do plural em “la reunión superó nuestras expectativas”?

Conversa:

O que essas metas do milênio têm a ver com você e com seu dia a dia?

Levante alguma ação que todos da turma possam fazer para melhorar. Conversem sobre como colocá-la em prática. Que tal depois escrever um cartaz que informe sobre a ação a ser realizada e convocar todos a participar?



**ANEXO E – Carta de Cláudia Costin**

“Caro(a) professor(a),

Iniciamos o ano letivo de 2009 propondo a parceria em um projeto ousado e inovador que, temos certeza, fará a diferença no processo de aprendizagem de nossos alunos, contribuindo de forma efetiva para seu sucesso escolar e sua participação ativa e crítica em nossa sociedade.

Consideramos que a função básica da escola é possibilitar aos alunos desenvolverem de forma plena todo o seu potencial intelectual, incentivando-os em suas tentativas, aplaudindo seus acertos e não os deixando desestimular quando, por vezes, não obtiverem sucesso.

Nessa perspectiva, é que resolvemos dedicar o início do ano letivo a um grande trabalho de revisão dos principais conteúdos que nossos alunos aprenderam no ano anterior, de maneira que possamos detectar, logo no começo, as necessidades específicas de cada um deles, os obstáculos a serem superados em seu processo de aprendizagem e, dessa forma, possibilitar a você, professor, a realização de um planejamento centrado na realidade de sua sala de aula.

Estamos oferecendo a você, professor, um material que servirá de apoio ao seu trabalho nesse período de revisão, comum a toda a Rede, ao fim do qual serão aplicadas provas de Língua Portuguesa e de Matemática, cujo resultado nos oferecerá subsídios para termos um retrato consistente do nosso alunado e, dessa forma, podermos estabelecer nossas prioridades para o ano letivo que se inicia.

O trabalho a ser desenvolvido com os alunos nesse período de revisão deverá ter como enfoque prioritário as questões relativas à leitura e ao desenvolvimento do raciocínio lógico, por entendermos que são esses os dois pilares fundamentais de todo processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, todo o trabalho desenvolvido pelos professores das diversas áreas do conhecimento, nesse período, deve ter como foco a questão da leitura e a interpretação de texto, instrumentos essenciais para que os alunos possam se apropriar do universo amplo e diversificado de conhecimentos que a escola apresenta e possam desenvolver as habilidades necessárias para sua construção segura e efetiva, tornando-se sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões e poder trilhar com segurança o caminho escolhido.

Bom ano letivo para todos.

Claudia Costin

Secretária Municipal de Educação

ANEXO F - Projeto Escolas do Amanhã

## **SME - Secretaria Municipal de Educação**

### **Escolas do Amanhã**

**Programa criado pela Secretaria Municipal de Educação para mudar a realidade de 108 mil alunos que estudam nas áreas mais violentas da cidade**

#### **Escolas para sempre**

*Claudia Costin*

Ao elaborar um plano para dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro, tínhamos consciência de que a aprendizagem depende tanto de fatores relativos à escola quanto de fatores estranhos a ela. Não basta colocar bons professores e manter prédios escolares em estado adequado, nem sequer ter um bom currículo e se assegurar que ele será utilizado. Alguns fatores, como a situação do entorno da escola e a escolaridade dos pais, têm, igualmente, um papel mais do que relevante.

Ao estudar os dados demográficos e a realidade social da cidade, saltam aos olhos que há áreas nas quais violência é uma presença cotidiana na vida de milhares de crianças e jovens, para os quais aprender é um desafio constante, e as taxas de abandono escolar são mais do que o dobro das demais regiões do Rio. Poderíamos lavar as mãos e dizer que isso foge ao controle ou ao espaço de governabilidade de uma secretaria da Educação. Mostraríamos, numa espécie de autoengano, que estamos fazendo por estas crianças o mesmo que para as demais. Afinal, ali também fizemos uma revisão de Português e Matemática de 45 dias, realizamos duas provas para identificar analfabetos funcionais e crianças que precisam de reforço e estamos recuperando a aprendizagem dos dois grupos. Mandamos para os professores destas escolas cadernos com orientações curriculares, mostrando o que deve ser ensinado a cada bimestre e também aplicamos provas bimestrais.

Então, o que estaria faltando?

Um olhar mais específico para realidades particularmente desafiadoras, a consciência de que a violência pode estar inviabilizando a aprendizagem, algo que mantenha estas crianças mais tempo

longe de ambientes agressivos ao direito de ser criança, a certeza de que estes alunos também terão possibilidades de futuro.

Esta é a proposta do programa **Escolas do Amanhã**. Ele contém basicamente:

- Educação em tempo integral, no conceito de Bairro Educador, em que se mobilizam os potenciais da comunidade para ajudar na educação das crianças, especialmente no contraturno;
- artes, esportes e reforço escolar;
- uma metodologia de ensino mais dinâmica, voltada a desfazer bloqueios cognitivos gerados pela violência;
- professores e funcionários ganhando um prêmio anual de desempenho maior se as crianças aprenderem mais;
- laboratórios de ciências em cada sala de aula e um método de ensino de Ciências moderno, centrado em experimentação que desenvolve a mente investigativa e o prazer de aprender, para combater a evasão escolar e aprofundar a aprendizagem;
- computadores em sala de aula com softwares que solidificam o aprendizado das matérias, de forma lúdica;
- mães comunitárias que ficam no recreio e ajudam na busca de crianças que deixam de ir às aulas.
- uma abordagem intersetorial que integra diferentes secretarias para resolver os problemas com que se defrontam estes alunos, especialmente as secretarias de Assistência Social, de Saúde, de Cultura, de Esportes e Lazer e a da Pessoa com Deficiência.

Este programa iniciou-se em maio, com a capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores. No dia 24 de agosto de 2009, demos início às atividades. As crianças destas áreas já sofreram muito. Elas têm direito a sonhos, elas têm direito a amanhã.

Ações que integram o programa Escolas do Amanhã

### **Educação em tempo integral**

As 150 unidades escolares pertencentes ao Programa Escolas do Amanhã oferecerão educação em tempo integral. No contraturno das aulas, os estudantes terão a oportunidade de participar de mais de 50 oficinas culturais (arte, teatro, dança, música, leitura) e esportivas, que serão ministradas em parceria com a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, Secretaria Municipal de Cultura, além de outras instituições. Cada escola já escolheu as oficinas que irá oferecer aos alunos. Essa escolha foi baseada no perfil do corpo discente e da comunidade do entorno. A implantação das oficinas começou em setembro de 2009.

**Bairro Educador**

No programa, a Secretaria Municipal de Educação aplica um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo ensino-aprendizagem se integre à vida cotidiana. Há um educador comunitário, que está preparado para desenvolver ações de integração entre os interesses da escola e do bairro. Serão firmados convênios e parcerias com a sociedade civil (instituições de ensino, lideranças comunitárias, organizações sociais, empresariado). Com isso, se dá mais um passo para formar indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e de sua comunidade.

**Capacitação no método Uerê-Mello**

Os 150 coordenadores pedagógicos do programa Escolas do Amanhã, que trabalham com crianças e jovens que apresentam problemas de aprendizagem em função da convivência diária com situações de violência, foram capacitados na metodologia Uerê-Mello de desbloqueio cognitivo. Durante o curso, com 60 horas de duração, os coordenadores aprenderam a identificar as vulnerabilidades dessas crianças e o porquê de não absorverem os conteúdos ensinados. Além disso, aprenderam alguns exercícios, que deverão ser feitos em sala de aula, para facilitar o aprendizado. Os professores estão sendo capacitados na mesma metodologia.

**Salas de Saúde**

Cada uma das 150 Escolas do Amanhã terá uma sala para primeiros atendimentos, com o programa Saúde da Família, da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil. As equipes que atuam nas escolas também trabalham com ações preventivas em saúde, orientando, por exemplo, alunos e responsáveis sobre noções básicas de higiene. Também encaminham para a rede pública de saúde os casos que forem necessários. As 150 escolas serão equipadas com esta sala ao longo de 2010.

**Cientistas do Amanhã**

Método inovador do ensino de ciências realizado em parceria com a Sangari Brasil. Cada uma das 1.555 salas de aula das Escolas do Amanhã se transformará em um verdadeiro laboratório de ciências, possibilitando experimentos diversos. Nesse novo método, que é adotado em escolas tradicionais do Rio, como a Escola Parque, o aluno é motivado a desenvolver seu senso crítico, autoconfiança, raciocínio lógico, além de capacidades diversas, como observação, análise, investigação, comunicação, resolução de problemas, tomada de decisões, entre outras. O programa está articulado em três eixos centrais: formação de professores, material de apoio pedagógico para professores e estudantes e materiais de investigação. Além de livros, inclui vídeos, jogos, imagens,

reagentes e seres vivos. Um armário especial, para guardar todo esse material, também faz parte do projeto.

### **Salas de Leitura**

Os acervos das Salas de Leitura das escolas estão sendo ampliados. Durante o 11º Salão da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Finilij) do Livro para Crianças e Jovens, que ocorreu em junho de 2009, todas as diretoras da rede ganharam uma verba para a compra de livros. Para a Bienal do Livro, em setembro, também foi destinada verba aos diretores para este fim. Além disso, os professores das Salas de Leitura das Escolas do Amanhã passaram por dois cursos de capacitação. As Salas de Leitura também estão revigorando suas ações, com a ajuda de voluntários e estagiários contratados pela Secretaria.

### **Termo de Compromisso de Desempenho Escolar**

O Termo de Compromisso de Desempenho Escolar tem como objetivo estabelecer metas de aprendizagem e de gestão, que visam à melhoria da qualidade do ensino e das escolas de toda a rede municipal. Professores e servidores das escolas que conseguirem atingir as metas estabelecidas receberão o Prêmio Anual de Desempenho. Nas 150 Escolas do Amanhã o valor do prêmio será de um salário e meio para professores e funcionários das unidades que atingirem as metas ao fim do ano.

### **Mães Comunitárias**

As mães comunitárias atuarão no sentido de mobilizar alunos e familiares sobre a importância da escola em suas vidas, monitorando as faltas e buscando saber o motivo das mesmas. As mães atuarão também, na hora do recreio, monitorando as ações e orientando o comportamento dos alunos e suas relações.

### **Informática com internet em banda larga**

Todas as escolas terão salas de informática com internet em banda larga. Das 150 Escolas do Amanhã, 112 já estão equipadas com essa tecnologia. A partir de um Termo de Adesão do Município ao Proinfo – programa do MEC que equipa as escolas com laboratórios de informática com acesso à internet e capacita os professores que irão atuar nesses laboratórios – todas as escolas da rede, com prioridade para as que integram o Escolas do Amanhã, terão laboratórios de informática.

**Dois computadores por sala de aula**

Em cada uma das 150 Escolas do Amanhã, as salas de aula, do 3º ao 6º Anos, terão dois computadores, com softwares que solidificam o aprendizado das matérias, de forma lúdica. O projeto piloto deste programa será realizado na Escola Municipal Pedro Aleixo.

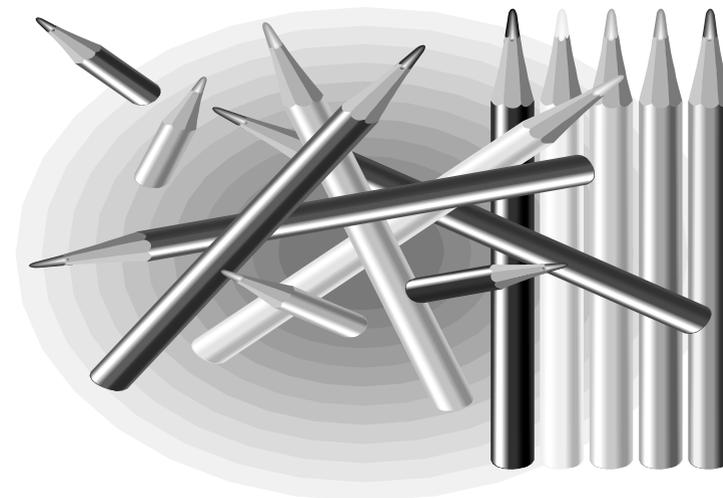


**PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO**

# Orientações Curriculares

## Áreas Específicas

LÍNGUA  
ESTRANGEIRA



**PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**  
EDUARDO PAES

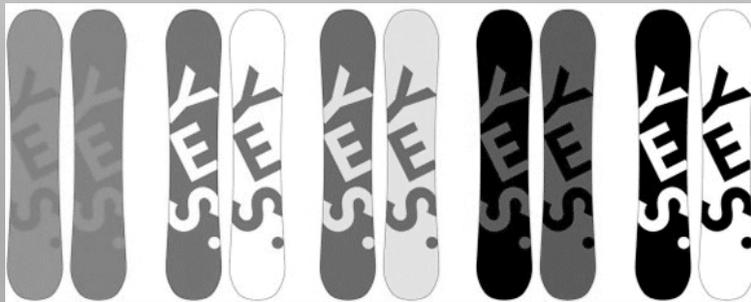
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
CLAUDIA COSTIN

**SUBSECRETARIA DE ENSINO**  
REGINA HELENA DINIZ BOMENY

**COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO**  
MARIA DE NAZARETH MACHADO DE BARROS VASCONCELLOS

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação.  
*Orientações Curriculares: Áreas Específicas.*  
Rio de Janeiro, 2010.

# Orientações Curriculares Língua Estrangeira



ANEXO G - Orientações Curriculares de Língua Estrangeira<sup>4</sup>

**COORDENAÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA**

MARIA SOCORRO RAMOS DE SOUZA  
MARIA DE FÁTIMA CUNHA  
SANDRA MARIA DE SOUZA MATEUS  
CARLA DA ROCHA FARIA

**CONSULTORIA**

PROFA. DRA. SOLANGE COELHO VEREZA - UFF

**REDAÇÃO FINAL**

ANA MÁRIA LUCENA VIANNA SANTOS  
EDWIGES DE ARAUJO REGO  
MARIA CELESTE RAMOS VEIGA

**PROFESSORES COLABORADORES**

ANDRÉA LIMA RODRIGUES  
ELAINE SIMÕES PINTO  
NADIEJDA FLORENTINO CORDEIRO

**CRIAÇÃO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO**

EDWIGES DE ARAUJO REGO  
MARC AURÉLIO PEREIRA VASCONCELOS

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação.  
*Orientações Curriculares: Áreas Específicas.*  
Rio de Janeiro, 2010.

Aqui seguem as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º Ano, na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.

Em primeiro lugar, acreditamos ser necessário tecermos algumas considerações sobre o objetivo central dos quadros apresentados. O nome geral do documento não deixa dúvidas quanto a seu propósito: “orientações”, ou seja, um indicador de direção, que visa apoiar o professor na difícil tarefa de traçar o percurso do seu caminhar pedagógico.

É preciso deixar claro que as orientações aqui propostas não formam, em seu conjunto, uma grade curricular fechada ou inflexível. As características específicas de cada contexto de ensino exigirão decisões possivelmente diversas. Afinal, diferentes viagens, mesmo que para o mesmo destino, irão requerer um caminhar próprio, levando em consideração os viajantes, o veículo e as condições externas. Mas ter consciência da direção, das etapas a serem percorridas e dos instrumentos disponíveis representa um nítido apoio ao professor de língua estrangeira (LE), que já, há muito tempo, vem expressando essa demanda.

Traçar orientações, no entanto, não é tarefa simples, pois elas exigem um embasamento conceitual – filosófico, educacional e, no caso de línguas estrangeiras, linguístico. Esses fundamentos originaram-se das reflexões que levaram à publicação intitulada *Multieducação: O Ensino de Línguas Estrangeiras – Série Temas em Debate*, organizada pela Secretaria Municipal de Educação, em 2008, e distribuída aos professores de Língua Estrangeira da Rede.

Nessa perspectiva, a linguagem é vista sob uma ótica discursiva, ou seja, como um fenômeno social e histórico. Aprender uma língua estrangeira, assim, não seria apenas dominar habilidades a partir de um inventário de estruturas linguísticas, mas apropriar-se de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres. O enfoque adotado também vê a linguagem como uma forma de “fazer coisas” com o discurso, ou seja, de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, muitas já presentes nas experiências do aluno em sua própria língua materna. Essas diferentes formas de agir discursivamente marcadas, conhecidas como “gêneros”, representam um importante elemento fundador das orientações.

ANEXO G - Orientações Curriculares de Língua Estrangeira<sup>6</sup>

A habilidade privilegiada é a leitura, pelo seu grande potencial educacional e pela oportunidade que proporciona em termos de acesso

a novos conhecimentos e discursos produzidos globalmente. No entanto, a oralidade é também contemplada, sempre dentro da mesma ótica sociodiscursiva apontada anteriormente.

Os aspectos linguísticos propriamente ditos são abordados dentro da mesma perspectiva: a língua representa a materialidade das práticas discursivas que se pretende promover. Assim, acredita-se que formas linguísticas devam ser tratadas pedagogicamente, explícita ou implicitamente, mas sempre a partir de sua inserção em textos (orais ou escritos) social e contextualmente significativos.

Dessa forma, as orientações se baseiam em um tripé: o eixo socioeducacional, com ênfase nos aspectos culturais e sociolinguísticos relacionados à língua estrangeira; o eixo sociocognitivo, que enfoca o desenvolvimento de estratégias relacionadas às habilidades – leitura, principalmente, oralidade (produção e compreensão) e aspectos básicos da escrita – e o eixo linguístico, que trata dos elementos da língua em si – léxico e gramática – que emergem das práticas discursivas promovidas.

O documento está organizado em quadros, um para cada ano de escolaridade, que, no entanto, poderão ser usados conforme o contexto pedagógico em que o professor atue.

Os quadros de orientações curriculares trazem: a) os objetivos do ensino de Língua Estrangeira; b) os conteúdos (fatos, conceitos, princípios, informações, conhecimentos) que serão trabalhados no decorrer do ano e são suporte para o desenvolvimento de habilidades; c) as habilidades – o saber-fazer – que evidenciam as competências desenvolvidas; d) os períodos para realização do trabalho pedagógico (sugestões por bimestres, que poderão ser adaptadas conforme o planejamento do professor) e e) sugestões de atividades com a finalidade de ilustrar a proposta.

Desejamos que esse material pedagógico o/a auxilie nas tarefas de sala de aula, contribuindo para um percurso de trabalho bem sucedido.

Ana Maria Lucena Vianna Santos (Francês)

Edwiges de Araujo Rego (Inglês)

Maria Celeste Ramos Veiga (Espanhol)

**Coordenadoria de Educação – Apoio Pedagógico**

Solange Coelho Vereza

**Consultora**

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
**6º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Perceber a interrelação entre a língua estrangeira e a cultura em que está inserida.</b>	Referenciais geo-histórico-culturais da língua estrangeira.	Relacionar a língua à cultura de um povo e respeitar/apreciar a diversidade cultural e sua relação com a língua e a identidade.	X				Localização, no mapa-múndi, de países onde a língua portuguesa (L1) é falada e onde a LE é a língua materna.  Referência a celebridades que falam a LE como língua materna e a seu país de origem.
<b>Perceber o uso de empréstimos linguísticos na formação da língua materna.</b>	Palavras estrangeiras incorporadas ao léxico da língua materna.	Reconhecer estrangeirismos (empréstimos linguísticos da LE em estudo) integrados à língua materna.	X				Levantamento de vocábulos da LE cujo uso está incorporado às situações cotidianas vivenciadas pelos alunos.
<b>Valorizar e apropriar-se da língua estrangeira como meio de comunicação e entendimento entre as pessoas de diversas origens e culturas.</b>	Uso de textos orais e escritos como práticas discursivas, tendo como foco a interação transnacional e intercultural.	Compreender e produzir discursos na LE voltados a questões identitárias.	X	X			Levantamento de formas de tratamento, cumprimentos, apresentações, saudações/despidas em diferentes gêneros, como, cartas, cartões, pequenos diálogos, pedidos e perguntas diretas e indiretas e outras ocorrências de uso formal e informal nas interações.
<b>Perceber a abrangência ou limitação do uso da língua estrangeira no contexto brasileiro.</b>	Características do contexto brasileiro que definem o uso da língua em estudo como língua estrangeira.	Reconhecer a leitura, em suas diversas manifestações, como uma das principais práticas discursivas em LE no contexto brasileiro.		X			Levantamento das situações cotidianas em que os alunos e sua comunidade estão expostos à LE.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
		Identificar o uso da oralidade (produção e compreensão orais) em LE em práticas específicas no contexto brasileiro.					
<b>Refletir sobre a importância da leitura nas práticas discursivas em língua estrangeira.</b>	Textos escritos.	Reconhecer e usar textos em LE como via de acesso a outras vozes e discursos produzidos globalmente.			X	X	Leitura de perfil de astros da música, do cinema, dos esportes em seus <i>sites</i> oficiais, em <i>sites</i> de fãs clube, e sites de relacionamento: Facebook /Myspace/Orkut, na forma impressa.
<b>Entender a natureza sociointeracional do processo de leitura.</b>	Procedimentos de leitura – negociação e construção de sentidos com os textos.	Reconhecer que ler não é simplesmente dizer as palavras em voz alta, mas, fundamentalmente, construir sentidos.  Reconhecer que a leitura está presente em muitas práticas do dia a dia.		X			Debate em torno das perguntas “O que é ler?”, “O que é leitura?” para diagnosticar o quanto os alunos já se apropriaram desse conceito e como o hábito da leitura faz parte da experiência deles.  Leitura de textos imagéticos (ícones, símbolos, caricaturas, sombras de objetos etc.) para que os alunos percebam a produção de sentidos como um processo cultural.  Leitura em língua materna de um postal com letras e/ou palavras apagadas para que os alunos percebam que a leitura se dá em blocos e que o próprio leitor vai preenchendo os vazios a partir da situação de comunicação.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Reconhecer os diversos gêneros discursivos, seus propósitos comunicativos e os contextos em que se inserem.</b>	Textos de vários gêneros discursivos, a saber: e-mails, convites, bilhetes, cartões, cartazes, placas de orientação, rótulos, ingressos, fichas de cadastro, menus etc.	Reconhecer gêneros discursivos pelas características gráficas, pelo suporte, pela organização textual, pela finalidade (propósito comunicativo) e pela situação de uso, identificando, quando possível, os seguintes aspectos: por quem, para quem, quando, onde e para quê.		X	X	X	Leitura de uma filipeta para um show ou de um convite para uma festa para que os alunos possam comparar os gêneros em LE e em L1.  Leitura de um cartão de apresentação ou de uma ficha de matrícula em um curso para que os alunos reconheçam o gênero e apontem as informações obrigatórias / necessárias nesses gêneros.
<b>Reconhecer a utilização de estratégias de leitura aplicadas a textos específicos, definidas em função dos objetivos da leitura.</b>	Estratégias na pré-leitura, na leitura global e na leitura detalhada.	Fazer previsões sobre o assunto de um texto, a partir do conhecimento prévio de mundo, sem ainda ter acesso ao texto.		X	X	X	Levantamento de hipóteses pelos alunos sobre o assunto de um texto, a partir da apresentação, pelo professor, de palavras-chave de um campo semântico.
		Antecipar e/ou identificar a idéia geral de um texto a partir do gênero, do suporte e das características gráficas e de uma leitura rápida e superficial ( <i>skimming</i> ) do título, subtítulos, desenhos, fotos, legendas, gráficos, tabelas, diagramas, <i>boxes</i> , palavras-chave, parágrafos de abertura e de conclusão etc.			X	X	Apresentação pelo professor de um texto sem o título para que os alunos, antecipando a ideia geral a partir de todas as outras pistas, selecionem (dentre algumas opções dadas pelo professor) um título para o texto.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
		Localizar informações específicas, fazendo uma varredura do texto ( <i>scanning</i> ), de acordo com os objetivos do leitor e a finalidade do texto.			X	X	Leitura de gêneros variados, tais como: convites, receitas culinárias, manuais de instrução etc. para a identificação de local ou horário de um evento, dos ingredientes ou utensílios necessários para uma receita, o modo de usar de um produto e outras informações, conforme o gênero trabalhado.
<b>Identificar e utilizar alguns elementos formais essenciais que, em articulação aos aspectos discursivos, contribuem para a produção de sentidos em um texto específico.</b>	<p>Conhecimento lexical</p> <p>Palavras e expressões intratextuais (encontradas no texto) e extratextuais, associadas ao tema do texto, por campos semânticos.</p> <p>Conhecimento lexical por inferência:</p> <p>os cognatos e falsos cognatos;</p> <p>os itens lexicais e seu contexto imediato de uso;</p> <p>os itens lexicais e sua relação com o conhecimento de mundo.</p>	<p>Reconhecer e apreender o sentido de itens lexicais relacionados à temática e ao gênero do texto.</p> <p>Inferir o sentido de itens lexicais desconhecidos, observando a semelhança com vocábulos da língua materna, o contexto imediato de uso e a relação com o conhecimento prévio de mundo.</p>		X	X	X	Leitura de um folheto ( <i>folder</i> ) ou convite de um evento para que os alunos infiram o significado de alguns itens lexicais. Por exemplo: inferir o significado das palavras <i>venue</i> (em inglês), <i>lieu</i> (em francês) ou <i>fecha</i> (em espanhol) a partir das informações que elas anunciam (como local e data do evento) e tendo em vista o conhecimento dos alunos sobre esse gênero textual.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Aspectos morfossintáticos – marcas de gênero e número.	Identificar aspectos morfossintáticos de palavras e sua relação com outras partes da oração ou do sintagma em que se inserem.			X	X	A partir de um estudo contrastivo entre dois textos (em português e em LE), levar os alunos a identificar, indutivamente, as diferenças e similaridades formais entre marcadores de gênero e número nas duas línguas.
	A ordem das palavras na oração.	Identificar como a informação é distribuída na oração: o tópico e o que se enuncia sobre esse tópico.			X	X	Seleção de trechos de um texto, com complexidade sintática adequada ao ano de escolaridade, para que os alunos identifiquem o tópico do período (sobre o que se está falando) e a informação/enunciação sobre esse tópico.
	O sintagma nominal	Identificar o núcleo e seus modificadores em sintagmas nominais.			X	X	Identificação, pelos alunos, dos núcleos de sintagmas nominais retirados dos textos trabalhados.
	Referências textuais e mecanismos de coesão.	Perceber as relações entre partes de um texto, identificando os elementos referenciais.		X	X	X	Substituição de alguns substantivos marcados em um texto por pronomes pessoais.
	Mecanismos de coerência.	Perceber relações implícitas entre partes de um texto.			X	X	Leitura de uma narrativa ilustrada para que, com o apoio das figuras, os alunos reconheçam relações de tempo, causa e efeito.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Conectivos – os marcadores discursivos mais comuns que estabelecem relações de adição, causa, consequência, contraste.	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.			X	X	Apresentação de pequenos textos com alguns conectivos destacados para que os alunos, a partir de algumas opções, identifiquem a relação entre as partes do texto.
	Tempos, aspectos e modos verbais / modalidade.	Reconhecer / Associar o uso das formas verbais e/ou dos verbos modais em função das finalidades comunicativas.			X	X	Identificação das formas verbais mais frequentes no texto para que se discuta seu uso em função da situação de comunicação como, por exemplo, o uso do imperativo/infinitivo em instruções e receitas.)
<b>Apropriar-se de usos específicos da oralidade.</b>	Gêneros que se concretizam na oralidade – letras de música; poemas; notícias e anúncios radiofônicos; <i>scripts</i> .	Desenvolver as habilidades relacionadas aos gêneros trabalhados: cantar; declamar; ler em voz alta; representar, incluindo a prática de repetição para aprimorar pronúncia.			X	X	Atividades, de natureza lúdica, que desenvolvam as habilidades orais em foco, utilizando textos de complexidade linguística compatível com o ano de escolaridade.
	Rotinas e interações típicas da sala de aula.	Compreender e produzir esses gêneros.	X	X	X	X	Uso da LE nas interações rotineiras de sala de aula (e.g. cumprimentos, despedidas, instruções, pedidos, elogios, críticas, palavras de incentivo etc.).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Articular o processo de leitura com outras produções discursivas, orais e escritas.</b>	Pequenos diálogos, comentários e outros atos comunicativos associados à temática do texto e/ou motivados pelo texto.	Produzir textos orais, com auxílio do professor, adaptando-os aos propósitos da situação de comunicação.		X	X	X	Simulação de uma situação de comunicação em que se faz um pedido de um lanche após a leitura de um menu.
	Articulação e mecanismos textuais.	Produzir texto escrito, com o auxílio do professor e a partir de um modelo, adaptando-o à situação comunicativa e observando os mecanismos básicos da produção textual do gênero em questão.				X	Elaboração de textos (conforme o nível e o interesse dos alunos), tais como: uma ficha de identificação, um cartão de felicitação, uma lista de compras, um pôster para alguma campanha na escola etc.

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
**7º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Perceber a interrelação entre a língua estrangeira e a cultura em que está inserida.</b>	Referenciais geo-histórico-culturais da língua estrangeira.	Relacionar a língua à cultura de um povo e respeitar/apreciar a diversidade cultural e sua relação com a língua e a identidade.	X				Projeção de cenas de filme ou vídeos (como os do <i>site</i> <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a> ) ilustrando a vida cotidiana em locais onde a LE é a primeira língua.
<b>Perceber o uso de empréstimos linguísticos na formação das línguas.</b>	Textos em língua materna em que se verificam empréstimos linguísticos da língua estrangeira em estudo.	Identificar a adoção de empréstimos linguísticos da LE em contexto brasileiro, apontando adaptações ortográficas ou fonéticas, se houver.	X				Fazer levantamento do uso de estrangeirismo em diversos gêneros discursivos.
<b>Valorizar e apropriar-se da língua estrangeira como meio de comunicação e entendimento entre as pessoas de diversas origens e culturas.</b>	Textos orais e escritos como práticas discursivas, tendo como foco a interação transnacional e intercultural.	Comparar, entre a LE e a língua portuguesa (L1), práticas sociais interacionais especialmente marcadas por determinados usos linguísticos.		X	X	X	Leitura de textos apresentando, por exemplo, uma sugestão, uma orientação, um conselho, uma ordem para os alunos destacarem e compararem as formas como se expressam, na LE e na língua materna.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<p><b>Perceber a abrangência ou limitação do uso da língua estrangeira no contexto brasileiro.</b></p> <p><b>Compreender a função social e econômica do conhecimento de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.</b></p>	<p>Características do contexto brasileiro que definem o uso da língua em estudo como língua estrangeira.</p>	<p>Reconhecer a leitura, em suas diversas manifestações, como uma das principais práticas discursivas em LE no contexto brasileiro.</p> <p>Identificar o papel da oralidade (produção e compreensão orais) em LE em práticas específicas no contexto brasileiro.</p>		X			<p>Pesquisa sobre o uso obrigatório, desejável e/ou mais frequente da LE nas mais diversas áreas e níveis de escolaridade.)</p>
<p><b>Refletir sobre a importância da leitura nas práticas discursivas em língua estrangeira (LE).</b></p>	<p>Textos escritos</p>	<p>Reconhecer e usar textos em LE como via de acesso a outras vozes e discursos produzidos globalmente.</p>	X	X	X	X	<p>Leitura de perfil de usuários de <i>sites</i> de relacionamento social (<i>Facebook</i>, <i>MySpace</i>). <i>Obs.: O material pode ser impresso para uso em sala de aula.</i></p>
<p><b>Entender a natureza sociointeracional do processo de leitura.</b></p>	<p>Procedimentos de leitura – negociação e construção de sentidos com os textos.</p>	<p>Ler além da mera decodificação, percebendo que os discursos são produzidos em função de sua finalidade e relacionando forma e função social da linguagem.</p>		X			<p>Apresentação, em língua materna, de uma mesma mensagem (ou seja, o conteúdo linguístico é o mesmo) em duas ou três situações de comunicação diferentes para que os alunos percebam a alteração no sentido conforme os sujeitos envolvidos, o suporte, o formato, o momento e o lugar da comunicação. Por exemplo, a mensagem “Te espero lá fora” como promessa de um encontro desejável ou como um acerto de contas.</p>

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Reconhecer os diversos gêneros discursivos, seus propósitos comunicativos e os contextos em que se inserem.</b>	Textos de vários gêneros discursivos, textos ficcionais e não ficcionais, incluindo os gêneros sugeridos para os anos anteriores (agora, com maior complexidade linguística) e outros, a saber: charges, tirinhas, gráficos, mapas, diagramas, anúncios etc.	Reconhecer gêneros discursivos pelas características gráficas, pelo suporte, pela organização textual, pela finalidade (propósito comunicativo) e pela situação de uso, identificando, quando possível, os seguintes aspectos: por quem, para quem, quando, onde e para quê.	X	X	X	X	Leitura de um aviso em LE colado em um local público (por exemplo, em uma estação de trem) para que os alunos identifiquem sua finalidade (informar, alertar, conscientizar etc.).
<b>Reconhecer e utilizar estratégias de leitura aplicadas a textos específicos, definidas em função dos objetivos da leitura.</b>	Estratégias na pré-leitura, na leitura global e na leitura detalhada.	Fazer previsões sobre o assunto de um texto e sobre como ele será tratado, a partir do conhecimento prévio de mundo, sem ainda ter acesso ao texto.		X	X	X	Levantamento de hipóteses pelos alunos sobre o assunto de um texto, a partir da apresentação, pelo professor, de palavras-chave de um campo semântico.
		Antecipar e/ou identificar a ideia geral de um texto a partir do gênero, do suporte e das características gráficas e de uma leitura rápida e superficial ( <i>skimming</i> ) do título, subtítulos, desenhos, fotos, legendas, gráficos, tabelas, diagramas, <i>boxes</i> , palavras-chave, parágrafos de abertura e de conclusão etc.		X	X	X	Apresentação pelo professor de um texto sem o título para que os alunos, antecipando a ideia geral a partir de todas as outras pistas, elaborem um título para o texto.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
		Localizar informações específicas, fazendo uma varredura do texto ( <i>scanning</i> ), de acordo com os objetivos do leitor e a finalidade do texto.			X	X	Leitura de uma receita culinária para os alunos relacionarem as ilustrações com as etapas de preparação ou apontarem, por exemplo, o tempo de cozimento, grau de dificuldade da receita ou ingredientes necessários etc.
<b>Identificar e utilizar alguns elementos formais essenciais que, em articulação aos aspectos discursivos, contribuem para a produção de sentidos em um texto específico.</b>	Conhecimento lexical.  Palavras e expressões intratextuais (encontradas no texto) e extratextuais, associadas ao tema do texto, por campos semânticos.	Reconhecer e apreender o sentido de itens lexicais relacionados à temática e ao gênero do texto.		X	X	X	Elaboração (com a orientação do professor) de um mapa semântico com itens lexicais extratextuais associados ao tema do texto e apresentados anteriormente pelo professor.
	Conhecimento lexical por inferência: cognatos e falsos cognatos; afixação e demais processos de formação de palavras; os itens lexicais e seu contexto imediato de uso; os itens lexicais e sua relação com o conhecimento de mundo.	Inferir o sentido de itens lexicais desconhecidos, observando a semelhança com vocábulos da língua materna, as características morfológicas, o contexto imediato de uso e a relação com o conhecimento prévio de mundo.		X	X	X	Apresentação pelo professor de um quadro exemplificando a derivação de palavras para que, a partir de exemplos, os alunos formem outros itens lexicais.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Aspectos morfosintáticos – marcas de gênero e número.	Identificar aspectos morfosintáticos de palavras e sua relação com outras partes da oração ou do sintagma em que se inserem.		X	X	X	A partir de um estudo contrastivo entre dois textos (em português e em LE), levar os alunos a identificar, indutivamente, as diferenças e similaridades formais entre marcadores de gênero e número nas duas línguas.
	A ordem das palavras na oração.	Identificar como a informação é distribuída na oração: o tópico e o que se enuncia sobre esse tópico.		X	X	X	Seleção de trechos de um texto, com complexidade sintática adequada ao ano de escolaridade, para que os alunos identifiquem o tópico do período (sobre o que se está falando) e a informação/enunciação sobre esse tópico.
	O sintagma nominal.	Identificar o núcleo e seus modificadores em sintagmas nominais.		X	X	X	Apresentação de locuções nominais em espanhol ou francês em que a mudança da posição do adjetivo implique alteração de sentido.  Identificação, pelos alunos, dos núcleos de sintagmas nominais retirados dos textos trabalhados.
	Referências textuais e mecanismos de coesão.	Perceber as relações entre partes de um texto, identificando os elementos referenciais.		X	X	X	Identificação, pelos alunos, de palavras cuja repetição desnecessária compromete a fluência de um texto e posterior substituição desses itens por referentes (pronomes pessoais, possessivos etc.).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Mecanismos de coerência.	Perceber relações implícitas entre partes de um texto.			X	X	Apresentação, pelo professor, de uma narrativa cujas partes foram desordenadas para que os alunos as reordenem em uma sequência lógica.
	Conectivos – os marcadores discursivos mais comuns que estabelecem relações de adição, causa, consequência, contraste.	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, implicitamente ou marcadas por conjunções, advérbios etc.			X	X	Complementação, pelos alunos, de trechos de um texto, observando o conectivo usado no período e escolhendo uma dentre algumas opções apresentadas pelo professor.
	Tempos, aspectos e modos verbais / modalidades	Reconhecer / Associar o uso das formas verbais e/ou dos verbos modais em função das finalidades comunicativas.		X	X	X	Identificação das formas verbais mais frequentes no texto para que se discuta seu uso em função da situação de comunicação como, por exemplo, o uso de modais em proibições e pedidos.
<b>Apropriar-se de usos específicos da oralidade.</b>	Gêneros que se concretizam na oralidade – letras de música; poemas; notícias e anúncios radiofônicos; <i>scripts</i> .	Desenvolver as habilidades relacionadas aos gêneros trabalhados: cantar; declamar; ler em voz alta; representar.	X	X	X	X	Atividades, de natureza lúdica, que desenvolvam as habilidades orais em foco, utilizando textos de complexidade linguística compatível com o ano de escolaridade.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Rotinas e interações típicas da sala de aula.	Compreender e produzir esses gêneros.	X	X	X	X	Uso da LE nas interações rotineiras de sala de aula (e.g. cumprimentos, despedidas, instruções, pedidos, elogios, críticas, palavras de incentivo etc.).
<b>Articular o processo de leitura com outras produções discursivas, orais e escritas.</b>	Pequenos diálogos, comentários e outros atos comunicativos associados à temática do texto e/ou motivados pelo texto.	Produzir textos orais, com auxílio do professor, adaptando-os aos propósitos da situação de comunicação.		X	X	X	Produção de um diálogo solicitando informações após a leitura de um folheto sobre um passeio turístico.
	Articulação e mecanismos textuais.	Produzir texto escrito, com o auxílio do professor e a partir de um modelo, adaptando-o à situação comunicativa e observando os mecanismos básicos da produção textual do gênero em questão.			X	X	Elaboração de textos (conforme o nível e o interesse dos alunos) como, por exemplo, um pequeno email para transmitir uma informação.

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
**8º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Perceber a interrelação entre a língua estrangeira e a cultura em que está inserida.</b>	Referenciais geo-histórico-político-econômico-culturais da língua estrangeira.	Relacionar a língua à cultura de um povo e respeitar/apreciar a diversidade cultural e sua relação com a língua e a identidade.	X				Pesquisa sobre países/povos que têm a LE como primeira língua e/ou língua oficial / segunda língua e elaboração, em grupos, de um jogo de perguntas e respostas.
<b>Perceber o uso de empréstimos linguísticos e refletir sobre sua função social no contexto brasileiro.</b>	Textos em língua materna em que se verificam empréstimos linguísticos da língua estrangeira em estudo.	Discutir a adequação / o significado social do uso de estrangeirismos no contexto brasileiro.	X				Análise dos empréstimos linguísticos em áreas emergentes (como a da tecnologia da informação) e na promoção de produtos e serviços (publicidade) para os alunos apontarem o que é necessário e o que é dispensável no uso de estrangeirismos, refletindo, nesse caso, sobre sua função social.
<b>Valorizar e apropriar-se da língua estrangeira como meio de comunicação e entendimento entre as pessoas de diversas origens e culturas.</b>	Textos orais e escritos como práticas discursivas, tendo como foco a interação transnacional e intercultural.	Comparar, entre a LE e a língua portuguesa (L1), práticas sociais interacionais especialmente marcadas por determinados usos linguísticos.	X	X	X	X	Leitura de textos apresentando, por exemplo, uma sugestão, uma orientação, um conselho, uma ordem para os alunos destacarem e compararem as formas como se expressam, na LE e na língua materna.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Refletir criticamente sobre um possível uso da língua que reforça estereótipos culturais e/ou preconceitos linguísticos.</b>	Variantes linguísticas geográficas, sociais, de gênero, de registro.	Reconhecer a existência da variação linguística e o fato de que não existe um único uso aceitável de uma língua.			X	X	Apresentação de cenas de filmes/vídeos e de músicas enfocando a diversidade e a tolerância linguístico-cultural.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<p><b>Perceber a abrangência ou limitação do uso da língua estrangeira no contexto brasileiro.</b></p> <p><b>Compreender a função social do conhecimento de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.</b></p>	<p>Características do contexto brasileiro que definem o uso da língua em estudo como língua estrangeira.</p>	<p>Reconhecer a leitura, em suas diversas manifestações, como uma das principais práticas discursivas em LE no contexto brasileiro.</p> <p>Identificar o papel da oralidade (produção e compreensão orais) em LE em práticas específicas no contexto brasileiro.</p>		X	X		<p>Pesquisa sobre a demanda de LE em anúncios classificados de emprego (em diferentes jornais) e as características dos empregos oferecidos.</p>
<p><b>Refletir sobre a importância da leitura nas práticas discursivas em língua estrangeira (LE).</b></p>	<p>Textos escritos.</p>	<p>Reconhecer e usar textos em LE como via de acesso a outras vozes e discursos produzidos globalmente.</p>			X	X	<p>Leitura de notícias sobre lugares no mundo menos conhecidos para que os alunos percebam como podem se informar por meio da leitura em LE.</p>
<p><b>Entender a natureza sociointeracional do processo de leitura.</b></p>	<p>Procedimentos de leitura – negociação e construção de sentidos com os textos.</p>	<p>Relacionar mais autonomamente um texto ao seu contexto de produção, depreendendo sentidos a partir dessas relações e percebendo que uma língua tem múltiplos usos, pragmáticos e/ou ideológicos.</p>		X	X	X	<p>Apresentação, em língua materna e na língua estrangeira, de situações de comunicação diferentes para que os alunos percebam a produção de sentidos conforme os sujeitos envolvidos, o momento, o lugar e a finalidade da comunicação, o suporte, o formato e as escolhas linguísticas.</p>

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Reconhecer os diversos gêneros discursivos, seus propósitos comunicativos e os contextos em que se inserem.</b>	Textos de vários gêneros discursivos, ficcionais e não ficcionais, incluindo os gêneros sugeridos para os anos anteriores (agora, com maior complexidade linguística) e outros, a saber: mensagens em <i>blogs</i> , peças publicitárias em revistas/rádio/TV, poemas, letras de música, notícias etc.	Reconhecer gêneros discursivos pelas características gráficas, pelo suporte, pela organização textual, pela finalidade (propósito comunicativo) e pela situação de uso, identificando, quando possível, os seguintes aspectos: por quem, para quem, quando, onde e para quê.	X	X	X	X	Leitura de uma publicidade de uma organização não-governamental (ONG) para identificar seu propósito comunicativo.
<b>Reconhecer e utilizar estratégias de leitura aplicadas a textos específicos, definidas em função dos objetivos da leitura.</b>	Estratégias na pré-leitura, na leitura global e na leitura detalhada.	Fazer previsões, a partir do conhecimento prévio de mundo, sobre o assunto e sobre como ele será tratado no texto.	X	X	X	X	A partir de figuras e palavras-chave apresentadas pelo professor, elaboração, pelos alunos, de perguntas relacionadas ao tema do texto para depois verificar se o texto lido apresenta respostas que satisfaçam a curiosidade/interesse dos alunos.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
		Antecipar e/ou identificar a ideia geral de um texto a partir do gênero, do suporte e das características gráficas e de uma leitura rápida e superficial ( <i>skimming</i> ) do título, subtítulos, desenhos, fotos, legendas, gráficos, tabelas, diagramas, <i>boxes</i> , palavras-chave, parágrafos de abertura e de conclusão etc.	X	X	X	X	Antes da leitura propriamente dita, elaboração, pelos alunos, de uma lista de tópicos que, a partir de pistas como título, gravuras, formato, subtítulos, eles acreditam que serão tratados no texto.
		Localizar informações específicas, fazendo uma varredura do texto ( <i>scanning</i> ), de acordo com os objetivos do leitor e a finalidade do texto.		X	X	X	Leitura de uma notícia de jornal para que os alunos identifiquem informações básicas, tais como: quem, onde, quando, como, por quê etc.
		Inferir informações e outros conteúdos implícitos em um texto.			X	X	Leitura de um anúncio publicitário para que os alunos identifiquem a que público ele se destina e que “problema” o produto anunciado visa resolver.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Identificar e utilizar alguns elementos formais essenciais que, em articulação aos aspectos discursivos, contribuem para a produção de sentidos em um texto específico.</b>	Conhecimento lexical.  Palavras e expressões intratextuais (encontradas no texto) e extratextuais, associadas ao tema do texto, por campos semânticos.	Reconhecer e apreender o sentido de itens lexicais relacionados à temática e ao gênero do texto.		X	X	X	Organização, de forma mais autônoma, de mapa semântico com itens lexicais extratextuais associados à temática do texto e apresentados anteriormente pelo professor.
	Conhecimento lexical por inferência: <ul style="list-style-type: none"> <li>• cognatos e falsos cognatos;</li> <li>• afixação e demais processos de formação de palavras;</li> <li>• os itens lexicais e seu contexto imediato de uso;</li> <li>• os itens lexicais e sua relação com o conhecimento de mundo.</li> </ul>	Inferir o sentido de itens lexicais desconhecidos, observando a semelhança com vocábulos da língua materna, as características morfológicas, o contexto imediato de uso e a relação com o conhecimento prévio de mundo.	X	X	X	X	Substituição de itens lexicais desconhecidos em um texto por vocábulos escolhidos dentre opções apresentadas pelo professor.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	A ordem das palavras na oração.	Identificar como a informação é distribuída na oração: o tópico e o que se enuncia sobre esse tópico.		X	X	X	Seleção de trechos de um texto, com complexidade sintática adequada ao ano de escolaridade, para que os alunos identifiquem o tópico do período (sobre o que se está falando) e a informação/enunciação sobre esse tópico.
	O sintagma nominal.	Identificar o núcleo e seus modificadores em sintagmas nominais.	X	X	X	X	Identificação, pelos alunos, dos núcleos de sintagmas nominais retirados dos textos trabalhados.
	Referências textuais e mecanismos de coesão.	Perceber as relações entre partes de um texto, identificando os elementos referenciais.		X	X	X	Levantamento, em uma notícia, das palavras/pronomes que fazem referência a uma pessoa.
	Mecanismos de coerência.	Perceber relações implícitas entre partes de um texto.		X	X	X	Apresentação, pelo professor de um texto com uma parte faltando para que os alunos apontem onde houve a omissão e que ideia está faltando para dar coerência ao texto.
	Conectivos – marcadores discursivos que estabelecem relações de causa, consequência, contraste, comparação, e aqueles que revelam a posição do enunciador em relação ao texto.	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.		X	X	X	Apresentação de um texto de onde tenham sido retirados alguns conectivos para que os alunos completem as lacunas a partir de algumas opções dadas.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Tempos, aspectos e modos verbais / modalidade.	Reconhecer / Associar o uso das formas verbais e/ou dos verbos modais em função das finalidades comunicativas.		X	X	X	Identificação das formas verbais mais frequentes no texto para que se discuta seu uso em função da situação de comunicação como, por exemplo, o uso do futuro em previsões astrológicas ou de modais em aconselhamentos.
<b>Apropriar-se de usos específicos da oralidade.</b>	Gêneros que se concretizam na oralidade – letras de música; poemas; notícias e anúncios radiofônicos; <i>scripts</i> .	Desenvolver as habilidades relacionadas aos gêneros trabalhados: cantar; declamar; ler em voz alta; representar.	X	X	X	X	Atividades, de natureza lúdica, que desenvolvam as habilidades orais em foco, utilizando textos de complexidade linguística compatível com o ano de escolaridade.
	Gêneros produzidos oralmente, tais como: entrevistas; pequenos discursos espontâneos; declarações; telefonemas; interações semi-presenciais (no Skype, MSN).	Compreender e interagir com gêneros orais.			X	X	Exibição de um trecho de entrevista com uma celebridade para comentários dos alunos.
	Gêneros que se espelham na oralidade – textos de mensagens instantâneas (torpedos, MSN).	Compreender os códigos típicos desses gêneros.				X	Leitura de mensagens instantâneas na LE para que os alunos as decodifiquem.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Rotinas e interações típicas da sala de aula.	Compreender e produzir esses gêneros.	X	X	X	X	Uso da LE nas interações rotineiras de sala de aula (e.g. cumprimentos, despedidas, instruções, pedidos, elogios, críticas, palavras de incentivo etc.)
<b>Articular o processo de leitura com outras produções discursivas, orais e escritas.</b>	Pequenos diálogos, comentários e outros atos comunicativos associados à temática do texto e/ou motivados pelo texto.	Produzir textos orais, adaptando-os aos propósitos da situação de comunicação.		X	X	X	Produção de um pedido de conselho por telefone para um profissional da área de saúde depois da leitura de sua coluna em uma revista.
	Articulação e mecanismos textuais.	Produzir texto escrito, com o auxílio do professor e a partir de um modelo, adaptando-o à situação comunicativa e observando os mecanismos básicos da produção textual do gênero em questão.		X	X	X	Elaboração de textos conforme o nível e o interesse dos alunos, como, por exemplo, a criação de um perfil em um <i>site</i> de relacionamento.

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
**9º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Perceber a interrelação entre a língua estrangeira e a cultura em que está inserida.</b>	Referenciais geo-histórico-político-econômico-culturais da língua estrangeira.  Informações sobre a existência de mais de uma língua materna em um território nacional, em especial o território espanhol (e.g. a língua catalã) e o território brasileiro (e.g. as línguas indígenas).	Relacionar a língua à cultura de um povo e respeitar/aceitar a diversidade cultural e sua relação com a língua e a identidade.	X				Pesquisa sobre os fatores de expansão, prestígio e/ou desprestígio da LE no mundo em que os alunos podem enfocar, por exemplo, o uso crescente do espanhol nos Estados Unidos; o uso do francês por questões políticas e culturais; o inglês e a globalização etc.
<b>Valorizar e apropriar-se da língua estrangeira como meio de comunicação e entendimento entre as pessoas de diversas origens e culturas.</b>	Textos orais e escritos como práticas discursivas, tendo como foco a interação transnacional e intercultural.	Respeitar/apreciar a diversidade de pontos de vista marcada linguisticamente.			X	X	Leitura de um <i>post</i> (uma comunicação/ uma mensagem veiculada em um <i>blog</i> ) escrito na LE manifestando um ponto de vista em relação a um tema de interesse global.
<b>Refletir criticamente sobre um possível uso da língua que reforça estereótipos culturais e/ou preconceitos linguísticos.</b>	Variantes linguísticas geográficas, sociais, de gênero, de registro, de tempo.	Reconhecer a existência da variação linguística e o fato de que não existe um único uso aceitável de uma língua.	X	X			Discussão sobre temas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• espanhol peninsular e o americano e a heterogeneidade da língua;</li> <li>• a existência de muitas “línguas inglesas” no mundo;</li> <li>• o mundo francofônico e a heterogeneidade da língua.</li> </ul>

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<p><b>Perceber a abrangência ou limitação do uso da língua estrangeira no contexto brasileiro.</b></p> <p><b>Compreender a função social do conhecimento de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.</b></p>	Características do contexto brasileiro que definem o uso da língua em estudo como língua estrangeira.	<p>Reconhecer a leitura, em suas diversas manifestações, como uma das principais práticas discursivas em LE no contexto brasileiro.</p> <p>Identificar o papel da oralidade (produção e compreensão orais) em LE em práticas específicas no contexto brasileiro.</p>	X				Levantamento do uso da LE na mídia em geral (televisão, rádio, jornal), em filmes (cinema e DVDs).
<b>Refletir sobre a importância da leitura nas práticas discursivas em língua estrangeira (LE).</b>	Textos escritos.	Reconhecer e usar textos em LE como via de acesso a outras vozes e discursos produzidos globalmente.		X	X	X	Leitura de textos argumentativos sobre o mesmo tópico e levantamento dos diferentes pontos de vista defendidos (por exemplo, em sessão de carta dos leitores, blogs etc.).
<b>Reconhecer os diversos gêneros discursivos, seus propósitos comunicativos e os contextos em que se inserem.</b>	Textos de vários gêneros discursivos, ficcionais e não ficcionais, incluindo os gêneros sugeridos para os anos anteriores (agora, com maior complexidade linguística) e outros, a saber: crônicas,	Reconhecer gêneros discursivos pelas características gráficas, pelo suporte, pela organização textual, pela finalidade (propósito comunicativo) e pela situação de uso, identificando, quando possível, os seguintes aspectos: por quem, para quem, quando, onde e para quê.	X	X	X	X	Leitura de uma notícia para que os alunos identifiquem (a partir da linguagem, dos fatos destacados, das ilustrações etc.) a que público ela se destina.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	contos, carta de leitores, sinopses, resenhas etc.						
		Comparar o tratamento de um mesmo assunto, em textos de diferentes gêneros.			X	X	Apresentação de textos sobre alimentação <i>light</i> e saudável, sendo um mais científico (o quadro nutricional de um produto) e a publicidade desse mesmo produto.
<b>Reconhecer e utilizar estratégias de leitura aplicadas a textos específicos, definidas em função dos objetivos da leitura.</b>	Estratégias na pré-leitura, na leitura global e na leitura detalhada.	Fazer previsões, a partir do conhecimento prévio de mundo, sobre o assunto e sobre como ele será tratado no texto.	X	X	X	X	A partir de figuras e palavras-chave apresentadas pelo professor, elaboração, pelos alunos, de perguntas relacionadas ao tema do texto para depois verificar se o texto lido apresenta resposta que satisfaçam a curiosidade/interesse dos alunos.
		Antecipar / identificar a idéia principal de um texto a partir do gênero, do suporte e das características gráficas e de uma leitura rápida. ( <i>skimming</i> ) do título, subtítulos, desenhos, fotos, legendas, gráficos, tabelas, <i>boxes</i> , palavras-chave, parágrafos de abertura e de conclusão etc.	X	X	X	X	Antes da leitura propriamente dita, elaboração, pelos alunos, de uma lista de tópicos que, a partir de pistas como título, gravuras, formato, subtítulos, eles acreditam que serão tratados no texto.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
		Localizar informações específicas, fazendo uma varredura do texto ( <i>scanning</i> ), de acordo com os objetivos do leitor e a finalidade do texto.	X	X	X	X	Leitura de uma resenha de um filme para identificar a opinião do crítico.
		Inferir informações e outros conteúdos implícitos em um texto.		X	X	X	Leitura de um texto e formulação de perguntas pelos alunos, organizados em grupos. Essas perguntas serão dirigidas a outros grupos e deverão requerer interpretação de conteúdos implícitos no texto lido.
<b>Identificar e utilizar alguns elementos formais essenciais que, em articulação aos aspectos discursivos, contribuem para a produção de sentidos em um texto específico.</b>	Conhecimento lexical.  Palavras e expressões intratextuais (encontradas no texto) e extratextuais, associadas ao tema do texto, por campos semânticos.	Reconhecer e apreender o sentido de itens lexicais relacionados à temática e ao gênero do texto.	X	X	X	X	Utilização de itens lexicais intra e extratextuais (associados à temática do texto), apresentados anteriormente pelo professor, para completar um resumo do texto lido ou um texto de outro gênero, mas com o mesmo tema.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	<p>Conhecimento lexical por inferência:</p> <p>cognatos e falsos cognatos;</p> <p>afixação e demais processos de formação de palavras;</p> <p>os itens lexicais e seu contexto imediato de uso;</p> <p>os itens lexicais e sua relação com o conhecimento de mundo.</p>	<p>Inferir o sentido de itens lexicais desconhecidos, observando a semelhança com vocábulos da língua materna, as características morfológicas, o contexto imediato de uso e a relação com o conhecimento prévio de mundo.</p>	X	X	X	X	<p>Leitura de um texto em LE com algumas palavras inventadas/inexistentes para que os alunos infiram os sentidos, reconhecendo que é possível trabalhar com significados aproximados.</p>
	<p>A ordem das palavras na oração.</p>		X	X	X	X	<p>Seleção de trechos de um texto, com complexidade sintática adequada ao ano de escolaridade, para que os alunos identifiquem o tópico do período (sobre o que se está falando) e a informação/enunciação sobre esse tópico.</p>
	<p>O sintagma nominal.</p>	<p>Identificar o núcleo e seus modificadores em sintagmas nominais.</p>	X	X	X	X	<p>Identificação, pelos alunos, dos núcleos de sintagmas nominais retirados dos textos trabalhados.</p>

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Referências textuais e mecanismos de coesão.	Perceber as relações entre partes de um texto, identificando os elementos referenciais.	X	X	X	X	Identificação, pelos alunos, de fatos/opiniões a que se referem alguns pronomes demonstrativos em um texto.
	Mecanismos de coerência.	Perceber relações implícitas entre partes de um texto.	X	X	X	X	Leitura de um texto com partes extras ou deslocadas para que os alunos avaliem sua organização textual apontando os trechos incoerentes.
	Conectivos – marcadores discursivos que estabelecem relações de causa, consequência, contraste, comparação, e aqueles que revelam a posição do enunciador em relação ao texto.	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	X	Identificação, pelos alunos, de alguns marcadores discursivos.
	Tempos, aspectos e modos verbais / modalidade.	Reconhecer / Associar o uso das formas verbais e/ou dos verbos modais em função das finalidades comunicativas.		X	X	X	Identificação das formas verbais mais frequentes no texto para que se discuta seu uso em função da situação de comunicação como, por exemplo, o uso do passado em biografias e narrativas.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Apropriar-se de usos específicos da oralidade.</b>	Gêneros que se concretizam na oralidade – letras de música; poemas; notícias e anúncios radiofônicos; <i>scripts</i> .	Desenvolver as habilidades relacionadas aos gêneros trabalhados: cantar; declamar; ler em voz alta; representar.	X	X	X	X	Atividades, de natureza lúdica, que desenvolvam as habilidades orais em foco, utilizando textos de complexidade linguística compatível com o ano de escolaridade.
	Gêneros produzidos oralmente, tais como: entrevistas; pequenos discursos espontâneos; declarações; telefonemas; interações semi-presenciais (no Skype, MSN).	Compreender e interagir com gêneros orais.			X	X	Reprodução de um telefonema para que os alunos possam inferir os tópicos abordados e os atos comunicativos efetuados (perguntas e respostas; instruções; promessas etc.).
	Gêneros que se espelham na oralidade – textos de mensagens instantâneas (torpedos, MSN).	Compreender e produzir os códigos típicos desses gêneros.			X	X	Alunos escrevem, em grupo, mensagens instantâneas em português para outro grupo. O professor, com a colaboração dos alunos, passa a mensagem para a LE, observando códigos próprios de cada língua.
	Rotinas e interações típicas da sala de aula.	Compreender e produzir esses gêneros.	X	X	X	X	Uso da LE nas interações rotineiras de sala de aula (por exemplo, cumprimentos, despedidas, instruções, pedidos, elogios, críticas, palavras de incentivo etc.).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>Articular o processo de leitura com outras produções discursivas, orais e escritas.</b>	Pequenos diálogos, comentários e outros atos comunicativos associados à temática do texto e/ou motivados pelo texto.	Produzir textos orais, adaptando-os aos propósitos da situação de comunicação.		X	X	X	Produção de um anúncio de TV após a leitura de um anúncio de revista ou jornal.
	Articulação e mecanismos textuais.	Produzir texto escrito, com o auxílio do professor e a partir de um modelo, adaptando-o à situação comunicativa e observando os mecanismos básicos da produção textual do gênero em questão.		X	X	X	Elaboração de textos (conforme o nível e o interesse dos alunos) como, por exemplo, um comentário em um <i>blog</i> sobre algum tema de abrangência mundial.

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madri: Arco/Libros, 1999.
- BARBOT, Marie-José. Cap sur l'autoformation: multimédias, des outils à s'approprier. *Le français dans le monde*. Paris, número spécial, juillet 1997. p. 54-63.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, texto e discurso*. São Paulo: EDUC, 1999.
- FAUCONNIE, G. and TURNER, M. *The way we think: conceptualblending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FURSTENBERG, Gilberte. *Scénarios d'exploitation pédagogique: Le français dans le monde*. Paris: número spécial, juillet 1997. p. 64 -75.
- GALISSON, Robert. *Faut-il contextualiser les manuels? Le français dans le monde*. Paris, número spécial, , janvier 1995. p. 70 -78.
- GLÓRIA, Sylvia, REGO, Edwiges, SANTOS, Ana, VEIGA, Celeste. O ensino de línguas estrangeiras nas escolas da Prefeitura do Rio. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Caderno do Professor*. Rio de Janeiro: Multirio - Empresa Municipal de Multimeios.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1995.
- GARGALLO, I. Santos. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*. Madri: Arco/Libros, 1999.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madri: Editorial Visor, 1992.
- MENDONZA, A. *Las estrategias de lectura: función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. ACI-ASELE IV. Madri, 1994. p. 313 - .324.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L.P. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOTA, K.M.S. Incluindo a diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SHEYERL, D. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35 - 60.
- MOORE, Danièle. *Uma didática da alternância para aprender melhor, Língua Materna e Língua Estrangeira na escola: Língua Materna e Língua Estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/UFMG, Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/UFMG, 2003. p. 89 - 99.
- NUNAN, David. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, CUP, 1996.
- NUNES, M.B.C. Visão sociointeracional de leitura. In: *Oficina de leitura*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004 (versão digital).
- OXFORD, Rebecca. *Language learning strategies*. New York: Newbury, 1990.

ANEXO G - Orientações Curriculares de Língua Estrangeira<sup>39</sup>

- PORCHER, Louis. Le plurilinguisme: des politiques linguistique, des politiques culturelles, des politiques éducatives. *Le français dans le monde*. Paris, número spécial, juillet, 2003. p. 88 - 95.
- PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67 - 84.
- PRADO, Ceres L., PUTZIGER, Militza B., SANTOS, Ana Maria L. V. *Reflexões sobre a progressão no âmbito do projeto bivalência: Língua Materna e Língua Estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 115-129.
- REDDY, M.J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. In: *Cadernos de tradução*, v. 9. UFRGS, 2000.
- SANCHO, J.M. *Los profesores y el curriculum*. ICE Univ. de Barcelona: Ed. Horsori, 1990.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.
- SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. Oxford: Heinemann, 1994.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação: o ensino de Línguas Estrangeiras*. Rio de Janeiro, 2008. (Série Temas em Debate)
- SHEPHERD, David. TEFL in the Brazilian Public Sector: the teacher's own tales of woe and sorrow, gloom and doom. In: *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 1997. p. 2 –19.
- VAN DIJK. T.A. Discourse, context and cognition. In: *Discourse studies*, v. 8, 2006. p. 159-177.
- WALLACE, C. *Reading*. Oxford: OUP, 1992.
- WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP, 1997.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)