

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

INSTITUTO DE LETRAS

**“PARA INGLÊS VER”? ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL
(SME/RJ)**

NATHÁLIA DA SILVA DE OLIVEIRA

NITERÓI

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

INSTITUTO DE LETRAS

**“PARA INGLÊS VER”? ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL
(SME/RJ)**

NATHÁLIA DA SILVA DE OLIVEIRA

Dissertação elaborada sob orientação da Profa. Dra. Del Carmen Daher, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

NITERÓI

2017

O48 Oliveira, Nathália da Silva de.

“Para inglês ver”? Análise linguístico-discursiva sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais no âmbito do Programa Rio Criança Global (SME/RJ) / Nathália da Silva de Oliveira. – 2017.

111 f. : il.

Orientadora: Del Carmen Daher.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

Bibliografia: f. 97-99.

1 Rio Criança Global (Programa). 2. Ensino de línguas. 3. Língua inglesa. 4. Livro didático. 5. Professor. I. Daher, Del Carmen. II. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. III. Título.

**“PARA INGLÊS VER”? ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA SOBRE O ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (SME/RJ)**

NATHÁLIA DA SILVA DE OLIVEIRA

Dissertação elaborada sob orientação da Profa. Dra. Del Carmen Daher, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

PROFA. DRA. DEL CARMEN DAHER (ORIENTADORA) - UFF

PROFA. DRA CLAUDIA ESTEVAM COSTA - COLÉGIO PEDRO II

PROFA. DRA DAYALA PAIVA DE MEDEIROS VARGENS - UFF

SUPLENTES:

PROFA. DRA RENATA GUIMARÃES PALMEIRA – SME/RJ

PROF. DR. RICARDO LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA - UFF

*Dedico este trabalho aos meus pais que
sempre acreditaram que a educação era
o bem mais precioso que eles poderiam
nos deixar...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelos encontros e reencontros desta e de outras vidas.

À minha família querida. Meus pais, Sérgio e Sueli, que sempre foram os pilares de nossas vidas.

Ao meu irmão de sangue e de alma, André Felipe, e a irmã de coração, Larissa. Muito obrigada por todo carinho e incentivo.

A todos os familiares que sempre vibraram com as minhas conquistas.

Agradeço à minha orientadora querida, Del Carmen Daher, que me acolheu com tanto carinho. É admirável ver a sua dedicação e a sua postura ética.

Aos membros da banca examinadora que aceitaram o nosso convite, os professores Claudia Estevam, Dayala Vargens, Renata Palmeira e Ricardo de Almeida.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, em especial, Adejair Siqueira, Ariana Rosa e Sabrina Rizental. Muito obrigada pelo apoio, pelas conversas nos momentos de tensão e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao meu amado e companheiro de jornada, Floriano Victor, pela paciência, dedicação e carinho. Obrigada por me ouvir e me acalmar quando nem eu mesma acreditava que tudo daria certo.

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que
passa pela minha e que vou costurando
na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre
felizes, mas me acrescentam e me fazem
ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou
ficando maior...

Em cada retalho uma vida, uma lição,
um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais
humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida
se faz: de pedaços de outras gentes, que
vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos
prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para
adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês,
que fazem parte da minha vida e que me
permitem engrandecer minha história
com os retalhos deixados em mim. Que
eu também possa deixar pedacinhos de
mim pelos caminhos e que eles possam
ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho,
possamos nos tornar um dia, um imenso
bordado de "nós".

(Sou Feita de Retalhos - Cora
Coralina)

RESUMO

“PARA INGLÊS VER”? ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (SME/RJ)

Esta pesquisa teve como foco de análise o Programa Rio Criança Global (PRCG) criado, em 2009, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) em “parceria” com o curso de idiomas Cultura Inglesa, uma instituição que oferece serviços privados. Esses serviços não passam por nenhuma fiscalização específica e/ou avaliação, nem são regulados pelo Ministério da Educação. Nesta parceria entre setor público e privado, a Cultura Inglesa responde pela seleção de professores em concurso público e pelo acompanhamento pedagógico (“revitalizações”) dos docentes. Sua editora, a *Learning Factory*, publica o material didático utilizado nas escolas, apesar de a SME/RJ ser signatária do termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e receber as coleções didáticas compradas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Desta forma, esta pesquisa buscou responder às seguintes questões: Como se faz possível dentro de uma rede pública a presença de um programa estabelecido em associação com um curso de idiomas privado? O PRCG contempla princípios e práticas pedagógicas previstos na legislação educacional brasileira? A coleção didática *Interaction ED* (Manual do professor e Livro do aluno) contempla as exigências do PNLD, especificamente o PNLD Língua estrangeira - anos finais do Ensino Fundamental? A partir dessas perguntas que nortearam nossa análise, foram nossos objetivos: (a) reunir informações acerca do contexto em que se insere o PRCG; (b) conhecer os textos legais que dão sustentação ao programa; (c) verificar como o PRCG se adequa a princípios e práticas pedagógicas garantidas na legislação educacional brasileira em vigor; (d) analisar a partir de critérios estabelecidos pelo PNLD o Manual do professor e (e) identificar, do ponto de vista discursivo-enunciativo, como se estabelece a interação enunciativa do livro didático (LD) e coenunciadores professor e aluno na coleção *Interaction ED*. Nossa vinculação acadêmica considera saberes diversos, escolhas feitas pelo pesquisador e pauta-se numa concepção de Linguística Aplicada que visa responder a demandas advindas do social. Na área dos estudos da linguagem, recorre a pressupostos teóricos da Análise do Discurso de base enunciativa e às categorias de prática discursiva (FOUCAULT 2014a, 2014b; MAINGUENEAU, 1997, 2008a, 2008b) e cenografia discursiva (MAINGUENEAU, 1997, 2008a, 2008b). Os resultados da análise da coleção didática identificam uma cenografia discursiva instituída por: uma locução discursiva na qual o enunciador regula as possibilidades de dizer dos coenunciadores aluno e professor; uma topografia de um espaço escolar delimitado por práticas controladas e descontextualizadas; e uma cronografia da imutabilidade. As conclusões do estudo remetem a um ensino-aprendizagem instrucional, comum a uma concepção de educação como serviço pedagógico que se distancia de princípios e práticas pedagógicas previstas pela atual legislação educacional brasileira.

Palavras-chave: Programa Rio Criança Global; ensino de inglês; avaliação de coleção didática; trabalho do professor

ABSTRACT

“FOR THE SAKE OF APPEARANCES”? A LINGUISTIC-DISCURSIVE ANALYSIS ON THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN MUNICIPAL SCHOOLS IN THE RIO CRIANÇA GLOBAL PROGRAM (SME/RJ)

The present research has focused on the Rio Criança Global Program (PRCG) created in 2009 by the Municipal Secretariat of Education in Rio de Janeiro (SME/RJ) in partnership with the language school Cultura Inglesa, an institution that offers private services. These services do not undergo any specific monitoring or evaluation nor are they regulated by the Ministry of Education. In this partnership between public and private sectors, Cultura Inglesa responds for the selection of teachers in public tender and the pedagogical training and pedagogical mentoring (retraining) of the teaching staff. Their publishing house, Learning Factory, publishes the pedagogical materials used in schools, despite the SME/RJ being signatory of the term of adherence to the Textbook National Program (Programa Nacional do Livro Didático-PNLD) and receiving the pedagogical textbooks bought by the National Fund of Education Development (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE). In his manner, this research has been aimed at answering the following questions: How is it possible that we find the presence of a program -which is established in association with a private language school- within a public context? Does the PRCG comprehend the principles and pedagogical practices established by the Brazilian Educational Legislation? Does the *Interaction-ED* didactic collection, including the teacher and student materials comprehend the demands required by PNLD, especially the foreign language PNLD for the final years of basic education? Starting off from these questions which have directed our analysis our goals have been: (a) to gather information on the context in which the PRCG is inserted; (b) to grasp the legal texts which maintain the program; (c) to monitor how the PRCG adapts to principles and pedagogical practices assured by the current Brazilian legislation; (d) to analyze –based on criteria established by the PNLD- the teacher’s manual and identify, from the enunciative-discursive point of view, how an interaction is established between textbook enunciator and coenunciators (teacher and students) in the *Interaction ED* collection. Our academic entailment considers several forms of knowledge, it focuses on choices made by the researcher and is grounded on a concept of Applied Linguistics which aims to respond to socially emerged demands. In the area of Language Studies, this research resorts to the Discourse Analysis of theoretical assumptions of enunciative basis and to the categories of discursive practice (FOUCAULT, 2014a, 2014b; MAINGUENEAU, 1997, 2008a, 2008b) and discursive scenery (MAINGUENEAU, 1997, 2008a, 2008b). The results of the didactic collection identify discursive scenery instituted by: a discursive speech in which the enunciator regulates the possibilities of affirming, of the coenunciators teacher and student; a topography of a school space limited by controlled and non contextualized practices, and a chronography of immutability. The conclusions of this study refer to an instructional teaching-learning process, common to a concept of education as a pedagogical service which pulls away from principles and pedagogical practices required by the current Brazilian educational legislation.

Key-words: Rio Criança Global Program; teaching of English; didactic collection appraisal; teacher’s work

SUMÁRIO

SURPRESA: VOCÊ ESTÁ NO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL	13
CAPÍTULO 1: UM DIÁLOGO POSSÍVEL? A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL	18
1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Estrangeira (PCN-LE)	18
1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	23
1.3 As Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)	26
1.4 O Programa Rio Criança Global	30
1.4.1 As Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (2012)	36
1.4.2 As Orientações Curriculares de Língua Estrangeira (2010)	39
CAPÍTULO 2: ESCOLHAS E RUMOS: CONCEITOS E TRAJETÓRIA DE PESQUISA	44
CAPÍTULO 3: QUANDO A SUGESTÃO É UMA IMPOSIÇÃO	51
3.1 Manual do professor: introdução e planos de aula	51
3.2 “Eu Vejo o Futuro Repetir o Passado, Eu Vejo um Museu de Grandes Novidades...” (Cazuza)	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AGCS - Acordo Geral de Comércio

CBO - Classificação Brasileira de Ocupação

CNE - Conselho Nacional de Educação

EF - Ensino Fundamental

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES - Instituto de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA - Linguística Aplicada

LD - Livro Didático

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

MEC - Ministério da Educação

MP - Manual do Professor

OC-LI - Orientações Curriculares de Língua Inglesa Revisitadas

OC-LE - Orientações Curriculares de Língua Estrangeira

PCN-LE - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PRCG - Programa Rio Criança Global

SME/RJ - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 - Imagem do site <http://www.lfeducacional.com.br>
- Figura 2 - Introdução *Interaction ED*
- Figura 3 - Introdução *Interaction ED*
- Figura 4 - Matriz de habilidades de leitura de *Interaction ED*
- Figura 5 - Plano de aula *Interaction ED 1*
- Figura 6 - Estrutura das lições da coleção *Interaction ED*
- Figura 7 - Tabelas de conteúdos
- Figuras 8, 10, 11 e 14 - Atividades do livro didático *Interaction ED 1*
- Figuras 9, 12, 13, 15, 16, 19, 25 e 26 - Atividades do livro didático *Interaction ED 8*
- Figuras 17, 20 e 21 - Recorte dos planos de aula *Interaction ED 1*
- Figuras 18, 22, 23 e 24 - Recorte dos planos de aula *Interaction ED 8*

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1 – Material encontrado durante a pesquisa
- Tabela 2 – Divisão dos livros didáticos por ano escolar
- Tabela 3 - Habilidades de leitura proposta pela coleção *Interaction ED* comuns às avaliações internas e externas
- Tabela 4 - Cronografia discursiva do MP
- Tabela 5 - Organização das atividades no livro didático *Interaction ED*
- Tabela 6 - Divisão das unidades do livro didático *Interaction ED 1*
- Tabela 7 - Divisão das unidades do livro didático *Interaction ED 8*

SURPRESA: VOCÊ ESTÁ NO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

Como contar a minha pesquisa? Como mostrar ao meu leitor a angústia de um professor que vê o seu trabalho sendo cerceado e monitorado por uma empresa privada em um espaço público? Pois bem, há vários caminhos a seguir. Escolho iniciar falando um pouco sobre o Programa Rio Criança Global e a minha atividade profissional de forma a contextualizar melhor essa angústia.

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) implantou o Programa Rio Criança Global (PRCG), com o objetivo, segundo o decreto n.º 31.187, de intensificar e estender o ensino da Língua Inglesa a todas as escolas de sua rede. Este programa, segundo a SME/RJ, está inserido nos projetos de desenvolvimento social que a prefeitura denominou “Legado da Cidade para Copa de 2014 e Jogos Olímpicos e Paraolímpicos” e conta com a “parceria” da Cultura Inglesa¹ que investe em capacitações para os professores semestralmente. Além disso, cada escola recebe o livro didático, elaborado pela editora responsável pelo desenvolvimento de material didático do curso de idiomas, para todos os alunos do 1º ao 9º ano a ser seguido pelos professores.

Justificamos o interesse pelo tema, principalmente, pela minha atividade profissional. Sou professora de Língua Inglesa há mais de dez anos, tendo trabalhado em instituições particulares e públicas. Em 2010, por conta do mencionado programa, a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro realizou concurso público para o cargo de Professor I - Inglês com 400 vagas. O concurso público foi realizado em três etapas: a primeira consistia em uma prova objetiva com questões específicas da área e questões pedagógicas. Ao ser aprovado nesta etapa, o candidato era convocado para uma prova oral. Esta etapa era realizada por professores da Rede Municipal e professores vinculados à Cultura Inglesa. A última etapa do concurso constituía-se da prova de títulos.

Ao chegar à escola, apesar de ser muito bem recebida, não me foram dadas orientações acerca do Projeto Político Pedagógico, nem tampouco dizer se havia orientações curriculares

¹ Não omitimos o nome do referido curso de idiomas neste trabalho, uma vez que este se encontra exposto na página da SME/RJ.

oficiais, que servissem de base para elaboração do meu trabalho. Da mesma forma, não consegui respostas sobre quais coleções os colegas haviam escolhido dentre as obras disponíveis junto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo em vista haver a SME/RJ aderido a este programa. Foi-me dito apenas que, embora houvesse sido escolhida uma coleção, essa não deveria ser usada. Fui informada que os livros utilizados pelos professores de inglês dos anos finais do ensino fundamental (EF) eram os da coleção *Interaction ED* da editora *Learning Factory*. Depois de alguns meses, a coordenadora comunicou-me de que haveria uma capacitação para professores de Inglês a qual eu deveria comparecer.

A “capacitação” aconteceu na sede da Cultura Inglesa, unidade Botafogo. Lá obtive maiores informações sobre a parceria entre o curso e a SME/RJ dentro das atividades do Programa Rio Criança Global. Na ocasião, recebemos alguns manuais do professor, uma chave de acesso ao site da editora, onde se encontrava disponibilizado material didático complementar, e informaram-me ainda, que representantes desta instituição iriam às escolas para acompanhar uma de nossas aulas. Os coordenadores propuseram algumas atividades, apresentaram projetos feitos nas escolas da prefeitura e mostraram todo um “mundo cor de rosa” do qual percebi não fazer parte. O que mais me chamou atenção foi a exibição de um vídeo com um diálogo entre duas crianças do 5º ano. Comecei a me perguntar onde estaria o restante da turma, já que as turmas de ensino fundamental possuem em média 30 ou mais alunos. Esta é realidade na minha escola, pois tendo que seguir o cronograma com apenas dois tempos de aula semanais, não me sobrava tempo para fazer nada de diferente, nada do que eu gostaria de trabalhar com minhas turmas. E foi nesse momento, que comecei a refletir sobre o espaço que o livro didático (LD), que me havia sido imposto pelo programa, exercia dentro da sala de aula e o papel do professor de Língua Estrangeira (LE) da escola pública.

Perguntei-me como ficaria a autonomia do professor inserido nesse programa, já que as atividades a serem trabalhadas com as turmas vinham prontas, as aulas e seus “conteúdos” sequenciados ao longo do semestre, sem considerar as diferentes realidades de cada turma. Recebíamos tudo pronto e “embalado para presente”. A partir daí, iniciou-se minha busca por um melhor entendimento acerca do Programa Rio Criança Global e uma reflexão crítica sobre os materiais e procedimentos que engessavam o trabalho.

Assim, constituiu-se a pesquisa que procura responder às seguintes perguntas:

- a) Como se faz possível dentro de uma rede pública a presença de um programa estabelecido em associação com um curso de idiomas privado?
- b) O PRCG contempla princípios e práticas pedagógicas previstos na legislação educacional brasileira?
- c) A coleção didática *Interaction ED* (Manual do professor e Livro do aluno) contempla as exigências do PNLD, especificamente o PNLD Língua estrangeira - anos finais do Ensino Fundamental?

Desta forma, foram traçados os seguintes objetivos:

- reunir informações acerca do contexto em que se insere o PRCG;
- conhecer os textos legais que dão sustentação ao programa;
- verificar como o PRCG se adequa a princípios e práticas pedagógicas garantidas na legislação educacional brasileira em vigor;
- analisar a partir de critérios estabelecidos pelo PNLD o Manual do professor; e
- identificar, do ponto de vista discursivo-enunciativo, como se estabelece a interação enunciativa do livro didático (LD) e coenunciadores professor e aluno na coleção *Interaction ED*.

Como profissionais da área da educação atuantes na escola básica pública, cabe-nos refletir e buscar interferir, por meio de pesquisas com vistas a contribuir cada vez mais com a qualidade desse ensino, assim como resguardar o que prescreve a legislação educacional brasileira.

Este trabalho está inserido no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, junto à linha de pesquisa Teoria do Texto, do Discurso e da Interação e segue pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de base enunciativa. Pauta-se em uma concepção de Linguística Aplicada (LA) que visa responder as demandas advindas do social. De acordo com Rocha e Daher (2015), as ciências aplicadas sempre foram vistas como inferiores comparadas as ciências puras, uma vez que eram concebidas “como independentes de qualquer forma de trabalho predominantemente teórico” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 108).

A fim de caracterizar a Linguística Aplicada, os autores tomam por base as definições de Maingueneau que sustenta que a LA se diferencia por três características: “ (i) a linguística aplicada responde a uma demanda social; (ii) a linguística aplicada faz empréstimos a

diferentes domínios científicos e técnicos; (iii) a linguística aplicada é avaliada por seus resultados” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 113). No entanto, os autores acrescentam a essas características mais duas outras, que são: “ (iv) a linguística aplicada se volta prioritariamente para o ensino / aprendizagem de línguas; (v) a linguística aplicada encontra suas bases teóricas na pesquisa linguística” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 114). Sendo assim, neste trabalho entendemos, junto com Rocha e Daher (2015), que a LA contribui para a resolução de problemas de diferentes ordens, principalmente do campo social.

De grande contribuição para AD são as orientações de Foucault (2014a, 2014b) no que tange à noção de discurso e seus diferentes modos de existência. Além disso, buscamos em Maingueneau (1997, 2008a; 2008b; 2010; 2013; 2014; 2015) contribuições referentes à enunciação, às práticas discursivas e ao contexto.

Com base nessas noções e com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, reunimos diferentes textos sobre o Programa Rio Criança Global que integram uma mesma teia discursiva. Os textos, em sua maioria, são veiculados no site da SME/RJ. Além disso, verificamos o que dizem os documentos que norteiam o trabalho do professor da rede municipal e analisamos o Manual do professor da coleção *Interaction ED*² utilizado pelo Programa.

Finalizamos esta breve introdução, apresentando a organização da dissertação. No primeiro capítulo discutimos as orientações dadas para o ensino de LE pelos documentos nacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) que balizam o trabalho do professor. Abordamos o funcionamento do PNLD, programa responsável pela análise de obras inscritas para avaliação didática, com a finalidade de garantir ao professor, dentre a relação de obras aprovadas, a escolha de livros a serem usados nas salas de aula. E apresentamos as ações do Programa Rio Criança Global e a política educacional adotada pelo governo Eduardo Paes (2009 - 2016). Nesse mesmo capítulo, comentamos as Orientações Curriculares propostas pelas SME/RJ. O capítulo 2 contempla as reflexões teórico-metodológicas que norteiam nossa pesquisa. Finalmente, no capítulo 3, analisamos a introdução, o plano de aula “sugerido” ao professor e

² O PRCG trabalha com duas coleções diferentes para o ensino de inglês. A coleção *Zip from Zog*, usada com as turmas de 1º ao 5º ano, e a coleção *Interaction ED*, utilizada com as turmas de 6º ao 9º ano. Mais adiante, justificaremos a nossa escolha com relação à análise.

o primeiro capítulo do manual do professor (MP) *Interaction ED 1* e o último capítulo do MP *Interaction ED 8*, livros utilizados pelo PRCG, e passamos às considerações finais de nosso percurso.

CAPÍTULO 1: UM DIÁLOGO POSSÍVEL? A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

Neste capítulo, verificamos os princípios e práticas pedagógicas propostos pelos documentos nacionais, que norteiam o trabalho do professor e reunimos informações acerca do funcionamento do PNLD. Além disso, reunimos informações do contexto em que se insere o PRCG, seus objetivos e ações.

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Estrangeira (PCN-LE)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ (LDBEN - Lei 9.394/96) é a lei que rege a educação brasileira nos dias de hoje. Determina a inclusão nas escolas brasileiras o ensino de LE como componente curricular obrigatório da parte diversificada do currículo, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa obrigatoriedade estende-se até o último ano do Ensino Médio⁴. Determina, ainda, que uma segunda LE seja oferecida com caráter optativo. A escolha da LE a ser aprendida na escola é de responsabilidade da comunidade escolar, de sua inserção regional e das possibilidades locais, como podemos constatar nos Art. 26 e 36:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, § 5º).

³ Para mais informações sobre a história do Ensino de LE no Brasil, consultar o artigo: LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

⁴ No caso do EM, a Lei 11.161/2005 obriga as instituições a oferecer o ensino da língua espanhola, facultando, sua escolha ao aluno.

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, Inciso III).

Com a obrigatoriedade do ensino de LE garantida pela LDBEN 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira anos finais do ensino fundamental (doravante PCN-LE)⁵, foram publicados em 1998. Os PCN têm por objetivo auxiliar os profissionais da educação, especialmente professores, na reflexão e discussão de sua prática cotidiana. É importante ressaltar que este é um documento aberto a adaptações necessárias à diversidade de situações educacionais brasileiras. Segundo o INEP, “os PCN foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias”⁶. Essas orientações são flexíveis, na medida em que não se configuram como um modelo homogêneo e impositivo. Cabe ressaltar que os PCN, documentos nacionais que norteiam do trabalho do professor, são o resultado de muitos debates sobre ensino e a visão que se tem de língua e linguagem que vinham acontecendo no meio acadêmico.

Os PCN-LE trazem como temas centrais a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de uma LE, relacionados aos Temas Transversais, que se articulam na “possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (PCN-LE, 1998, p. 15).

Os PCN-LE ancoram suas bases em uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem que viabilizam o processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

- a) A visão sociointeracional da linguagem indica que, “[...] ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado” (PCN-LE, 1998, p. 15), isto é, o aluno deve ser capaz de utilizar seus conhecimentos (sistêmico, de mundo e de organização textual) e

⁵ No caso desta pesquisa, tendo em vista minha atuação profissional com esse segmento, tomaremos esse documento como base, uma vez que até o presente momento a BNCC ainda não foi aprovada.

⁶ <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem como missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. <http://portal.inep.gov.br> acesso em 10 de Maio de 2016.

usá-los na construção social do significado via língua estrangeira.

- b) No que tange à visão sociointeracional da aprendizagem, os parâmetros apontam que esta é “compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente” (PCN-LE, 1998, p. 15).

O documento defende que se privilegie, na maior parte das escolas brasileiras, pelo menos o trabalho com a leitura⁷, já que o desenvolvimento desta habilidade atende tanto às necessidades da educação formal, quanto o uso que o aprendiz fará do idioma em seu contexto social. E afirma:

A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da 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 (PCN-LE, 1998, p.20 e 21).

Todavia, o documento não exclui o desenvolvimento das outras habilidades, caso haja condições e relevância para tal, e acrescenta:

[...] o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (PCN-LE, 1998, p.21).

Além disso, os PCN-LE remetem à importância de garantir a alunos e professores autonomia no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Ao professor cabe exercer seu sentido crítico na escolha de conteúdos e dos materiais utilizados em sala de aula:

⁷ Essa defesa provocou discussões acirradas na comunidade acadêmica, sobretudo pelos que defendem um ensino de LE pautado na gramática.

Os materiais a serem utilizados como apoio tanto podem ser adquiridos dentre publicações disponíveis como ser elaborados pelo grupo de aprendizes e/ou pelo professor. A opção pelo material dependerá das atividades a serem desenvolvidas, de modo que a cada grupo pode corresponder um conjunto não exatamente igual ao de outro de mesmo nível [...] A relação material de apoio/tarefa se estabelece a partir das necessidades e desejos detectados pelo professor em relação ao grupo (PCN-LE, 1998, p.100).

Segundo estas orientações, o professor desempenha o papel de *organizador do ensino*, ou seja, ele é responsável por trazer os conteúdos a serem trabalhados durante as aulas, “refletir e decidir o que é mais adequado para sua situação concreta de ensino e aprendizagem” (PCN-LE, 1998, p.89) e dar voz ao aluno para que possa se constituir como sujeito do discurso.

Outro ponto relevante do documento, repousa sobre a natureza e os objetivos do ensino de LE em uma escola regular, que são diferentes dos objetivos de um curso livre de idiomas, por serem instituições com finalidades diferenciadas. Nessa perspectiva, os PCN-LE asseveram que, o ensino de uma LE na escola busca atuar na formação educacional do aluno, não sendo mais cabível um ensino baseado apenas em conhecimentos linguísticos, com memorização de regras gramaticais e frases descontextualizadas (como se fosse possível dissociar o ensino de um idioma dos seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos).

Pedro Garcez (2003), professor e pesquisador em Educação, afirma que os institutos de LE no Brasil, como empresas, oferecem capital simbólico sob a forma de potencial proficiência em LE e que o papel do professor de LE nas escolas regulares se diferencia e muito do papel do instrutor dos cursos de idiomas.

[...] language institutes are fine. The issue is they do not have to be in the least committed to an educational agenda [...] Language institutes are, as the term says, *courses livres* free to move about according to the beat of profit-making forces as they attend to the wishes of the consuming dominant classes in this society. [...] Foreign language teachers in the regular school system, on the other hand, might want to view their role and their goals within the larger frame of foreign language education, of language education, of education. If we are indeed to act as educators, we must set our goals, plan our activities and develop our identity accordingly. It doesn't make good educational sense to me if these activities, these goals and ultimately this identity are set by non-educational institutions such as the *courses livres* (ASSIS-PETERSON, 2003, p. 3) ⁸.

⁸ Minha tradução: [...] os institutos de idiomas são bons. A questão é que eles não têm que estar comprometidos com uma agenda educacional [...] Os institutos de línguas são, como diz o termo, cursos livres, livres para movimentar-se de acordo

Como professores de LE na educação básica é importante refletir constantemente sobre nossa prática docente, sobre os nossos objetivos durante as aulas, e os PCN-LE valorizam esta experiência. Esta é uma entre tantas outras atribuições do professor, no entanto, vejo-me, muitas vezes, refém de um cronograma feito por terceiros que não conhecem a realidade dos meus alunos. Fica ainda mais difícil quando se tem de cumprir prazos semanais, usando o mesmo material didático e as mesmas propostas de ensino com turmas tão heterogêneas.

Penso que este não é o trabalho de um professor que passou por uma formação em Licenciatura, de nível superior. Este trabalho de reprodutor de um método e conteúdos está mais ligado ao trabalho de um instrutor de curso livre. Recorremos à Classificação Brasileira de Ocupação⁹ (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego que, “tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares”. De acordo com esta classificação os instrutores e professores de cursos livres (3331) “atuam basicamente em escolas que oferecem cursos livres [...]. O exercício dessas ocupações é livre. Requer-se escolaridade e qualificação profissional variadas, dependendo da área de atuação. Os cursos livres não estão sujeitos à regulamentação do MEC”. Já para a classificação do professor de ensino fundamental (2313) temos a seguinte descrição:

Trabalham com clientela de diferentes faixas etárias, oriundas de comunidades com diferentes contextos culturais e sociais, em escolas ou instituições de ensino das redes públicas federal, estadual, municipal e da rede privada e ONG [...] O exercício dessas ocupações requer ensino superior completo na área. Na rede pública de ensino requer-se concurso público. (MTE-CBO).

com a batida das forças lucrativas enquanto atendem os desejos das classes dominantes consumidoras nesta sociedade. [...] Os professores de línguas estrangeiras no sistema escolar regular, por outro lado, querem ver seu papel e seus objetivos dentro do quadro mais amplo da educação em línguas estrangeiras, da educação de línguas, da educação. Se realmente devemos agir como educadores, devemos definir nossos objetivos, planejar nossas atividades e desenvolver nossa identidade de acordo. Não me parece muito educativo se essas atividades, esses objetivos e, finalmente, essa identidade são estabelecidos por instituições não-educacionais como os cursos livres.

⁹ <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf> acesso em 28 de Março de 2016.

Essas definições são claras. Desconsiderar que um professor que passou pela formação universitária, foi aprovado em concurso público, seja capaz de elaborar seu próprio planejamento com base nos documentos norteadores, é ignorar sua competência para o trabalho educacional. Cabe aos professores gerir o seu próprio trabalho. Os cursos de língua não estão autorizados pela legislação brasileira a responder pelos componentes curriculares na escola.

1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo “prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (FNDE - disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>).

De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD é o programa mais antigo voltado à distribuição gratuita de material didático para as escolas públicas de todo o Brasil. O programa teve início em 1929 com outra denominação e ao longo dos anos 80 o programa foi sendo aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução.

A partir de 1985, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz algumas mudanças, que garantem:

- Escolha do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Controle do processo decisório para a Fundação de Assistência para o Estudante, garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Durante alguns anos o programa ficou comprometido por conta de limitações orçamentárias, entretanto, em 1993 a Resolução CD FNDE nº6, 1993, estabeleceu o fluxo regular de verbas destinadas à aquisição dos livros didáticos.

O programa é executado em ciclos trienais. Em um primeiro momento, abre-se um edital com os critérios para que as editoras possam inscrever os livros. Depois, os livros são avaliados, por especialistas de Institutos de Ensino Superior (IES), que trabalham com a formação docente, e professores de escolas públicas brasileiras. A escolha dos avaliadores se dá por sorteio público entre os inscritos no Banco de Avaliadores do MEC¹⁰. Os avaliadores elaboram o *Guia do Livro Didático*, com resenhas sobre cada obra aprovada. Feito isso, as escolas recebem o guia e os professores têm total autonomia para escolher o livro didático que melhor se ajusta ao seu planejamento pedagógico. Após a escolha, o FNDE fica responsável por adquirir e repassar para as escolas, que aderem ao programa, os livros didáticos escolhidos.

Em 2009 foram publicadas duas Resoluções importantes, entre elas: a regulamentação do PNLD para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) e o estabelecimento de novas regras para a participação do programa:

[...] a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível) (Portal do FNDE¹¹).

A LE passa a integrar o PNLD em 2011. Neste mesmo ano, o FNDE investiu cerca de R\$ 893 milhões na aquisição de livros para todo o Ensino Fundamental e, mais de R\$ 180 milhões para o Ensino Médio.

O município do Rio de Janeiro aderiu ao PNLD, e recebe os materiais didáticos de forma gratuita. Entre eles, os livros didáticos de LE. A “parceria” entre a SME/RJ e o curso

¹⁰ Esse cadastro, geralmente, é feito na página do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec).

¹¹ <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> acesso em 21 de Março de 2016.

de idiomas implica a compra do material didático produzido pela editora *Learning Factory*¹². Os professores de inglês são informados de que não devem utilizar o livro enviado pelo MEC. Assim, os livros de inglês recebidos ficam guardados (ainda embalados) e não são usados. A título de curiosidade buscamos no site Rio Transparente¹³ informações sobre valores investidos e constatamos que no ano de 2015 os valores líquidos gastos com o Programa Rio Criança Global foram de R\$ 14.640.055,00.

Os livros didáticos selecionados pelo MEC, como já mencionamos, passam por uma minuciosa avaliação, o que não acontece com os livros utilizados pelo Programa Rio Criança Global. O edital de convocação do PNLD 2017, destinado à seleção de obras para os anos finais do EF, apresenta os critérios para a avaliação das obras didáticas. O anexo III do edital, relativo aos princípios gerais e específicos de cada componente curricular, mais especificamente, na parte destinada aos livros de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), declara que o ensino de uma LE deve privilegiar

[...] o espaço de construção compartilhada de conhecimento, o entendimento de que as manifestações de linguagem constituem práticas sociais atravessadas por sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas (BRASIL, 2015, p. 49).

Além disso, o edital afirma, entre seus princípios norteadores para a elaboração do material didático de LE, a importância do papel do professor na utilização do LD:

Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor, constituindo-se como mediador pedagógico. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma (BRASIL, 2015, p.49).

¹² A *Learning Factory* possui o nome fantasia LF Educacional. Nome fantasia, é o nome popular de uma empresa e serve como uma estratégia de marketing, visando maior aproveitamento da marca. (Informações obtidas no site <https://www.sebrae.com.br> - acesso em 24 de Janeiro de 2017).

¹³ O Portal representa uma iniciativa de promoção da transparência pública e tem por objetivo a divulgação de informações sobre a origem e a aplicação dos recursos realizada pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Municipal. Ao acessar cada um dos links, o cidadão poderá ter acesso a informações sobre a execução orçamentária da receita e despesa, favorecidos e contratações. (Informações retiradas do site: <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/> Acesso em 29 de Dezembro de 2016).

O livro didático deve, portanto, complementar o trabalho do professor, não guiar sua ação. Por isso, o edital estabelece que as coleções que serão submetidas à análise, estejam de acordo com os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira e incluam propostas que favoreçam a prática docente. O documento também estabelece que o tratamento interdisciplinar deve ser prioritário, ou seja, os temas devem ser social e culturalmente relevantes.

Ao final da seção dedicada a língua estrangeira moderna, o edital apresenta os critérios de avaliação das coleções. Esses critérios servirão de base à análise, exposta no capítulo 3, do material didático comprado pela SME/RJ para o Programa Rio Criança Global, anos finais do EF.

1.3 As Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)

O programa Rio Criança Global é uma política do Governo Eduardo Paes (2009 - 2016) e constitui uma das ações previstas pelo *Plano do Legado da Cidade para Copa 2014 e Jogos Olímpicos e Paraolímpicos*, inserido na área de desenvolvimento social junto a outros dois projetos¹⁴. Tem como finalidade declarada a “universalização do Inglês em toda a Rede Municipal”.

Importa comentar aqui a diferença entre política de Estado e política de Governo. Segundo Oliveira (2011), as políticas de Estado “são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento [...], resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes”. Já as políticas de Governo são decididas pelo Executivo “em um processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna” (OLIVEIRA, 2011, p. 329), isto é, as políticas de Governo são orientações de um determinado governo por um determinado período.

¹⁴ Os outros projetos que fazem parte do plano do legado na área de desenvolvimento social é o Morar Carioca que tem por objetivo a urbanização e a integração dos serviços públicos nas favelas da cidade e, o Rio em Forma Olímpico que promove a prática esportiva e a atividade física em áreas públicas. Ver anexo deste trabalho.

Eloisa Hofling, cientista social, estabelece uma diferença entre políticas Públicas e políticas Sociais. Segundo a autora, as políticas Públicas representam o “Estado em ação”, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. As políticas Sociais referem-se a “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p.31). Considerando essas definições, é possível dizer que o PRCG está inserido numa política Pública do governo Eduardo Paes que visa a manutenção das relações sociais.

Isto pode ser comprovado na declaração da secretária de Educação, à época da constituição do Programa, Cláudia Costin, veiculada no site da Prefeitura do Rio¹⁵.

Para igualarmos as oportunidades das crianças de uma escola pública com as de uma escola particular, temos que pensar em projetos como este. Sem Inglês, que é hoje a língua universal, as crianças têm menos chances de futuro [...] Estamos de olho na preparação dessas crianças para que possam participar ativamente das oportunidades abertas com a Olimpíada. Também queremos que estejam preparadas para receber atletas e turistas do mundo inteiro nos jogos olímpicos (SME/RJ, 2010 - grifo nosso).

Essa declaração será retomada por nós mais adiante. No entanto, Brigeiro e Sangenis (2014), professores e pesquisadores da área da Educação, afirmam que esse governo inscreve-se em uma visão de educação marcada por mudanças nas políticas educacionais da rede municipal, que dialogam com uma conjuntura internacional global. Em 2009, o governo Paes criou um projeto denominado “Salto de Qualidade na Educação Carioca”, que para os mencionados autores, trata-se de um projeto “de intervenção no sistema de ensino público que envolve um conjunto de ações formuladas e orientadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sob a liderança da economista Cláudia Costin” (BRIGEIRO; SANGENIS, 2014, p. 127 e 128). Esse período de mudanças foi marcado por um discurso recorrente acerca da “qualidade” na Educação. A disseminação desse discurso, vem acompanhada da necessidade de urgência da melhoria da educação pública carioca, enfraquecendo resistências

¹⁵ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/> acesso em 15 de Janeiro de 2016.

sociais que em outro momento, seria motivo de discussão e desgaste político.

Brigeiro e Sangenis (2014) afirmam ainda que a imagem de instituição preocupada e em busca do aprimoramento da educação nas escolas públicas, é esvaziada de sentido, tendo sido propagada de maneira ostensiva de forma a legitimar tais propostas instituídas pela SME/RJ sem que a comunidade escolar (pais, professores e alunos) pudesse questioná-las.

Na citada declaração de Cláudia Costin, encontramos uma justificativa relativa à implementação do Programa Rio Criança Global pautada em discursos naturalizados que difundem ser a escola privada melhor do que a escola pública. Esta suposta superioridade também é disseminada amplamente para além dos muros das escolas, pelos meios de comunicação e em diversos setores da sociedade brasileira. Podemos perceber que esses discursos têm sido usados para a implementação de mudanças educacionais propostas pelo governo Eduardo Paes. Primeiro, proclama-se o fracasso da escola pública e exalta-se a educação privada. Depois, argumenta-se a necessidade de atingir “uma qualidade educacional” semelhante à do ensino privado. E finalmente, sustenta-se a entrada da iniciativa privada no espaço escolar público.

Para Brigeiro e Sangenis, há duas ações públicas que vêm sendo praticadas como forma de adentrar os espaços escolares cariocas:

[..] a primeira, a proposição de novos dispositivos de gestão e de regulação do sistema, que atacam frontalmente a autonomia escolar e docente; a segunda, o espaço privado do “salto”, isto é, o deslocamento autoritário de atribuições do Estado para o setor privado, a partir do estabelecimento de “parcerias” e “convênios” a custos elevados e dispensados de licitação, que mal dissimulam o que especialistas chamam de privatização indireta de setores da educação pública” (BRIGEIRO; SANGENIS, 2014, p. 128).

Esse modelo de gestão educacional visa apenas atingir resultados positivos nos índices quantitativos das avaliações internas e externas (Prova Rio¹⁶, Prova Brasil¹⁷ e PISA¹⁸, por

¹⁶ A Prova Rio foi criada em 2009, pelo governo Eduardo Paes, para medir o desempenho dos estudantes nas disciplinas de português e matemática. As provas são aplicadas aos alunos do 3º e 7º anos (Informações retiradas do site <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme> - acesso em 23 de Janeiro de 2017).

¹⁷ A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes são aplicados aos alunos do 5º e 9º ano do EF. Informações retiradas do site <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> - acesso em 23 de Janeiro de 2017).

¹⁸ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma

exemplo). A lógica imposta é que o simples alcance das metas estabelecidas “seria suficiente para validar e legitimar a eficácia da política educacional na evolução das performances escolares, reforçando um novo senso comum em torno do que seria uma escola ou um(a) professor(a) eficaz e eficiente” (BRIGEIRO; SANGENIS, 2014, p. 132). Desta forma, mede-se a educação municipal por meio de números e não da aprendizagem efetiva.

Assim como Brigeiro e Sangenis (2014), entendemos que a educação pública deve se manter afastada de toda essa visão redutora do mercado, pois estamos lidando com a educação básica, com crianças e jovens que tornam as experiências em sala de aula singulares, diferentes umas das outras e irredutíveis a esse tipo de avaliação que não acrescenta nenhum valor nem a formação de alunos cidadãos e nem à prática docente. Desta forma, concordamos que:

Sala de aula não é linha de produção e o(a) professor(a) não trabalha como um autômato despersonalizado que possa ser descartado se apresentar sinais de não conformidade com a lógica meritocrática do mercado. O trabalho docente em situação escolar é um ofício complexo em que se trabalha com jovens e crianças e não nos ou sobre os jovens e crianças (BRIGEIRO; SANGENIS, 2014, p. 128).

As políticas públicas adotadas no governo Eduardo Paes definem a Educação como mercadoria, “um serviço negociável e gerenciável em vez de um direito social garantido pelo Estado” (BRIGEIRO; SANGENIS, 2014, p. 148). Apesar de estarmos atravessando tempos tão difíceis, tanto no âmbito político quanto no âmbito educacional, é imprescindível que trabalhe sempre em defesa da escola pública. As medidas tomadas pela administração da SME/RJ, no governo Eduardo Paes, se distanciaram muito dos propósitos de uma educação transformadora e de qualidade para todos, embora afirmem o desejo do “Salto de Qualidade na Educação Carioca”.

iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (Informações retiradas do site <http://portal.inep.gov.br> - acesso em 30 de Novembro de 2016).

1.4 O Programa Rio Criança Global

O Programa Rio Criança Global foi criado em 2009 e implementado em 2010, com o objetivo de intensificar e estender o ensino da Língua Inglesa a todas as escolas municipais. A justificativa declarada para a criação deste programa foram os Jogos da Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, sediados no Rio de Janeiro. O decreto, primeiro documento do programa com o qual tive contato, menciona esses eventos como de grande importância para a cidade, por isso o ensino de língua inglesa nas escolas públicas municipais fez-se necessário.

CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes;

CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas linguísticas, mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres;

CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês (RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009).

Como mencionamos na introdução desta dissertação, os professores de inglês da rede municipal devem ir as “capacitações” promovidas pela equipe do PRCG. A denominação “revitalização” é utilizada no âmbito do Programa para referir aos encontros com os professores que ocorrem semestralmente. O material didático é elaborado pela editora do curso de idiomas, e destina-se a todos os alunos do 1º ao 9º. E, conseqüentemente, tem que ser utilizado pelos professores. Ao final do ano, os alunos de 6º e 7º ano são submetidos a uma prova elaborada por um grupo de trabalho (GT), constituído por professores da rede e sob a supervisão de profissionais da equipe do curso de idiomas. Além disso, há uma equipe responsável por “acompanhar” a aplicação do material em sala de aula.

Os professores de inglês recebem o manual do professor e têm acesso ao site da editora. Nessa plataforma, são disponibilizadas aulas digitais, testes e provas para cada volume da coleção. Cabe ao professor seguir as instruções em sala de aula, sem deixar espaço

para a inclusão de outras atividades por ele propostas, o que lhe é garantido pela LDBEN 9394/96 e a Resolução CNE nº 02/2015 que determina a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade” correspondentes à autonomia do profissional, ao elaborar seus exercícios, suas aulas e atividades em função da heterogeneidade de cada turma.

Inicialmente, o programa foi criado para as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), porém foi estendido aos anos finais do EF (6º ao 9º ano). É importante destacar que nos anos finais, o ensino de inglês já era ministrado nas escolas municipais como LE, sendo as outras línguas retiradas gradativamente da grade curricular. No edital do concurso para professor de inglês, do qual participei, não se informou que as vagas ofertadas destinavam-se, também, ao trabalho com os anos iniciais. Os professores convocados ao assumirem a função, se depararam com situação inesperada. Cabe dizer que os cursos de licenciaturas em línguas estrangeiras¹⁹, em função da disciplina só fazer parte do currículo escolar a partir do 6º ano do ensino básico, não se voltam para esse segmento escolar. Assim, além de não terem cursado nenhuma disciplina voltada para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais na graduação, não há nenhum documento oficial que oriente o docente a esse respeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º ao 5º ano não abordam o ensino de LE, já que a legislação nacional não determina sua aprendizagem nesta etapa. Essa situação não possui respaldo legal, por isso mesmo abre caminho para que as escolas façam o que melhor lhe aprouver²⁰.

Aproximando-nos um pouco mais à questão da formação dos professores no âmbito do PRCG, destaca-se que as “revitalizações” são realizadas sempre em uma unidade do curso de idiomas e são oferecidas em dias e turnos diferentes. A coordenação das “revitalizações” fica a cargo de professores do curso de idiomas e da rede municipal. O tema central da revitalização 2016.1, por exemplo, foi a inteligência emocional. Após a apresentação, feita

¹⁹ Para mais informações verificar o anexo deste trabalho. Nele consta o fluxograma do curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) das mais importantes universidades públicas do Estado Rio de Janeiro, a saber: UERJ, UERJ/FFP, UFF, UFRJ e UFRRJ.

²⁰ Está em tramitação o Projeto de Lei nº 1.302, de 2015, proposto pelo Deputado Federal Carlos Henrique Gaguim (PTN), que altera o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira moderna a partir do primeiro ano do ensino fundamental.

com o auxílio de um projetor, a coordenadora responsável sustentou a relevância desse tema para a sala de aula, e ao final, propôs a realização de várias atividades, “dicas” e técnicas aos professores. Além disso, foi projetado o calendário contendo os dias letivos e feriados reforçando a necessidade de que é preciso “correr”, para o professor não se descuidar com o uso das atividades do LD. Esses procedimentos deixam claro, por meio dessas práticas, que para a SME/RJ, o professor não é um profissional capaz de gerir seu próprio trabalho e sua formação com autonomia. Desconsideram os anos de formação universitária e a responsabilidade da instituição encarregada pela seleção de candidatos capacitados para o exercício docente, ainda que esta tenha sido delegada a terceiros.

Como dissemos, no Programa Rio Criança Global o uso do termo “revitalização” é recorrente. Hypolitto (2000), pesquisadora em educação e currículo, afirma que devido ao uso frequente de termos como reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente, educação continuada e formação continuada, é importante “clarificar sua carga semântica genérica, para um melhor entendimento da sua apropriação educacional” (HYPOLLITO, 2000, p. 101). Cada um deles comporta visão de ensino diferentes. No entanto, o termo “revitalização” empregado pelo PRCG não é mencionado pelos pesquisadores da área educacional. Ao recorrer ao dicionário Aurélio de língua portuguesa, as concepções apresentadas para a palavra revitalizar são: “1. Vitalizar de novo; 2 Revivificar, remoçar”. O emprego desta denominação causa estranhamento, pois para revivificar algo é preciso admitir que há ausência de vitalidade. Só se revitaliza algo/alguém prestes a perder sua capacidade vital.

Como podemos observar na imagem a seguir, o site da editora disponibiliza todo material utilizado nas revitalizações para que os professores possam reler o conteúdo e utilizar as atividades aplicadas durante o encontro.



Figura 1: retirada do site <http://www.lfeducacional.com.br>²¹

A escolha da denominação alia-se, portanto, a um recorrente discurso de desvalorização das práticas escolares e do trabalho do professor, uma vez que afirma ser preciso “revitalizá-las”. Esse discurso de desvalorização é encontrado em outros textos que circulam no âmbito do Programa Rio Criança Global. A título de constatação, reproduzimos fragmento da declaração feita pela Secretária de Educação (de 2009 a 2014), Claudia Costin, no site da SME/RJ:

Os professores e os coordenadores pedagógicos foram capacitados pela Cultura Inglesa, no mês de julho. O material didático é composto pelo livro do aluno, o livro do professor de Inglês, um livro para o **professor PII** dessas turmas, que o utilizará em atividades complementares com os alunos, um CD e um DVD. Além disso, os professores de Inglês ganharão uma **caneta inteligente**, que **deverá** ser utilizada junto com o livro do professor. **Essa caneta emite um som em Inglês de certos conteúdos do livro e dá dicas metodológicas do conteúdo a ser ensinado** (SME/RJ, 2010 - grifo nosso).

²¹ O site <http://www.lfeducacional.com.br> está disponível para os professores de inglês da rede municipal. Nele temos acesso a todo material digital e impresso das coleções utilizadas nas escolas municipais.

O professor PII²² não está autorizado a trabalhar com a LE sem possuir título de licenciado e ter sido aprovado em concurso público. Os professores que a SME/RJ selecionou para o cargo de professor de inglês não são PII, mas possuem autorização para o exercício do magistério no ensino básico, no que se refere ao componente curricular LE. A afirmação é, portanto, infundada, o que demonstra o desconhecimento da Secretária na área educacional.

Outra consideração a ser feita, refere-se ao primeiro fragmento destacado que estabelece uma relação entre agente e paciente, conferindo à Cultura Inglesa a responsabilidade da ação, e aos professores e coordenadores uma submissão à ação indicada. Atribuindo destaque e validando o trabalho da Cultura Inglesa, fica claro que professores e coordenadores não são coenunciadores previstos pelo enunciador. O enunciado dialoga com um leitor que desvaloriza o ensino de inglês na escola pública e acredita na autoridade do referido curso de idiomas. Neste fragmento, a Secretária afirma, portanto, a “incapacidade” de seus profissionais e das instituições de ensino superior que formam professores. O mais grave, ao nosso ver, é que essa capacitação é oferecida a professores concursados efetivos da rede pública de educação por uma empresa não autorizada pela legislação brasileira a oferecer formação de professores. Cursos de língua não estão sob a supervisão do MEC, uma vez que como empresas, não atuam com a educação básica.

Saber que o programa conta com a “parceria” da Cultura Inglesa, que é um curso “tradicional e renomado”, faz com que os seus interlocutores acreditem que isso é algo positivo e que agora os alunos terão a chance de aprender inglês “de verdade”. A Cultura Inglesa é um curso frequentado por muitos estudantes com poder aquisitivo para tal. Referi-la como responsável pela “orientação” do ensino de inglês na escola pública, para determinados coenunciadores, constitui-se discursivamente como possibilidade de “inclusão” dos que não tem poder aquisitivo de frequentar o curso, de vir a fazê-lo, levando a crer que se equalizam oportunidades. E, ao enunciador, a imagem de profissional competente.

Além do material didático, a Secretária menciona que os professores receberam uma caneta inteligente. As canetas inteligentes ou interativas surgiram há aproximadamente cinco

²² De acordo com a CBO, os professores das séries iniciais do EF (Professor PII) ministram aulas (comunicação e expressão, integração social e iniciação às ciências) nas cinco primeiras séries do ensino fundamental. Normalmente, para esta fase são contratados profissionais com graduação de licenciatura em pedagogia ou curso normal.

anos, em uma publicidade, como uma estratégia, uma forma de atrair mais clientes para os cursos de idiomas²³. Em um contexto em que o uso de novas tecnologias em sala de aula avança, a promoção - ganhar uma caneta - oferece algo a mais que os outros cursos. É o “mercado educacional”, a venda/compra de produtos “no pacote”. O uso desse tipo de dispositivo tecnológico só reforça o discurso de desvalorização e incapacidade do professor, que necessita de uma caneta para ouvir o vocabulário em inglês e receber “dicas metodológicas”.

Ferreira (2008), em seu artigo, aborda a questão das “dicas” como prescrição ao professor e afirma que:

As dicas, uma vez em circulação, estabelecem sentidos que vão construir uma imagem do que é o trabalho do professor, na medida em que indica o que este profissional deve ou não fazer. Assim, elas influenciam opiniões e inclusive atitudes, já que se centram numa determinada competência, a do saber-fazer, e esse saber desencadeia uma ação (FERREIRA, 2008, p. 135).

A autora afirma que a prescrição não deve ser entendida como se viesse apenas da hierarquia em forma de procedimento escrito que engessa o trabalho do professor, porém, mesmo não sendo atribuída a uma instituição oficial, a dica adquire um caráter de autoridade. Desta forma, as dicas parecem ter outro papel a cumprir no jogo das prescrições: “são uma injunção da ordem dos discursos hierárquicos porque a elas se atribui autoridade discursiva” (FERREIRA, 2008).

Após reunir informações sobre o PRCG e conhecer seus objetivos, voltamos nosso interesse para os documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor de LE do município do Rio de Janeiro. É nosso objetivo identificar se as ações previstas pelo PRCG se adequam a esse documento, visto que, muitas das vezes, o fazer se distancia do dizer. O documento é denominado Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (OC-LI, 2012). Esse termo “revisitadas” apontou-nos a existência de um documento anterior: As Orientações Curriculares de Língua Estrangeira (OC-LE, 2010). O Programa Rio Criança Global passou a vigorar nas escolas em 2010 e as alterações no documento foram feitas em

²³ O curso de idiomas Wizard fez uma publicidade para mostrar o uso da caneta interativa <https://www.youtube.com/watch?v=86Ktk5W2Bz0> - acesso em 15 de Novembro de 2016.

2012, o que faz crer que o programa considere o documento mais recente, contudo, verificamos quais alterações foram feitas nas OC-LE, 2010.

1.4.1 As Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (2012)

Uma das primeiras diferenças entre os documentos aparece registrada em seus títulos. As OC-LE, 2010 destinam-se, de forma geral, às línguas estrangeiras oferecidas pela rede (espanhol, francês e inglês), enquanto as OC-LI, 2012 limitam-se ao ensino do inglês. De acordo com as informações²⁴ disponibilizadas no site da SME/RJ, o Programa Rio Criança Global, em 2014, contava com 500 mil alunos, em 2016, 644.303 alunos matriculados. Esses dados apontam que o direito de escolha de uma LE, postulado pela LDBEN 9394/96, vem sendo negligenciado pela SME/RJ, e aos poucos o inglês vem ganhando mais espaço nas escolas municipais cariocas.

As OC-LI, 2012 contaram com a consultoria dos professores doutores Luiz Paulo da Moita Lopes e Branca Falabella Fabricio, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O Documento tem por objetivo apresentar orientações para o ensino do inglês no EF, do 1º ao 9º ano, na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Essa informação despertou nosso interesse, uma vez que não há uma lei que regulamente o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais do EF, como já foi dito. A LDBEN 9394/96 determina que a partir do 6º ano do EF o ensino de uma LE seja obrigatório, e estabelece que a escolha da língua a ser ensinada seja de responsabilidade da comunidade escolar, levando em consideração as possibilidades de cada unidade de ensino (UE).

O documento trata essa questão como algo inédito e visionário. “Trata-se, portanto, de um documento que reflete um momento inovador e auspicioso da rede uma vez que, agora, todo/as o/as aluno/as do Ensino Fundamental terão aulas de inglês a partir do 1º ano” (OC-LI, 2012, p. 4). O documento ressalta, ainda, a importância do ensino de inglês e apresenta

²⁴ Dados retirados do site <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> e do Caderno de Políticas Públicas - Rio de Janeiro <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acesso em 01 de Dezembro de 2016.

sugestões para uma ação efetiva do professor de língua inglesa que dialogue com o processo de globalização que estamos vivendo.

[...] Compreende-se que, além de ser uma ferramenta crucial para a comunicação no mundo contemporâneo, o inglês se tornou também um instrumento fundamental para aprender e pensar criticamente sobre o mundo, já que o acesso ao conhecimento pode ser facilitado por meio do uso dessa língua que nos permite lidar com textos orais e escritos publicados nas redes de comunicação na Internet e fora dela.

Este documento contém sugestões para uma ação do/a Professor/a de Inglês em sala de aula que dialogue com a experiência de diversidade linguístico-cultural propiciada pelo panorama globalizado (OC-LI, 2012, p. 4).

As OC-LI, 2012 também remetem ao trabalho do professor, em sua carta de apresentação. E ressaltam que caberá a ele a decisão de como utilizar e adequar o material disponibilizado.

A proposta desenha apenas um entre muitos caminhos, o que significa dizer que, em última análise, é o/a Professor/a quem decidirá sobre sua adequação aos contextos específicos em que atua. O/A Professor/a saberá fazer as adaptações necessárias para as orientações que aqui estão organizadas por ano (do 1o ao 9o) e por bimestres, compreendendo os seguintes itens: objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões de atividades (OC-LI, 2012, p. 4).

O documento apresenta o objetivo central de cada ano do EF, e afirma que a partir do 5º ano em diante “a ênfase recai igualmente nos processos de produção/ compreensão oral e escrita, com estímulo a processos de negociação de sentidos que envolvam menos controle sistêmico e mais desafios cognitivos” (OC-LI, 2012, p.5). Além disso, a carta de apresentação menciona três princípios básicos, que são/devem ser basilares ao trabalho do professor. São eles:

1) a concepção de linguagem declarada pauta-se em um entendimento de que o que se faz com a linguagem é regulado por convenções próprias a diferentes contextos comunicativos partilhados por determinada comunidade que exige o domínio de conhecimentos do sistema linguístico, de mundo, de organização textual e de múltiplos recursos semióticos;

2) o uso de ambiente virtual, por ser propício à aprendizagem da língua inglesa, tendo em vista que os textos disponíveis na internet estão em inglês;

3) um entendimento da importância do trabalho com as diversidades culturais, raciais, sexuais, de gênero, etc, já que “o inglês, pelo seu alcance global, talvez seja a língua que mais possibilite que nos deparemos, de maneira mais intensa, com a diversidade de modos de viver socialmente” (OC-LI, 2012, p.6).

Pode-se afirmar que os princípios que norteiam as Orientações Curriculares de Língua Inglesa do Município do Rio dialogam com os PCN-LE, uma vez que apresentam como base uma visão de linguagem que se afiniza à natureza sociointeracional da linguagem. Além disso, na parte intitulada *Orientações Didáticas* dos PCN-LE há uma menção ao crescente uso da internet e como os espaços virtuais podem auxiliar no ensino de uma língua estrangeira.

O documento proposto pela SME/RJ apresenta o inglês como a língua estrangeira que possibilita, de maneira mais intensa, um enfrentamento com a diversidade de modos de viver em uma sociedade, ignorando o ensino da língua espanhola, francesa ou outra língua. A maneira como o ensino do inglês é dignificado, nos remete a um discurso que circula de forma naturalizada que afirma ser o inglês uma língua franca, no entanto, nos PCN-LE a escolha de uma língua estrangeira deve ser feita levando em consideração:

o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. [...] e as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico (PCN-LE, 1998, p. 40).

Ao final da carta de apresentação, os autores reiteram que as atividades propostas são apenas sugestões “não devendo, portanto, ser entendidas como manual de procedimentos rígidos e ritualísticos” (OC-LI, 2012, p.7). O professor deve adaptá-los aos diferentes contextos e necessidades.

O documento também menciona de forma indireta a “parceria” feita com o tradicional curso de idiomas e garante que as aulas digitais e o material didático foram pensados para atender as necessidades das escolas municipais da Rede.

[...] além da aquisição de material didático de inglês **especialmente adaptado para uso do/as aluno/as das escolas municipais**, a Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro conta com a Educopédia. [...] Especificamente no que se refere ao ensino de língua inglesa, essas aulas digitais, tanto as que acompanham o livro didático quanto as de apoio, **produzidas por uma Equipe de Professores/as da SME integrantes do Projeto, refletem a proposta curricular da instituição**, sendo, portanto, fonte inesgotável de possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (OC-LI, 2012, p. 8 - grifo nosso).

O fragmento destacado afirma que as atividades propostas estão de acordo com a concepção de ensino da SME/RJ. A instituição oferece, ainda, atividades de apoio ao trabalho docente.

1.4.2 As Orientações Curriculares de Língua Estrangeira (2010)

As OC-LE, 2010, foram desenvolvidas sob a supervisão da professora doutora Solange Coelho Vereza, da Universidade Federal Fluminense (UFF) e diferentemente das OC-LI, 2012, destina-se ao ensino de LE no EF, do 6º ao 9º ano, tendo por objetivo central orientar e “apoiar o professor na difícil tarefa de traçar o percurso do seu caminhar pedagógico” (OC-LE, 2010, p.5). As orientações propostas deixam claro que as características de cada contexto escolar devem ser levadas em consideração, e é o professor o responsável pelas adequações necessárias.

As duas orientações remetem a mesma visão de linguagem, noção interacional e não apenas o domínio de estruturas linguísticas, e ao entendimento de que aprender uma LE significa “apropriar-se de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres” (OC-LE, 2010, p.6). De acordo com as orientações, os aspectos linguísticos devem ser tratados sempre a partir de textos orais ou escritos “social e contextualmente significativos” (OC-LE, 2010, p.7).

Nesse documento a habilidade privilegiada, assim como nos PCN- LE, é a leitura, pela oportunidade que proporciona em termos de acesso a novos conhecimentos. Entretanto, a oralidade também pode ser contemplada, sempre que possível, sob a mesma ótica sociodiscursiva:

[...] 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.

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira (PCN-LE, 1998, p. 21).

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 (OC-LE, 2010, p. 6).

Almeida (2012), ao falar sobre o privilégio dado à habilidade da leitura nos PCN-LE, aponta que este fato se dá mais por uma questão de relevância social, já que o inglês no Brasil não é uma segunda língua, e sim uma língua estrangeira. Apenas uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar o inglês como instrumento de comunicação oral. Além disso, o autor afirma que o documento não fecha as portas para o ensino e desenvolvimento de outras habilidades, entretanto, pontua que salvo algumas exceções (escolas com redução de alunos por turma ou que nivelam os alunos de acordo com seus conhecimentos acerca da língua a ser aprendida), o desenvolvimento das quatro habilidades, com foco especialmente na oralidade, não obtém sucesso nas escolas regulares brasileiras.

A carta de apresentação das OC-LE, 2010 mostra que as orientações estão baseadas em um tripé, que é constituído pelo eixo socioeducacional que se refere aos aspectos culturais e sociolinguísticos de uma LE; o eixo sociocognitivo que versa sobre o desenvolvimento de estratégias para trabalhar as habilidades de leitura e oralidade; e o eixo linguístico que trata dos elementos da língua “que emergem das práticas discursivas promovidas” (OC-LE, 2010, p.7). As duas orientações são assinadas pelos consultores e pela equipe de apoio pedagógico da SME/RJ.

Ao analisarmos as Orientações Curriculares propostas pela SME/RJ, observamos que mesmo com suas diferenças, a visão de linguagem é comum e a autonomia do professor é preservada em ambos os documentos. Entretanto, quando nos debruçamos sobre o Programa Rio Criança Global nos deparamos com uma autonomia relativa. Os professores têm que usar

o material determinado pelo curso de idiomas, têm que comparecer às “revitalizações” e têm que cumprir com o cronograma pré-estabelecido, já que os alunos serão submetidos a uma prova no final do ano. Há ainda, uma supervisão feita nas escolas. Docentes da rede, ligados ao programa e ao curso de idiomas assistem às aulas dos professores de LI, com o objetivo de “auxiliá-los” a ajustar a correta utilização do material didático em diferentes contextos.

Esta forma de controle das aulas de LI nos remete ao conceito de *poder disciplinar*, de Foucault (2014b). O autor explica que o poder disciplinar tem como principal função adestrar, isto é,

A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2014b, p. 167).

O sucesso do poder disciplinar se dá através de instrumentos bem simples: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2014b, p.167). Sobre a vigilância hierárquica, o autor afirma que antigamente a própria arquitetura facilitava essa vigilância. Os edifícios eram dispostos em círculos que se abriam todos para o interior, onde se encontrava o prédio principal, responsável pelas funções administrativas. No entanto, essa disposição em círculo deu lugar a pirâmide, que possibilita uma vigilância mais discreta e mais abrangente, ou seja,

trata-se agora de um controle intenso, contínuo; corre ao longo de todo o processo de trabalho; não se efetua - ou não só - sobre a produção [...], mas leva em conta a atividade dos homens, seu conhecimento técnico, a maneira de fazê-lo, sua rapidez, seu zelo, seu comportamento [...] À medida que o aparelho de produção se torna mais importante e mais complexo, à medida que aumentam o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle se fazem mais necessárias e mais difíceis. Vigiar se torna então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção; deve duplicá-lo em todo o seu comprimento. Um pessoal especializado se torna indispensável, constantemente presente, e distinto dos operários” (FOUCAULT, 2014b, p. 171).

Sabemos que a vigilância ocorre em todas as estruturas institucionais, e que as relações de poder se estabelecem em todos os tipos de relacionamento entre os seres humanos,

e não seria diferente na instituição escolar. O que questionamos aqui é a constituição de um discurso de aparente ajuda, que colocam professores formados em uma situação de submissão a uma proposta de ensino que não visa a valorização do trabalho docente e o desenvolvimento do aluno.

A sanção normalizadora trata-se de um instrumento para penalizar as frações mais leves de conduta. Segundo Foucault, a punição, na disciplina, “não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e correção” (FOUCAULT, 2014b, p.177). Esta forma de sanção pode ser relacionada ao 14º salário²⁵ que os professores da rede municipal recebem quando “fazem seu dever de casa”, por exemplo. A escola que consegue atingir a meta recebe uma gratificação em dinheiro e as escolas que não a conseguem são “punidas”, não recebem a bonificação. É desta forma que os aparelhos disciplinares hierarquizam, submetem, “numa relação mútua, os bons e os maus” (FOUCAULT, 2014b, p.178).

Já o exame é a combinação entre as técnicas da hierarquia que faz a vigilância e a sanção que normaliza. De acordo com Foucault, esse instrumento disciplinar

[...] é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2014b, p. 181).

A arte de punir, dentro do regime do poder disciplinar, não visa precisamente a repressão. Segundo Foucault, esta é uma forma de medir em termos quantitativos e diferenciar os indivíduos. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2014b, p.179).

As reflexões de Foucault nos ajudam a refletir sobre o funcionamento do Programa Rio Criança Global e a nova configuração de ensino e educação proposta pelo governo

²⁵ O 14º salário é uma premiação dada, durante o governo de Eduardo Paes, às escolas que conseguem atingir a meta de desempenho para melhorar a educação do ensino fundamental. Esse desempenho é calculado com base no Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio). Para chegar ao índice a SME/RJ aplica a Prova Rio, com questões de português e matemática, para os alunos de 3º e 7º anos.

Eduardo Paes, no qual o programa está inserido. Ao longo deste capítulo, vimos que a ação dos PCN-LE está diretamente relacionada ao uso que se faz em sala de aula das sugestões propostas pelo documento e constante reflexão do professor sobre sua prática docente. Além disso, verificamos que as Orientações Curriculares organizadas pela SME/RJ, foram modificadas em função da entrada do curso de idiomas no ensino de inglês. O que nos causa grande frustração é ter um documento de uma instituição pública, que até então apresentava uma proposta afinada aos PCN-LE em alguns aspectos, abrindo precedente à instituição privada. Ao que parece, o único motivo pelo qual as Orientações Curriculares de Língua Inglesa do Município do Rio de Janeiro terem sido reformuladas no ano de 2012, foi a inserção do Programa Rio Criança Global na rede pública municipal de ensino.

No próximo capítulo, apresentaremos os conceitos e passos metodológicos, nos quais este trabalho está ancorado.

CAPÍTULO 2: ESCOLHAS E RUMOS: CONCEITOS E TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os passos metodológicos e conceitos adotados nesta pesquisa. Fundamentamos nossa análise no conceito de espaço discursivo proposto por Maingueneau, entendido como “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 35). Nos apoiamos nesse conceito, uma vez que entendemos que é no espaço discursivo que o analista estabelece a delimitação das materialidades a partir de seu conhecimento sobre o objeto de pesquisa. O autor afirma que essa delimitação é “resultado direto de hipóteses fundadas sobre um conhecimento dos textos e um saber histórico, que serão em seguida confirmados ou infirmados quando a pesquisa progredir” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 35).

2.1 Passos metodológicos

O Programa Rio Criança Global é o centro de nossas investigações e durante o caminho percorrido na análise reunimos textos heterogêneos que circulam em diferentes esferas. Iniciamos nossa busca pelo documento norteador do Programa, porém não obtivemos êxito. Enviamos e-mails à coordenação do Programa solicitando que o documento nos fosse disponibilizado para consulta e não tivemos resposta. Na internet, com a ajuda de ferramentas de busca, o documento também não foi localizado, entretanto, encontramos o decreto que institui o Programa Rio Criança Global e notícias veiculadas no site da SME/RJ referentes ao programa. A seguir, apresentamos uma tabela com os principais documentos encontrados durante o nosso percurso:

Decreto n.º 31.187	http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=649&page=5
Programa Rio Criança Global	Anexo

Rio Criança Global implanta ensino de Inglês desde o 1º ano na rede municipal	Anexo
Cadernos de Políticas Públicas – Rio de Janeiro	http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf
Rio Criança Global – um programa de inclusão da criança no mundo	https://riocriancaglobal.wordpress.com/about/
Orientações Curriculares de Língua Estrangeira (SME/RJ – 2010)	http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104950/O_C_LinguaEstrangeira.pdf
Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (SME/RJ – 2012)	http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104951/OCs_Ingles_versaofinal_jan_2.0.1.2..pdf

Tabela 1: Material encontrado durante a pesquisa

Paralelo a essas buscas e espera, nos dedicamos à leitura de documentos que regem a educação brasileira e os que a parametrizam. No que se refere à SME/RJ, são as Orientações Curriculares de 2012, que estabelecem princípios e práticas para o ensino de LE na rede municipal. Esses documentos são basilares para o trabalho do professor de LE. Este percurso permitiu-nos refletir sobre o contexto em que se inscreve o PRCG e percebemos que o LD é o ponto central do programa, uma vez que todas as atividades com os alunos são desenvolvidas a partir dele. Por isso, foi sobre a coleção *Interaction ED* que recaiu nosso principal foco de estudo, tendo em vista que a coleção dispõe de manual do professor, contendo introdução com a descrição da série, planos de aulas que fornecem instruções detalhadas do passo a passo de cada lição, reprodução do livro didático do aluno com registro das respostas esperadas, atividades digitais e CD multimídia.

Levando em consideração a necessidade de recorte para a análise, decidimos trabalhar a partir do MP que apresenta introdução comum a todos os livros dessa coleção, os planos de aula e as atividades referentes ao capítulo 1 do livro *Interaction ED 1* (6º ano) e o capítulo final do livro *Interaction ED 8* (9º ano). Justificamos a escolha do material didático pelo trabalho desenvolvido pela pesquisadora nos anos finais do ensino fundamental. Escolhemos analisar essas materialidades, a fim de observarmos como se estabelece a interação entre o enunciador do LD e os seus coenunciadores, entendendo que estes são professores e alunos do

PRCG, uma vez que as OC-LI, 2012 afirmam que o material didático adotado foi “especialmente adaptado para o uso dos/as alunos/as das escolas municipais”. Também é nosso objetivo verificar de que forma a coleção utilizada no PRCG dialoga com as exigências de uma obra aprovada pelo PNLD, para tanto, analisaremos esse material a partir dos critérios de avaliação estabelecidos pelo edital 2017 do PNLD, visto ser este um programa de âmbito nacional.

Os princípios nos quais este documento está ancorado, e que são defendidos neste trabalho, estabelecem que “para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, é preciso levar os estudantes a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas” (BRASIL, 2015, p. 39). Em outras palavras, o documento afirma que é de extrema importância que as atividades apresentadas no material didático permitam que o conhecimento seja adquirido pelo estudante de maneira significativa, sem memorizações e repetições.

A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo estudante, de um conhecimento significativo e condena esse estudante a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados. Assim, o ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual (BRASIL, 2015, p. 39).

Além disso, o documento incentiva a produção de materiais adequados às necessidades da educação pública brasileira e que contribuam para o trabalho do professor. Falaremos mais sobre este documento durante as análises do material didático.

2.2 Conceitos teóricos

Os conceitos que orientam este trabalho são advindos da Análise do Discurso Francesa de base enunciativa (MAINGUENEAU 1997, 2008a, 2008b, 2014). Nossa vinculação

acadêmica considera saberes diversos, experiências, e as escolhas feitas pelo pesquisador. Nas palavras de Daher (2014, p.309), “nosso entendimento é o de que nos situamos a partir de entrecruzamentos, condições de observações, de constatações que, a sua vez, resultam de possibilidades de saberes, que expressam e vinculam sentidos”. Muitos são os confrontos e desconfortos envolvidos nesse processo, todavia é a partir deles que problematizamos a imagem do professor de língua inglesa construída pelo programa Rio Criança Global como objeto de estudo.

Sendo a AD uma disciplina que dialoga com outros campos da ciência, este trabalho filia-se à noção de prática discursiva, de Foucault (2014a, 2014b) e as contribuições de Maingueneau (1997, 2008a, 2008b, 2014). A partir das propostas teóricas desses autores, destacamos as principais categorias de análise que norteiam esta pesquisa.

Recorreremos à noção de prática discursiva (FOUCAULT, 2014a; MAINGUENEAU, 1997) e à compreensão de que o enunciado “é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente (FOUCAULT, 2014a, p.34).

Para Maingueneau não é possível pensar que o funcionamento de uma sociedade seja exterior à produção de seu discurso. Deste modo, o autor define o conceito de prática discursiva e afirma que uma atividade discursiva possui duas faces: a social e a textual.

De acordo com Daher (2014), a linguagem integra o conjunto das práticas sociais tornando-as possíveis, e fazendo-se possível ao mesmo tempo a partir delas. A autora afirma, ainda, que esta constituição situa-se no limite e não no interior do discurso, “já que qualquer enunciado, intrinsecamente, carrega as marcas de sua possibilidade de existência, considera não a língua que o discurso utiliza não as circunstâncias em que ele se envolve, mas o próprio discurso enquanto prática” (DAHER, 2014, p. 309). Ressaltamos que os textos analisados neste trabalho seguem essa perspectiva, uma vez que entendemos que a prática discursiva se estabelece na relação entre textos que são veiculados por uma sociedade.

É importante destacar que decidimos trabalhar com o que Maingueneau chama de unidades não-tópicas plurifocais que são construídas pelo pesquisador, e “agrupam enunciados profundamente inscritos na história (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18). Segundo o autor, o analista do discurso que configura uma formação discursiva plurifocal assemelha-se a um dramaturgo.

Da mesma maneira que um dramaturgo constrói um espaço no qual as posições que se confrontam não estão unifocadas, o analista do discurso, a partir de hipóteses de trabalho argumentadas, associa diversos conjuntos discursivos em uma mesma configuração sem, no entanto, reduzir sua heteronímia (MAINGUENEAU, 2008a, p. 20).

Desta maneira, nos afastamos dos moldes mais clássicos de fazer análise e nos aproximamos de outras possibilidades de reflexão.

Em nossas análises verificamos que a Cultura Inglesa aparece, muitas das vezes, como fonte legitimadora de um discurso de autoridade. Maingueneau (2008a) ao falar sobre esse tema, remete-nos a uma categoria de análise denominada discursos constituintes. Segundo o autor, a pretensão desses discursos é não reconhecer outra autoridade além da sua própria, “de não admitir quaisquer outros discursos acima deles” (MAINGUENEAU, 2008a, p.37). Para o autor o termo constituinte possui duas dimensões:

- a constituição como ação de estabelecer legalmente, como processo pelo qual o discurso se instaura, construindo sua própria emergência no interdiscurso;
 - os modos de organização, de coesão discursiva, a constituição no sentido de um agenciamento de elementos formador de uma totalidade textual.
- Essas duas dimensões convergem para a constituição no sentido jurídicopolítico, o sentido de um texto que serve de norma e garantia aos comportamentos da coletividade. Os discursos constituintes pretendem delimitar, com efeito, o lugar-comum da coletividade, o espaço que engloba a infinidade de “lugares-comuns” que aí circulam. (MAINGUENEAU, 2008a, p.39).

Maingueneau ressalta que a forma de existência dos discursos constituintes não é estanque. Cada discurso constituinte atravessa e é atravessado por outros discursos que passam por reformulações constantes, dando sentido aos atos de uma sociedade. No caso das “dicas metodológicas”, que vimos no capítulo anterior, estas estabelecem uma relação de autoridade que é ratificada através de uma fonte legitimadora, que pode ser identificada pela figura do curso de idiomas.

Outra categoria de análise que utilizaremos nesta pesquisa é a noção de cenografia discursiva, proposta por Maingueneau (1997, 2008a, 2013, 2014) e seus estudiosos Daher (2000); Rocha (2013) e Souza-e-Silva e Rocha (2012), que é entendida como a “enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo

de fala” (MAINGUENEAU, 2013, p. 98). Em Maingueneau, a cena de enunciação envolve três níveis, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso, como exemplo, o autor fala sobre os panfletos que recebemos nas ruas e afirma que somos capazes de determinar se se trata de um discurso político, publicitário ou religioso. No entanto, a cena englobante é insuficiente para “especificar as atividades discursivas nas quais se encontram engajados os sujeitos. Vemo-nos confrontados com gêneros de discurso particulares, com rituais sociolinguageiros que definem várias *cenias genéricas*” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 116). Para o autor, a cenografia não é imposta pelo tipo ou gênero de discurso, ela se institui pelo próprio discurso. A partir dessas reflexões, Souza-e-Silva e Rocha (2012), asseveram que a cenografia se constrói na/pela enunciação, “através da “invenção” de um enunciador, um coenunciador, um lugar e um momento que, por sua vez, legitimam a instância mesma que os traz à luz e indicam um determinado posicionamento” (SOUZA-E-SILVA; ROCHA, 2012, p. 34).

De acordo com Daher, a cenografia é entendida como “situação de enunciação que legitima cada discurso a partir da reunião de uma determinada locução discursiva, uma cronografia e uma topografia” (DAHER, 2000, p. 87), ou seja, todo texto implica na construção de uma forma de interação, a partir da articulação entre: EU <=> TU – AQUI – AGORA ²⁶. A autora afirma que o enunciado, enquanto produto de uma enunciação, “carrega referências desse EU que se dirige a um TU (locução discursiva) ancorado num lugar (topografia) e num tempo (cronografia)” (DAHER, 2000, p. 87). Essas categorias de análise são importantes para nossa análise, pois possibilitaram identificar, do ponto de vista discursivo-enunciativo, como se estabelece a interação entre o enunciador do LD e os coenunciadores professor e aluno na coleção *Interaction ED*.

Durante as análises também trabalharemos com os conceitos de discurso relatado e modalização (Maingueneau, 1997; 2013). De acordo com o autor o discurso relatado trata dos “diversos modos de representação, no discurso, de falas que são atribuídas a instâncias outras que não a do locutor” (MAINGUENEAU, 1997, p. 85). Para o autor, a citação ultrapassa as manifestações mais clássicas, que são: o discurso direto (aquele que cita faz menção às próprias palavras do enunciador citado), discurso indireto (faz uso das suas próprias palavras

²⁶ Cabe ressaltar que a relação EU <=> TU está fundamentada na Teoria da Enunciação desenvolvida por Émile Benveniste (1976). Segundo seus estudos, é através da linguagem que o homem se constitui como sujeito discursivo.

para citar o outro) e discurso indireto livre (a polifonia no discurso indireto livre não é a de duas vozes distintas, mas uma mistura de duas vozes) (MAINGUENAU, 2013). O fenômeno da citação é bastante estudado pela AD, uma vez que é utilizado como fonte de autoridade de uma asserção. Ao invocar para o seu discurso uma outra voz, o enunciador busca a adesão e a confiança do seu coenunciador.

Já a modalização designa a atitude do enunciador em relação ao seu próprio enunciado e institui uma certa relação com os outros sujeitos. Para a AD, o estudo da modalização não deve se ater apenas ao levantamento de marcas linguísticas. Maingueneau aponta que “é necessário colocá-las em relação aos processos globais de estruturação dos discurso: tipos e gêneros de discurso, cena de enunciação, etc” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 337).

Finalizadas as considerações sobre o nosso percurso teórico-metodológico de análise e os conceitos que embasam a análise concluímos este capítulo. Os conceitos aqui apresentados serão mais detalhados em função da análise, no próximo capítulo. No capítulo 3, analisaremos o MP *Interaction ED 1 e 8* utilizado pelo PRCG, a partir dos critérios estabelecidos pelo PNLD.

CAPÍTULO 3: QUANDO A SUGESTÃO É UMA IMPOSIÇÃO

Neste capítulo, nos deteremos à análise do manual do professor da coleção *Interaction ED*. Ressaltamos que no MP consta uma introdução com a apresentação da coleção e o modo pelo qual o inglês será trabalhado no LD. Cabe dizer, ainda, que esta introdução é comum a todos os livros da coleção. O MP também apresenta as atividades contidas no livro do aluno acompanhadas pelo plano de aula “sugerido” ao professor e pelo gabarito de resposta.

Buscamos aqui aprofundar nossas reflexões sobre como se estabelece a interação entre o enunciador do LD e seus coenunciadores professor e aluno. Por isso, dividimos nossa análise em dois momentos. O subcapítulo 3.1, compreende a análise da introdução e do plano de aula. Para tal, recorreremos ao conceito de cenografia discursiva proposto por Maingueneau (1997, 2008a, 2013, 2014). Já no subcapítulo 3.2, analisamos as atividades do primeiro capítulo do livro *Interaction ED 1* e as atividades do último capítulo do livro *Interaction ED 8*, contidas no MP. Como dissemos anteriormente, a análise tem como base os critérios estabelecidos pelo edital 2017 do PNLCD, último edital voltado para a seleção de material didático dos anos finais do EF.

3.1 Manual do professor: introdução e planos de aula

Maingueneau (2014) afirma que enunciar não é apenas acionar as normas de uma instituição de fala prévia; “é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: a cenografia” (MAINGUENEAU, 2014, p. 122). Segundo o autor, a noção de cenografia apoia-se na ideia de que:

[...] o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que o legitima. Esta é imposta logo de início, mas deve ser legitimada por meio da própria enunciação. Não é simplesmente um cenário; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual a fala vem é precisamente a cenografia requerida para enunciar como convém num ou noutro gênero de discurso (MAINGUENEAU, 2014, p. 123).

Maingueneau esclarece que a cenografia só é construída plenamente se o enunciador puder controlar seu desenvolvimento. Pautada no referido conceito, Daher (2000) afirma que, todo texto “institui discursivamente sua forma singular de interação, a partir das coordenadas: EU <=> TU – AQUI – AGORA.” (DAHER, 2000, p. 87). Ou seja, todo enunciado carrega as marcas desse EU que se dirige a um TU (locução discursiva) apoiado em um lugar (topografia) e em um tempo determinado (cronografia).

Como procedimento de análise da locução discursiva, recorreremos ao levantamento das marcas: de pessoa, de modalidade dominante e de discurso relatado (MAINGUENEAU, 1997, 2013) empregados na construção discursiva.

Com relação à noção de discurso relatado, apoiamo-nos em Maingueneau, que afirma ser os “diversos modos de representação num discurso de proposições atribuídas a fontes distintas de seu enunciador” (MAINGUENEAU, 2006, p.45).

Assim como Daher, entendemos que é por meio da identificação de determinadas marcas linguísticas presentes no enunciado que é possível verificar “como se opera discursivamente a construção de determinados sentidos” (DAHER, 2000, p. 83). Estabelecido nossos procedimentos de análise, passamos a ela.

O material didático adotado pelo Programa Rio Criança Global é uma publicação da editora *Learning Factory*²⁷. Na apresentação institucional da editora LF Educacional, a empresa expõe seus objetivos e afirma ser experiente na área de produção de material didático para o ensino público.

A LF Educacional é uma editora que oferece soluções modernas e integradas para o ensino da língua inglesa, **com foco especial no aluno da rede pública. Nosso principal objetivo é capacitar este aluno para se comunicar oralmente em inglês e prepará-lo para o mundo globalizado, contribuindo para a inserção do estudante no mercado de trabalho e ajudá-lo a conquistar um futuro promissor** [...]

A LF Educacional possui ampla experiência no desenvolvimento de livros e materiais digitais para diferentes faixas etárias, contemplando crianças, adolescentes e adultos. **Somos especializados na elaboração de materiais didáticos para o setor público nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e**

²⁷ Learning Factory é uma divisão editorial da Cultura Inglesa do Rio de Janeiro, um dos maiores e mais importantes institutos de ensino da língua inglesa do Brasil. Os materiais da Learning Factory foram adotados pela Cultura Inglesa no Rio, Brasília, Goiânia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul, bem como por escolas parceiras no Rio de Janeiro e Brasília. <http://www.learningfactory.net/about-us/company-profile> acesso em 15 de Março de 2017.

Ensino Médio. Hoje, mais de 250 mil alunos já utilizam os livros da LF Educacional em suas aulas de inglês (<http://www.lfeducacional.com.br/empresa/quem-somos> - grifo nosso - acesso em 26 de Janeiro de 2017).

A afirmativa de que a editora tem experiência na publicação de LD na rede pública, não se confirma pelo fato da coleção não constar na relação de obras aprovadas pelo PNLD nas edições de 2011, 2014 e 2017. Os objetivos educacionais apresentados pela editora se distanciam do que a legislação brasileira educacional prevê como base para o ensino escolar, uma vez que a LDBEN 9.394/96 determina que o desenvolvimento do ensino seja pautado nos princípios de tolerância, respeito às diferenças, valorização da família e práticas sociais, e cidadania.

Como podemos observar, a editora, em sua apresentação institucional, faz referência à capacitação de alunos “para se comunicar oralmente em inglês e prepará-lo para o mundo globalizado, contribuindo para a inserção do estudante no mercado de trabalho”, no entanto, verifica-se que a empresa desconsidera o fato da abordagem de trabalho não ser prevista para o segmento escolar do EF.

Com relação à coleção elaborada para o PRCG, esta organiza-se da seguinte forma:

Ensino Fundamental	Título do LD	Divisão dos LD por ano escolar
Anos iniciais	<i>Zip from Zog</i>	1º ano (<i>Zip from Zog</i> 1A e 1B) 2º ano (<i>Zip from Zog</i> 2A e 2B) 3º ano (<i>Zip from Zog</i> 3A e 3B) 4º ano (<i>Zip from Zog</i> 4A e 4B) 5º ano (<i>Zip from Zog</i> 5A e 5B)
Anos finais	<i>Interaction ED</i>	6º ano (<i>Interaction ED</i> 1 e 2) 7º ano (<i>Interaction ED</i> 3 e 4) 8º ano (<i>Interaction ED</i> 5 e 6) 9º ano (<i>Interaction ED</i> 7 e 8)

Tabela 2: Divisão dos livros didáticos por ano escolar

Conforme exposto na tabela 1, os livros destinados aos anos iniciais do EF intitulam-se *Zip from Zog* e a cada semestre letivo, os alunos recebem um livro diferente, sendo portanto necessária a compra de dois volumes por ano. Tal procedimento é mantido com o *Interaction ED*, prática recorrente a dos cursos de idiomas. Como já mencionamos, nos deteremos, neste momento, na análise da introdução e dos planos de aulas “sugeridos” contidos no MP da coleção destinada aos anos finais do EF.

O manual do professor denominado “teacher’s book” apresenta uma introdução na qual se descrevem os princípios e componentes da série. A introdução é composta por seis seções, a saber:

1. Descrição da série
2. A comunicação oral em língua estrangeira
 - 2.1 A importância do desenvolvimento da habilidade de comunicação oral em língua inglesa na escola brasileira da atualidade
 - 2.2 O desenvolvimento da comunicação oral em *Interaction ED*.
3. A competência leitora em língua estrangeira
 - 3.1 A competência leitora e o contexto educacional brasileiro
 - 3.2 O desenvolvimento da competência leitora em *Interaction ED*.
4. Princípios da série
5. Componentes da série
6. Estruturas das lições

Após a seção 1- *Descrição da série*, que apresenta breve exposição sobre os componentes do *Interaction ED*, há duas seções que abordam a comunicação oral e a competência leitora em língua estrangeira. A primeira está assinada pelo Ex-ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, e a segunda por José Francisco Soares, Ex-presidente do INEP.

Cabe aqui ressaltar o estranhamento com relação a essas escolhas, tendo em vista que nenhuma dessas vozes identificadas constituem-se como autoridade na área do ensino de LE. É comum a esse gênero a presença de teóricos de reconhecida relevância vinculados à linha teórica adotada pela coleção. Paulo Renato foi economista. Tornou-se professor titular de

economia, na Unicamp e atuou como político no Brasil. Já José Francisco é professor da faculdade de Educação da UFMG e especialista em medidas e avaliações educacionais. Ambos compartilham a visão de que a escola deve preparar para o trabalho, sendo apoiadores de pauta de interesse econômico.

Na seção 2, intitulada *A comunicação oral em língua estrangeira*, o texto assinado por Paulo Renato Souza utiliza-se de outras vozes para se legitimar, como a dos estudiosos Richards & Rodgers (2014) e David Crystal (2010) da área do ensino de línguas, como podemos verificar a seguir:

Richards & Rodgers (2004:18), em seu livro sobre métodos no ensino de línguas, sugerem a existência de um paralelo entre as mudanças de abordagens pedagógicas e os momentos históricos em vigor [...] **David Crystal** (2010:xiii) enfatiza o “papel fundamental de uma língua comum, como um recurso mundial que nos oferece possibilidades sem precedentes para compreensão mútua, que nos capacite a encontrar novas oportunidades para cooperação internacional” (Coleção *Interaction ED*, introdução IV - grifo nosso).

Ao trazer essas vozes é clara a busca de adesão do coenunciador professor, uma vez que muito se tem discutido sobre a cultura do método²⁸ e as mudanças das abordagens pedagógicas. No fragmento destacado é interessante observar a estratégia utilizada pelo enunciador para defender sua visão sobre a importância da comunicação oral: este recorre ao ex-ministro, que por sua vez utiliza-se dos teóricos da área, para legitimar seu discurso. Desta forma, o enunciador do LD posiciona-se como conhecedor do ensino de LE e das práticas docentes referentes a este componente curricular. Maingueneau afirma que o enunciador citado, no discurso relatado, aparece “como a autoridade que protege a asserção” (MAINGUENEAU, 1997, p. 86). E é justamente o que se verifica nesta seção. O texto aborda as mudanças na ordem política e econômica que estão ocorrendo por conta do processo de globalização e aponta que o momento requer uma nova abordagem de ensino de LE. Afirma, ainda, que a comunicação oral é importante “para dar voz ao aluno-cidadão do Século XXI”.

O enunciador do LD utiliza-se dessas “vozes de autoridade” para afirmar que estamos passando por um processo de globalização, e que por este motivo, faz-se necessário

²⁸ Para quem deseja aprofundar essa importante discussão, deixamos como sugestão o artigo ALMEIDA, R. L. T. de. Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês. In: *Ecos da Educação*, v.3, 2013-2.

reconhecer a importância da habilidade de comunicação oral, tanto quanto da competência leitora. Além disso, não fica claro se os textos atribuídos a essas pessoas foram escritos para a coleção ou se foram retirados de algum documento institucional, por conta da presença das aspas. Verificamos a presença desse recurso gráfico na seção 2, assinada por Paulo Renato Souza e na seção 3, assinada por José Francisco Soares.

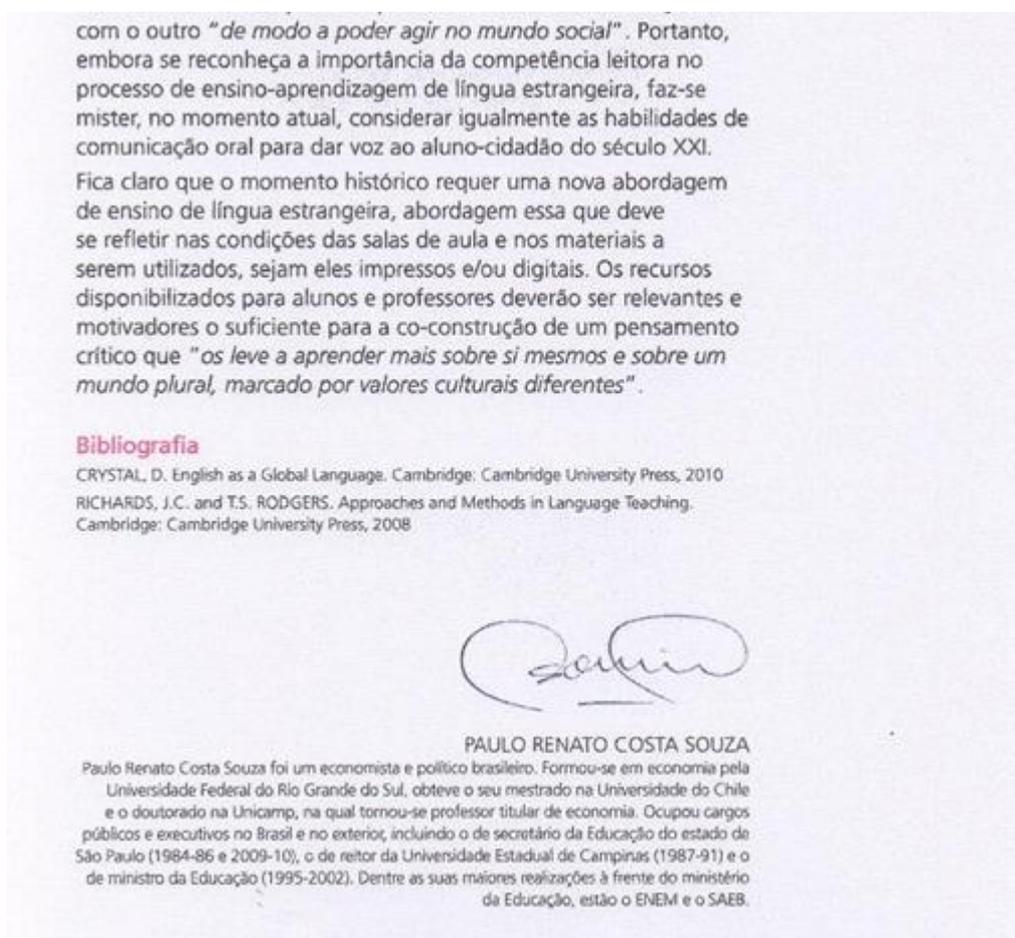


Figura 2: *Interaction ED* – Introdução página V

Ao falar sobre o uso das aspas, Maingueneau afirma que esse recurso gráfico desempenha “[...] antes de mais nada um sinal construído para ser decifrado por um destinatário. O sujeito que utiliza as aspas é obrigado [...] a realizar uma certa representação de seu leitor e, simetricamente, oferecer a este último uma certa imagem de si mesmo” (MAINGUENEAU, 1997, p. 91). Segundo autor, o uso desse recurso confere ao texto

sentidos de confirmação, tese, sentença. Nos enunciados relatados em discurso direto (aquele que se caracteriza pela aparição de um segundo enunciador no enunciado atribuído a um primeiro enunciador), as aspas são postas para marcar sua autoridade e, de certa forma, “proteger-se antecipadamente de uma crítica do leitor” (MAINGUENEAU, 1997, p. 91).

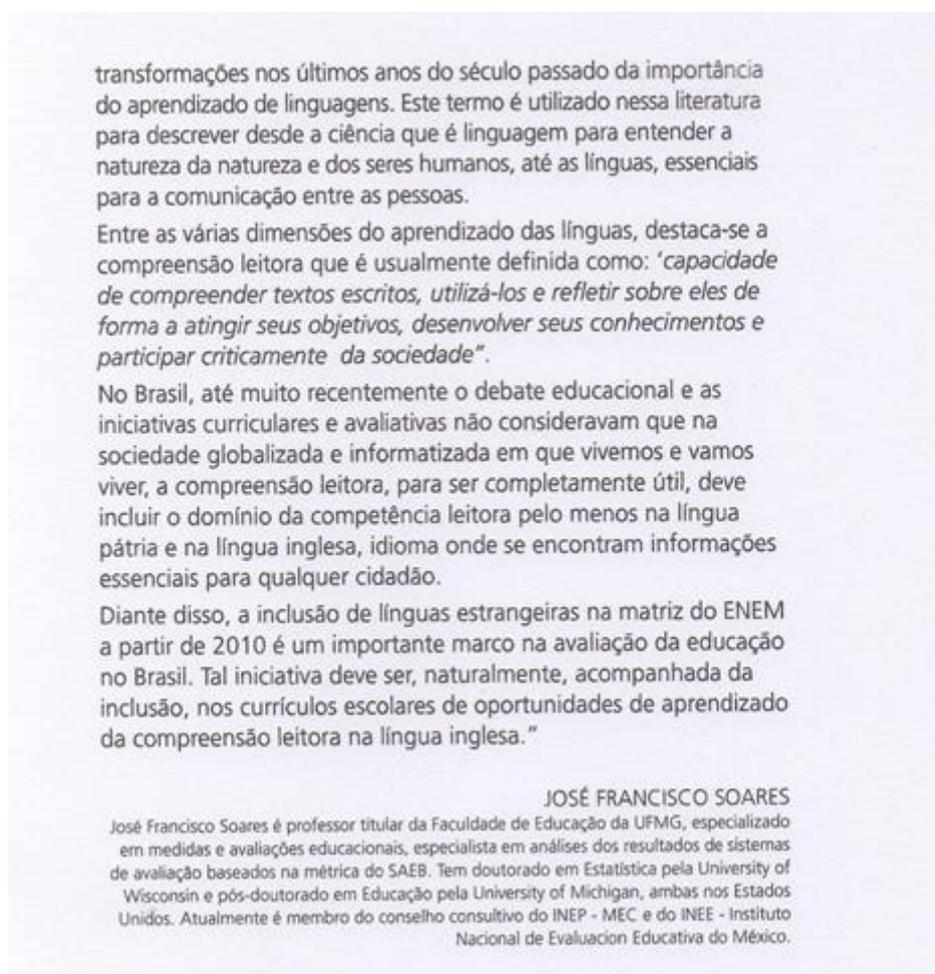


Figura 3: *Interaction ED* – Introdução página VII

No caso do nosso material de análise, é preciso dizer que na figura 3, as aspas são empregadas de maneira equivocada, sem uma revisão atenta. O recurso gráfico é utilizado apenas para fechar o texto, não sendo possível localizar o início da citação.

Os textos destacados em nossa análise, marcam uma pretensa voz de autoridade por

meio do uso das aspas, e assinaturas de ex-representantes do Governo, conferindo ao seu discurso uma espécie de legitimação. O enunciador não compromete-se com o já dito, mas se vale dele para construir uma imagem de confiança e de credibilidade.

Ainda na seção 2, após a apresentação do texto de Paulo Renato sobre comunicação oral, o manual indica no item 2.2 de que forma esta habilidade é desenvolvida na coleção:

- a) Atividades de compreensão oral (textos gravados para a familiarização dos alunos com os sons da língua inglesa);
- b) *Drills* (atividades de repetição e memorização dos conteúdos);
- c) Personalização dos itens gramaticais e lexicais ensinados; e
- d) Atividades digitais para a prática da conversação.

A utilização de material gravado²⁹ surgiu na Europa e tinha como objetivo associar a métodos tradicionais escritos de língua inglesa, gravações em áudio. Acreditava-se que a associação entre o som da língua, reproduzido por um falante nativo, às frases escritas, era uma forma eficaz de aprender uma língua estrangeira. No que se refere às atividades de repetição (*Drills*), segundo Sateles (2012), surgem com o método áudio-lingual³⁰ e consistia na repetição das estruturas gramaticais corretas da língua-alvo. O terceiro e o quarto item, referentes à personalização dos itens gramaticais e ao uso de atividades digitais, estão previstos no edital do PNLD 2017, porém importa saber como são trabalhados no LD.

Na terceira seção, denominada *A competência leitora em língua estrangeira*, o MP refere-se à competência leitora, definindo-a, como: “capacidade de compreender textos escritos, utilizá-los e refletir sobre eles de forma a atingir seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e participar criticamente da sociedade” (Coleção *Interaction ED*, introdução VI). O MP também descreve a maneira como essa habilidade será trabalhada no material didático. Exposta da seguinte forma:

²⁹ Para mais informações sobre a história da tecnologia dos materiais gravados para o ensino de LE, você pode acessar o site <https://www.linguaphonelanguages.com>, primeira empresa a produzir material didático gravado.

³⁰ De acordo com Richards & Rodgers (1999), o método áudio-lingual surgiu durante a II Guerra Mundial, como uma reação ao método de Leitura, quando o exército americano necessitava de soldados fluentes em outras línguas. Uma das premissas básicas deste método é que o aluno deve primeiro, exercitar as habilidades orais, e só depois, desenvolver as habilidades escritas. Segundo os autores, o método áudio-lingual possui maior ênfase nas estruturas linguísticas, e essa aprendizagem se dá por meio da repetição.

- a) Textos semi autênticos de diferentes esferas sociais e gêneros;
- b) Diagramação com base na teoria da multimodalidade³¹ que permite a leitura de aspectos verbais e não verbais dos textos; e
- c) Criação de atividades que contribuem para o desenvolvimento de habilidades específicas.

A prática denominada na coleção como semi autêntica, assim como não autêntica é motivo de críticas na comunidade acadêmica da área. Textos criados, ou artificialmente elaborados, visando a “fixação” de estruturas linguísticas ou com o propósito de apresentá-las são considerados prática comum a métodos tradicionais de ensino. O trabalho com textos autênticos³² dispõe de situações reais de uso da língua e pode ser adaptado pelo professor, embora comportem em um primeiro momento um enfrentamento com as dificuldades de vocabulários e estruturas linguísticas. O edital do PNLD, afirma que a adaptação dos textos deve respeitar as características dos gêneros, “esfera e suporte, proporcionando maior fidedignidade às publicações originais” (BRASIL, 2015, p.50). Os dois últimos itens, são itens que constam na avaliação do PNLD. Os LD avaliados devem trazer manifestações verbais e não verbais que favoreçam à diversidade cultural, social, etc, que circulem no mundo social. Com relação as atividades, estas devem ainda visar “o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, seus possíveis suportes e contextos de circulação” (BRASIL, 2015, p. 50).

Na subseção 3.2 nomeada *O desenvolvimento da competência leitora em Interaction ED*, o MP afirma utilizar como base, para o trabalho de leitura, matrizes estabelecidas por avaliações nacionais, como o ENEM e o SAEB, e as internacionais, como o PISA. A seguir reproduzimos a matriz de habilidades de leitura contida no MP, na qual se verifica uma fusão

³¹ O conceito de multimodalidade surge da Teoria da Semiótica, mais especificamente, da Semiótica Social [...] a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. (DIONÍSIO, A. P. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita” (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005).

³² Nesta pesquisa o termo autêntico é entendido como textos que circulam em diferentes suportes, e são trazidos para as atividades de sala de aula.

entre as matrizes estabelecidas pelas avaliações citadas.

MATRIZ DE HABILIDADES DE LEITURA DE INTERACTION ED:

Recuperação de informações	Compreensão e interpretação	Reflexão sobre o conteúdo de textos
<p>HL1 – Localizar um ou mais itens explícitos de informação.</p> <p>HL2 – Localizar e organizar, em uma ordem ou sequência, informações explícitas distribuídas ao longo do texto.</p> <p>HL3 – Localizar e organizar várias informações explícitas no texto, sintetizadas em ideia geral, categoria ou conceito.</p> <p>HL4 – Localizar informações relevantes no texto para completar uma tarefa ou solucionar um problema.</p> <p>HL5 – Localizar e relacionar informações explícitas sobre um mesmo assunto ou tema em diferentes textos.</p>	<p>HL6 – Reconhecer o tema de um texto através da associação de seus vocábulos e expressões.</p> <p>HL7 – Reconhecer a ideia principal ou o conflito central de um texto.</p> <p>HL8 – Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando recursos que contribuam para a sua continuidade (concordâncias nominal e gramatical, uso de elementos de coesão etc.).</p> <p>HL9 – Estabelecer relações entre o texto e outros textos ou recursos de natureza suplementar que o acompanham (tabelas, desenhos, fotos, títulos ou subtítulos).</p> <p>HL10 – Relacionar temas, assuntos ou recursos em diferentes textos, representados em diferentes linguagens.</p> <p>HL11 – Analisar, em textos, a presença de fenômenos linguísticos (diferentes variedades da fala e da escrita, tempo verbal, concordâncias nominal e verbal etc.), para recuperação de referência e manutenção da coesão.</p> <p>HL12 – Deduzir o significado de palavras desconhecidas do texto por meio de comparação com a língua materna, análise do contexto e uso de conhecimento morfológico.</p>	<p>HL13 – Selecionar um título ou uma legenda apropriada para um texto.</p> <p>HL14 – Validar ou reformular hipóteses sobre o conteúdo do texto, com base em indicadores contidos no próprio texto.</p> <p>HL15 – Articular conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive os que dependem de pressuposições e inferências, para explicar opiniões e valores implícitos.</p> <p>HL16 – Relacionar o texto à sua experiência pessoal.</p>

Figura 4: *Interaction ED* – Introdução página VIII

Nessa figura, podemos observar que o trabalho com a leitura é dividido em três etapas: Recuperação das informações, compreensão e interpretação e reflexão sobre o conteúdo do texto. Organizamos no quadro a seguir, as habilidades de leitura (HL) correspondentes às matrizes dos exames citados no MP, e que constituem a proposta pela coleção *Interaction ED*:

<i>Interaction ED</i>	SAEB	ENEM	PISA
HL 1	X		
HL 2			X

HL 3			
HL 4			
HL 5	X		
HL 6		X	
HL 7	X		
HL 8	X		
HL 9			X
HL 10			
HL 11			
HL 12	X		
HL 13			
HL 14			
HL 15			X
HL 16			

Tabela 3: Habilidades de leitura proposta pela coleção *Interaction ED* comuns às avaliações internas e externas

Faz-se necessário informar que as habilidades listadas no MP não são cópias exatas das matrizes do ENEM, SAEB e PISA, mas possuem o mesmo objetivo.

Até aqui foi possível identificar, por meio do conceito de discurso relatado, o modo pelo qual o enunciador do LD valida o conteúdo de sua asserção. Buscando refletir um pouco mais sobre as diversas formas de inscrição do enunciador, verificamos a ausência de marcas de 1ª e de 2ª pessoas na introdução. Ao apresentar a coleção, o enunciador não se dirige diretamente ao coenunciador professor, como usualmente se verifica no gênero MP “caro professor” ou “prezado professor”. Apenas nos planos de aula é possível identificar marcas dessa interação presentes nas desinências verbais.

No MP, os planos de aula vêm acompanhando as atividades contidas no material didático disponibilizados para os alunos. Neles constam o passo a passo a ser seguido pelo professor em cada atividade. Indicam-se as habilidades, o Tema Transversal, o conteúdo gramatical e o vocabulário a serem trabalhados na lição. Há também indicações quanto ao modo de utilização das atividades digitais e onde encontrá-las. O plano de aula inclui, ainda, notas culturais com informações adicionais sobre o assunto trabalhado durante as atividades. São incluídas referências suplementares, nas quais o aluno pode encontrar informações extras sobre o tema apresentado durante às aulas, e que dão suporte às atividades propostas pelo LD. Ressaltamos também que a formatação e os elementos que compõem o plano de aula não se alteram nos volumes da coleção *Interaction ED*, apenas as instruções são diferentes à medida que as atividades avançam, conforme se verifica na figura a seguir:

LESSON 1A – WEEK 2

Habilidades desenvolvidas	
Habilidade comunicativa	Dar informações pessoais.
Habilidade de leitura	HL4 – Localizar informações relevantes no texto para completar uma tarefa ou solucionar um problema.
Tema transversal / Habilidade para a vida	Pluralidade cultural: aprender sobre países e nacionalidades.
Conteúdo linguístico	
Gramática	<i>Pronouns (singular) + be</i>
Vocabulário	<i>Countries: Australia, Brazil, Italy, Japan, Mexico, South Africa, the UK, the USA</i>

PLANO DE AULA SUGERIDO

VOCABULARY

W2 VOCABULARY presentation SB activity 1

- Use a atividade para ensinar os nomes dos países em inglês.
- Toque o áudio para praticar a pronúncia dos países.

Nota Cultural

O Reino Unido, conhecido como *The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* ou mais simplesmente como *United Kingdom, UK* ou *Britain*, é a monarquia que compreende quatro países: a Inglaterra (*England*), a Escócia (*Scotland*), o País de Gales (*Wales*) e a Irlanda do Norte (*Northern Ireland*). Você e seus alunos devem ter ouvido falar também sobre a Grã-Bretanha (*Great Britain*), que se refere somente à ilha, excluindo, portanto, a Irlanda do Norte.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Reino_Unido

W2 VOCABULARY practice

- Use a atividade para praticar os nomes dos países em inglês.

- R3 Mostre o texto com as respostas na tela. Depois chame a atenção dos alunos para a caixinha *post-it* e mostre a eles as abreviações do nome de dois países (*the USA = the United States of America, the UK = the United Kingdom*).

Glossário

epal – amigo virtual com o qual se comunica via *internet* (palavra oriunda de *pal*, um sinônimo informal de amigo)

to register – inscrever-se

Leia mais

Existem vários *sites* reais similares ao *Global epals*. Um deles é o *ePals*. Se você quiser saber mais sobre o *site*, seu funcionamento e sua proposta basta acessar o *site* do projeto.

<http://www.epals.com>

VIEWPOINTS

Habilidade para a vida: Pluralidade cultural: aprender sobre países e nacionalidades.

SB activity 3

- Leia as perguntas com os alunos.
- Em pares, os alunos discutem as perguntas.
- Alunos voluntários respondem às perguntas oralmente.

Figura 5: *Interaction ED* 1 – página 2

No fragmento destacado do plano de aula, o enunciador do LD dá instruções ao professor, que contradizem a afirmação de que são apenas sugestões. Desconsidera ainda, os preceitos dos PCN-LE que defendem a autonomia dos professores e alunos em sala de aula, como podemos ver abaixo:

A mediação do professor é fundamental em todo esse percurso de aprendizagem, que abrange ainda o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes. Coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas, para promover a autonomia do aluno, sem a qual torna-se mais difícil garantir avanços (PCN-LE, 1998, p. 55).

Segundo a legislação e os documentos norteadores, a mediação do ensino cabe ao professor expandindo uma concepção de que ele seja mero reproduzidor de conteúdo e detentor de saber. O plano de aula inclui também um glossário com o vocabulário pertinente à lição, acompanhado da tradução em português. Esse tipo de apoio corrobora para um entendimento de que o professor não está preparado para exercer seu trabalho, contradizendo o exposto no texto do edital do concurso realizado em 2010. Segundo esse documento, uma das atribuições para o cargo de professor de inglês, é de que o profissional deve ser capaz de “planejar suas atividades como regente de turma, visando a um bom desenvolvimento funcional” (EDITAL SMA Nº 21, DE 08 DE MARÇO DE 2010, p. 1). Desse modo, é possível dizer que para o PRCG o professor é um mero instrutor.

Esse modo de organização, analisado por um viés discursivo, nos permite afirmar que o enunciador se posiciona frente ao seu coenunciador previsto de forma autoritária. Isso se verifica pela ausência de marcas de pessoas 1ª pessoa, que impõe um distanciamento para com seu coenunciador. Em contrapartida, esse coenunciador professor aparece recorrentemente marcado nas desinências verbais da seguinte forma: “Use as atividades para ensinar o nome dos países em inglês”, “Toque o áudio para praticar a pronúncia dos países”, “Mostre o texto com as respostas na tela”. A conjugação dos verbos destacados em 2ª pessoa do modo imperativo, caracteriza um discurso de autoridade desse enunciador (use, toque, leia, mostre, peça, chame, etc). O enunciador se dirige a seu coenunciador recorrendo ao uso da modalidade deôntica. Segundo Maingueneau (2013), todo enunciado possui marcas de

modalidade que “indicam a atitude do enunciador em relação ao seu enunciado ou a seu coenunciador” (MAINGUENEAU, 2013, p. 128). O enunciador pode posicionar-se discursivamente, por exemplo, exprimindo juízo de valor positivo ou negativo, com valor de certeza (modalidade apreciativa), expressando verdade ou falsidade referente ao conteúdo presente na enunciação (modalidade epistêmica) ou exprimindo valores de obrigação e de permissão (modalidade deôntica).

A locução discursiva se estabelece a partir de um enunciador que se inscreve como autoridade em ensino de LE e que se dirige ao coenunciador de forma impositiva. Ou seja, o enunciador do LD regula as possibilidades de dizer dos coenunciadores professor e aluno.

Essa interlocução se pauta numa cronografia (um momento) e topografia (um lugar) discursivas que legitimam e tornam possível a construção da cenografia discursiva. De acordo com Daher, o AQUI é “o lugar de onde fala o enunciador e o AGORA, o seu momento presente, que concilia a descrição do evento e do ato de enunciação” (DAHER, 2000, p. 97). Dito de outra forma, as relações de concomitância, de posteridade ou de antecedência se estabelecem a partir da situação de enunciação que é única, singular.

Com referência a temporalidade instituída na cenografia discursiva, verifica-se que a palavra *globalização* é o eixo temporal que torna possível os sentidos construídos pelo MP. Ao longo do texto é possível observar inúmeras referências temporais que apontam para um futuro no qual os alunos estejam preparados para o mercado de trabalho, como exposto nas seções 4 e 6 do MP.

A seção 4, intitulada *Princípios da série*, versa sobre a abordagem didático-metodológica que dá embasamento à coleção e adota os seguintes princípios pedagógicos:

- As quatro habilidades devem ser trabalhadas
- O desenvolvimento da comunicação oral e da competência leitora em língua inglesa é essencial para o mundo globalizado;
- A tecnologia da educação é uma ferramenta poderosa de auxílio para o aprendizado;
- Motivação é essencial para o aprendizado;
- A personalização facilita a internalização;
- O estudo de uma língua possibilita o despertar de uma consciência crítica e o desenvolvimento pessoal.

Chama-nos a atenção o fato de a seção não especificar a qual abordagem teórica se refere, ou seja, qual é adotada pela coleção. Uma das exigências da avaliação das obras do PNL D é que a coleção explicita no MP a(s) corrente(s) teórica(s) assumida(s) pela obra. Segundo Daher e Sant'Anna (2005), um dos maiores índices de reprovação das coleções no PNL D, se dá pelo fato das obras não praticarem no LD o afirmado como preceito teórico. As autoras afirmam que:

[...] registrar um conjunto de apontamentos teóricos e metodológicos no manual do professor e não garantir a sua consecução na forma como está concebido o livro do aluno é um problema que afeta a natureza do LD como objeto ético (DAHER; SANT'ANNA, 2005, p. 115).

No caso do MP em análise, o enunciador não se compromete com vinculação teórica, uma vez que não a apresenta ao professor de maneira explícita. O que consta nesta seção são apenas procedimentos que a série adota para o ensino de LE e não suas escolhas teórico-metodológicas.

No procedimento que se refere ao desenvolvimento da comunicação oral e da competência leitora, destacamos:

O desenvolvimento da comunicação oral e da competência leitora em língua inglesa é essencial para o **mundo globalizado**.

Interaction ED trabalha o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e de leitura em língua inglesa de modo a possibilitar a inserção do **aluno (pré-) adolescente brasileiro na comunidade globalizada do século XXI**, permitindo-lhe trocar e acessar informações disponíveis em inglês através do discurso oral e do escrito (Coleção *Interaction ED*, introdução, p. IX - grifo nosso).

Como podemos observar, os termos *globalizado* e *século XXI* apontam para um modelo de aprendizagem que se quer. O uso das palavras *globalização* e *global* também aparecem na seção 2:

O século XXI presencia um processo de **globalização** [...] A inserção da comunicação oral no aprendizado da língua inglesa torna-se relevante na medida em que **insere o aluno (pré-) adolescente brasileiro na aldeia global** em que vivemos [...] (Coleção *Interaction ED*, introdução, p. IV e VI - grifo nosso).

Os termos destacados emergem sempre que o enunciador precisa evidenciar o trabalho com a comunicação oral. Surge como uma justificativa, isto é, o professor deve trabalhar a oralidade em sala de aula, por conta do processo de globalização.

Na seção 6 denominada *Estruturas das lições*, o eixo temporal também se faz presente. Esta seção dedica-se a apresentar uma tabela indicando os elementos da aula.

6. ESTRUTURA DAS LIÇÕES	
ELEMENTOS DA AULA	
Reading	Apresenta textos semiautênticos de uma variedade de gêneros com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e de apresentar, em contexto, o aspecto gramatical da aula. As habilidades de leitura trabalhadas estão claramente destacadas nos planos de aula.
Vocabulary	Apresenta um grupo lexical relacionado ao tópico da aula. A escolha do vocabulário se dá em função da frequência de seu uso pelos falantes nativos da língua. As palavras e expressões podem ser apresentadas antes da leitura, para facilitar a sua compreensão, ou podem ser extraídas do próprio texto. O vocabulário novo é sempre gravado para fornecer um modelo de pronúncia ao aluno e facilitar a sua prática em sala de aula ou mesmo em casa.
Grammar	Apresenta de forma isolada o aspecto gramatical da aula extraído do contexto, trabalhando o seu significado e a sua estrutura, além de oferecer opções para a prática do mesmo. As atividades de prática são orientadas para o sucesso e têm grau de dificuldade apropriado ao nível e à faixa etária do aluno.
Viewpoints	Apresenta perguntas em português, relacionadas ao tópico da lição, que fomentam a reflexão e o pensamento crítico sobre os Temas Transversais e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o cidadão do século XXI.
Writing	Propõe uma atividade de desenvolvimento da habilidade de escrita por unidade (sempre na aula D), através da produção de textos simples. Essa atividade é uma extensão natural do texto de leitura. O aluno é convidado a analisar um modelo e refletir sobre o processo de escrita, passando pelos estágios de planejamento e de produção do texto.
Your world	Propõe atividades orais ou escritas que possibilitam a personalização dos itens gramaticais e lexicais ensinados, tornando a aprendizagem da língua estrangeira mais relevante e mais fácil de ser memorizada pelos alunos.
Conversation	Apresenta textos semiautênticos de uma variedade de gêneros orais com o objetivo de preparar os alunos (pré-)adolescentes para interagir oralmente, em língua inglesa, em situações prováveis para esta faixa etária. As habilidades de comunicação oral trabalhadas estão claramente destacadas nos planos de aula.
CAIXINHAS	
Post-it	Dá dicas sobre aspectos relevantes e interessantes da língua inglesa que podem facilitar o aprendizado. Essas dicas se referem a aspectos tais como: pontuação, plurais irregulares, palavras com dois significados etc.
Watch out!	Considera o conhecimento da língua materna como um aliado no aprendizado da língua inglesa e chama a atenção dos alunos para os erros mais comuns que o aluno brasileiro comete em inglês por interferência da língua portuguesa.
Expressions	Chama a atenção do aluno para as expressões coloquiais e/ou idiomáticas apresentadas nos textos. O professor pode trabalhar os seus significados pedindo para o aluno sugerir expressões equivalentes em português.
Your dictionary	Dá definições para as palavras ou as expressões que tragam maior dificuldade para o aluno, familiarizando-o com o formato e as siglas de um verbete e incentivando, assim, o uso do dicionário.

Figura 6: *Interaction ED* - Introdução página XI

O elemento *Viewpoints*, que trata sobre perguntas de reflexão sobre o tema a ser estudado, em sua explicação afirma que a atividade “apresenta perguntas em português, relacionadas ao tópico da lição, que fomentam a reflexão e o pensamento crítico sobre os Temas Transversais e o desenvolvimento de habilidades necessárias **para o cidadão do século XXI**” (Coleção *Interaction ED*, introdução, p.XI - grifo nosso).

Diante das marcas destacadas, é possível dizer que estas são empregadas pelo enunciador com a ideia de que o que se faz hoje, reflete diretamente no futuro. Para o enunciador do LD estamos passando pelo processo de globalização, por isso, o ensino de inglês nas escolas precisa ser reestruturado, modificado, para que no futuro os alunos estejam preparados para esse mundo global.

A ideia de anterioridade se inscreve apenas uma vez, na seção 3, quando o enunciador afirma que os documentos nacionais abordam a importância do aprendizado de uma língua - [...] *depois das grandes transformações nos últimos anos do século passado da importância do aprendizado de linguagens* (Coleção *Interaction ED*, introdução, p.VII - grifo nosso).

Essas observações sobre o tempo instituído discursivamente, organizam-se da seguinte forma:

ANTES	AGORA	DEPOIS
<ul style="list-style-type: none"> - desqualificação do ensino de LE; - descompasso entre o espaço escolar e o mundo globalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - momento de mudança; - necessidade de reestruturação da escola; - urgência de transformação do ensino oferecido 	<ul style="list-style-type: none"> - alunos preparados para atuar no mundo globalizado

Tabela 4: Cronografia Discursiva do MP

A valorização do momento atual e futuro é notória no MP, tudo gira em torno da globalização. A cronografia construída discursivamente pelo enunciador legitima o discurso de transformação das práticas docentes, no entanto, por trás do discurso de mudança, o que se verifica são práticas tradicionais comuns ao contexto de cursos livres, espaços privados.

É interessante notar como o tempo e o espaço estão interligados na construção da cena discursiva. Em nosso contexto de análise, o espaço é marcado pelo aluno, “(pré-) adolescente brasileiro”, que não existe em um espaço globalizado, e precisa se preparar para tal. O hoje é o espaço de uma escola voltada para o desenvolvimento da oralidade e da tecnologia, que controla as práticas docentes.

Finalizada a introdução do MP da coleção *Interaction ED*, cabe ressaltar que o MP não menciona os documentos organizadores e norteadores do ensino de LE vigentes, assim como se restringe a indicar as referências dos autores mencionados no MP.

3.2 “Eu Vejo o Futuro Repetir o Passado, Eu Vejo um Museu de Grandes Novidades...” (Cazuza)

Quando falamos do processo de ensino/aprendizagem de uma LE sabemos que a utilização do material didático no âmbito escolar, de modo geral, é vista pelo senso comum como algo de extrema importância, uma vez que historicamente, acredita-se que o conteúdo pode ser transmitido ao aluno por meio do uso de um livro didático (LD). De acordo com Souza (1996), o LD encontra sua legitimidade no discurso do senso comum de que este é “depositário de um saber a ser decifrado [...] que contém uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor deve reproduzir, e cabe ao aluno assimilá-la” (SOUZA, 1996, p. 56).

Como mencionamos no capítulo 2, focamos na análise da série *Interaction ED* tendo em vista esta pesquisadora atuar como professora de inglês nos anos finais do EF e trabalhar com essa coleção desde que assumiu o cargo. Voltamos o nosso olhar para o primeiro capítulo do *Interaction ED 1*, ou seja, para as primeiras atividades previstas para os alunos do 6º ano. Não se espera que esses alunos cheguem à escola tendo algum conhecimento/ contato com a língua inglesa, já que, como dissemos, o componente curricular não consta no currículo oficial dos anos iniciais do EF. Apesar de a partir de 2009, o inglês integrar a grade curricular dos anos iniciais do EF, recebemos muitos alunos de outros Estados que não estudaram a língua anteriormente. Escolhemos analisar, também, a última unidade do LD *Interaction ED 8*, correspondente ao 9º ano, quando o PRCG se encerra.

Apresentamos a seguir, uma tabela com a organização dos capítulos que são objeto de análise do nosso trabalho:

Unit 1 – Interaction ED 1	Unit 3 – Interaction ED 8
Apresentação de vocabulário	Apresentação de vocabulário
Atividade de leitura	Atividade de leitura
Apresentação de conteúdo gramatical	Apresentação de conteúdo gramatical
Atividade de leitura	Apresentação de vocabulário
Apresentação de vocabulário	Atividade de leitura

Apresentação de vocabulário	Apresentação de vocabulário
Apresentação de conteúdo gramatical	Apresentação de conteúdo gramatical
Atividade de leitura	Apresentação de vocabulário
Apresentação de vocabulário	Atividade de leitura
Apresentação de conteúdo gramatical	Apresentação de conteúdo gramatical
Apresentação de vocabulário	Apresentação de vocabulário
Apresentação de vocabulário	Apresentação de vocabulário
Apresentação de conteúdo gramatical	Atividade de escrita
Exercícios de revisão	Exercícios de revisão

Tabela 5: Organização das atividades dos livros didáticos analisados

O material didático estabelece uma outra divisão que é feita por semanas, isto é, cada unidade está dividida de acordo com o número de semanas a serem trabalhadas. Esta informação consta na aba das páginas das unidades. Ao final da unidade, encontra-se uma seção destinada à revisão dos conteúdos ensinados.

Unidade 1	Divisão por semanas	Divisão por páginas
1 A	<i>Week 2</i>	4, 5,6
1 B	<i>Week 3</i>	7, 8, 9
1 C	<i>Week 4</i>	10, 11, 12
1 D	<i>Week 5</i>	13, 14, 15
<i>Review 1</i>	<i>Week 6</i>	16 e 17

Tabela 6: Divisão das unidades do LD *Interaction ED 1*

Já no LD *Interaction ED 8*, a unidade 3 é intitulada *Look Ahead*, e possui a mesma divisão semanal do livro *Interaction ED 1*.

Unidade 3	Divisão por semanas	Divisão por páginas
3 A	<i>Week 28</i>	32,33,34
3 B	<i>Week 29</i>	35,36,37
3 C	<i>Week 30</i>	38,39,40
3 D	<i>Week 31</i>	41,42,43
<i>Review 3</i>	<i>Week 32</i>	44 e 45

Tabela 7: Divisão das unidades do LD *Interaction ED 8*

A unidade 1 do material didático *Interaction ED 1*, intitula-se *My world* e a primeira atividade tem como conteúdo “países e nacionalidades”. O tema transversal declarado é a “pluralidade cultural”. As atividades apresentam os países em inglês. Na parte destinada ao ensino da leitura, o MP indica ao professor que chame a atenção para o gênero do texto a ser lido e explique o significado da palavra *epals*. A atividade de leitura consiste em ler e completar lacunas nos textos com o nome dos países em inglês, caracterizando-se como uma atividade de cópia. Em seguida, apresenta-se uma pergunta em português para que os alunos, em pares, discutam-na e apresentem, se assim desejarem, suas conclusões sobre ela. Cabe ressaltar que é uma pergunta de sim/ não que não busca reflexão alguma sobre o tema.

unit 1
1 My world
WEEK 2

VOCABULARY
countries

1 Find these countries on the map. Write 1-8.

8	Australia	2	Mexico
3	Brazil	6	South Africa
5	Italy	4	the UK
7	Japan	1	the USA

the UK = the United Kingdom
the USA = the United States

READING

2 Complete the profiles on the site with four countries from 1.

VIEWPOINTS

3 Você gostaria de ter um amigo virtual? Por quê? Por que não?

Figura 8: *Interaction ED 1* página 4

O mesmo tipo de atividade verifica-se no livro *Interaction ED 8*. A habilidade comunicativa que se pretende desenvolver é saber fazer previsões para o futuro. Na unidade 3, não consta um tema transversal a ser trabalhado. De acordo com o plano de aula, o professor é o responsável por iniciar a interação e tem que escrever, no quadro, os verbos que serão trabalhados no exercício. Além disso, precisa pedir aos alunos que indiquem substantivos que podem ser usados com esses verbos. Feito isso, o professor apresenta o novo vocabulário, com o auxílio das aulas digitais, para praticar o vocabulário. Ao final, os alunos têm que completar a atividade proposta no LD.

unit 3 Look Ahead
WEEK 28

VOCABULARY
verb phrases

1 Complete the verb phrases with the missing verbs.

fall get (2x) ~~go~~ graduate have live turn

1. _____ ~~go~~ _____ to college 5. _____ ~~turn~~ _____ sixteen
 2. _____ ~~get~~ _____ married 6. _____ ~~have~~ _____ children
 3. _____ ~~get~~ _____ a job 7. _____ ~~live~~ _____ abroad
 4. _____ ~~fall~~ _____ in love 8. _____ ~~graduate~~ _____ from college

2 Look at the pictures and complete the sentences using the past simple form of the verb phrases in 1.

Watch out!
Cuidado para não confundir as palavras *college* e *school*.
college – faculdade
school – colégio, escola

1 This is Justin. He _____ ~~graduated from~~ _____ college in 2009.

2 This picture is of my uncle and aunt. They _____ ~~got married~~ _____ last May.

3 This picture is of Karina and Thomas. They met and _____ ~~fell in love~~ _____ in Buenos Aires.

4 This is Laurie. She _____ ~~turned sixteen~~ _____ last August.

Look Ahead

Figura 9 Interaction ED 8 página 32

Verifica-se que o tipo de atividade não varia de acordo com as séries. As duas atividades propostas destinam-se ao registro das respostas com preenchimento de lacunas. Sobre a prática de registrar as respostas no livro didático pelos alunos, Veiga (2008) e Oliveira (1983) afirmam que essa forma de registro está ancorada nos princípios de repetição, propostos pela concepção Behaviorista³³, que posteriormente se vem somar pressupostos

³³ O behaviorismo é uma corrente da psicologia que afirma que os “conhecimentos são adquiridos através da experiência. A aprendizagem dá-se através de resposta bem-sucedidas a determinados estímulos do meio, e a repetição das respostas associadas aos estímulos é fundamental para essa aprendizagem. O behaviorismo teve muita influência sobre a linguística e,

cognitivistas sobre o “processamento de informação e desenvolvimento dos processos intelectuais” (OLIVEIRA, 1983, p.91). Com isso, os livros didáticos passaram a recorrer aos exercícios de preenchimento de lacunas, verdadeiro-falso, etc, amparados por teorias estatísticas que medem a aprendizagem por meio de exames e classificações. Segundo Veiga (2008), esses tipos de atividades não permitem o engajamento do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que as respostas para essas questões estão certas ou estão erradas, não deixando espaço para reflexão.

Nas atividades seguintes do *Interaction ED 1*, o objetivo é apresentar pronomes pessoais em inglês. O professor deve apresentá-los e tocar o áudio. Os alunos ouvem, repetem e fazem uma atividade de circular e completar. O exercício de gramática tem como base a atividade de leitura anterior, uma vez que a estrutura linguística é apresentada no texto. Cabe destacar que o texto não traz referências de onde foi retirado, o que permite concluir que foi produzido com a finalidade de apresentar o conteúdo gramatical. Em uma conversa, seja ela no contexto formal ou informal, não repetimos os pronomes pessoais com frequência como está apresentado no texto: “Oi, **Eu** sou Madison. **Eu** sou de Nova Iorque, Estados Unidos. **Eu** tenho onze anos” (BOYCE; NOGUEIRA, 2001, p. 4 - tradução nossa).

GRAMMAR
Persons (singular) + be

4 Study the chart and circle the correct options.

Long form	Short form	
I am	I'm	I'm Madison.
You are	You're	You're from Brazil.
He is	He's	He's eleven.
She is	She's	She's my sister.

1 *I am / is* from Brazil.

2 You *is / are* my friend.

3 Luciano Huck *is / am* from São Paulo.

5 Write the short forms.

- I am a student. *I'm* a student.
- She is eleven. *She's* eleven.
- He is from Australia. *He's* from Australia.
- You are from Brazil. *You're* from Brazil.
- I am twelve. *I'm* twelve.

Watch out!
Em inglês, use o verbo *be* (ser/estar) para falar de idade.
I am twelve.
Eu tenho doze anos.

Em inglês, lembre de usar *I* maiúsculo.
Hello, I'm Natalia.
I'm from Brazil.

Figura 10: *Interaction ED 1* página 5

6 Complete the sentences with *I'm*, *you're*, *he's* or *she's*.

1 *I'm* Alonso. *I'm* twelve and *I'm* from Italy.

2 *She's* Carolina. *She's* ten and *she's* from Mexico.

3 *He's* Grant. *He's* eleven and *he's* from South Africa.

4 *You're* from Japan, right?

7 Complete to write a message about yourself for the epal website.

YOUR WORLD

My Picture

I'm _____ (first name) _____ (age).
from _____ (country).
My best friend _____ (friend's name).

Figura 11: *Interaction ED 1* página 6

Na contramão do que propõem os PCN-LE: a aprendizagem de uma LE no EF não se deve limitar a apresentar conteúdos gramaticais,

[...] não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas 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 (PCN-LE, 1998, p. 38).

Além das orientações dos PCN-LE, também o edital do PNLD 2017 aborda essa questão, referindo-se a ela em um dos critérios que tem que ser contemplado pelas coleções a serem aprovadas.

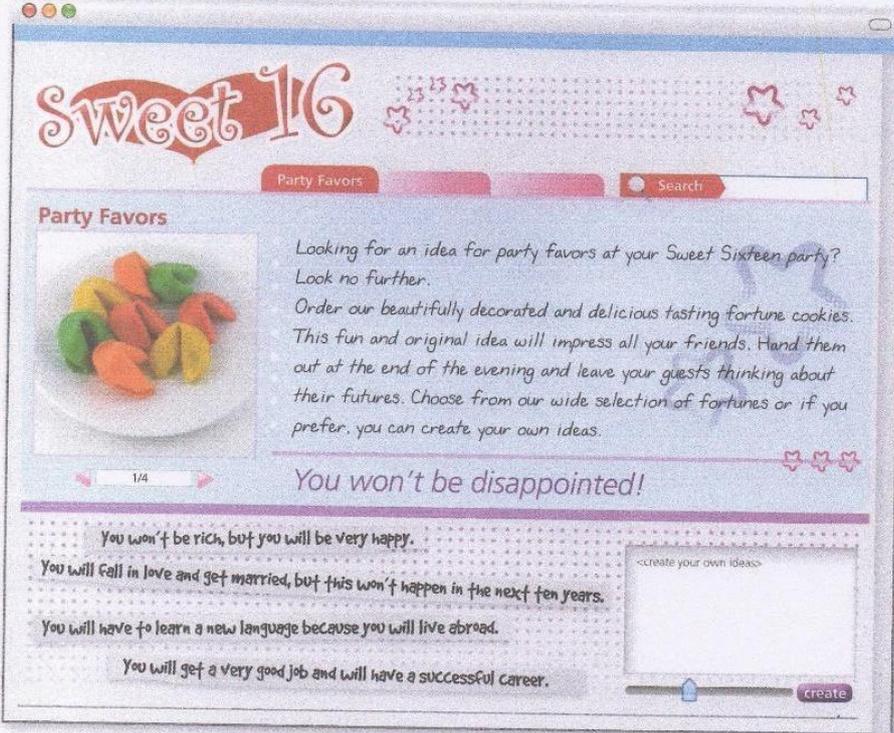
[...] sistematização de conhecimentos linguísticos da língua estrangeira, deve ser a partir do estudo dos elementos linguísticos em contextos discursivos, de modo a valorizar a relação entre o seu conhecimento e a interpretação das manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, ultrapassando o nível da sentença isolada (BRASIL, 2015, p. 51).

As seções destinadas à personalização dos itens gramaticais e lexicais são intituladas *Your World* e tem por objetivo, segundo MP, tornar a aprendizagem da língua estrangeira mais relevante e mais fácil de ser memorizada pelos alunos. O exercício 7 requer que o professor toque o áudio com as frases e mostre aos alunos o texto com lacunas. Os alunos devem ler as frases em voz alta e completá-las. No processo de personalização o aluno é mais responsável pelo que aprende, o professor deve apenas facilitar o processo, auxiliando-o quando necessário. No entanto, o que efetivamente se caracteriza é uma prática controlada de memorização, na qual o aluno apenas substitui nas frases suas informações pessoais.

No livro *Interaction ED 8*, a apresentação do conteúdo gramatical se dá da mesma forma. O plano de aula pede ao professor que mostre a imagem dos biscoitos da sorte e peça informações sobre elas aos alunos. Em seguida, os alunos devem marcar com X o gênero textual e, em pares, discutir as perguntas propostas no exercício quatro.

READING  **3** Read the text and check (✓) the box to say what type of text it is.

- a product label
- an advertisement
- a recipe



Party Favors

Looking for an idea for party favors at your Sweet Sixteen party? Look no further. Order our beautifully decorated and delicious tasting fortune cookies. This fun and original idea will impress all your friends. Hand them out at the end of the evening and leave your guests thinking about their futures. Choose from our wide selection of fortunes or if you prefer, you can create your own ideas.

You won't be disappointed!

- You won't be rich, but you will be very happy.
- You will fall in love and get married, but this won't happen in the next ten years.
- You will have to learn a new language because you will live abroad.
- You will get a very good job and will have a successful career.

create your own ideas

create

VIEWPOINTS **4** Você considera uma boa ideia usar esses biscoitos da sorte como lembrancinha de festa? Por quê? Por que não? Que outras ideias de lembrancinha de festa você teria?

Figura 12: Interaction ED 8 página 33

Após a atividade de leitura, o conteúdo gramatical deve ser apresentado com o objetivo ensinar e praticar as formas verbais *will/ won't*. Nota-se que essas estruturas já foram mostradas aos alunos, no texto, por meio das frases contidas nos biscoitos da sorte. Mais uma vez, o texto é apresentado para fins gramaticais. Não há qualquer pergunta sobre as informações contidas no texto. Para marcar o gênero e responder as perguntas do exercício 4, o aluno não precisa ler o texto. A atividade voltada à consolidação do conteúdo gramatical se

dá por meio de exercícios de verdadeiro-falso e de preenchimento de lacunas, nos mesmos moldes apresentados no LD *Interaction ED 1*. O avanço na aprendizagem só se verifica nos conteúdos. O 6º ano aprende pronomes pessoais e o verbo ser/estar e as turmas de 9º ano aprendem as formas de futuro. No entanto, as estratégias são sempre as mesmas, exigem dos alunos unicamente a prática da repetição de estruturas gramaticais a partir de textos.

GRAMMAR
will / won't

5 Study the chart and write T for true and F for false.

Affirmative	Negative
You will be very happy. It will impress your friends. They will fall in love.	You won't be rich. They won't be disappointed. This won't happen in the next ten years. won't = will not

1. Use *will* e *won't* para fazer previsões para a futuro. T
2. Use *will* e *won't* com todas as pessoas. T

6 Alexis is talking to a fortune teller. Look at the pictures and complete the sentences with *will* and *won't* and these verbs.

be (3x) get graduate have (2x) live (2x)

1. You will get married before you're thirty. Your husband will be tall and handsome.
2. You won't have only one child. You will have two.
3. You will graduate from college.
4. You won't be a doctor. You will be a dentist.
5. You will live abroad but you won't live in Europe.

YOUR WORLD

7 What do you think your life will be like in the future? Write four predictions for yourself. Use *will* and *won't* and the verb phrases from 1.
Answers will vary.
I think I will get a good job after I graduate from college.
I'm sure I won't have more than two children.

Figura 13: *Interaction ED 8* página 34

Sobre as atividades de leitura propostas pela série, no livro *Interaction ED 1*, o plano de aula estabelece como objetivo “localizar informações relevantes no texto para completar

uma tarefa ou solucionar um problema” (BOYCE; NOGUEIRA, 2011, p.7), contudo, o que verificamos foi uma atividade de cópia que não exige nenhum nível de complexidade. O aluno deverá observar o texto acima e copiar as informações referentes ao personagem.

READING

1 Read the online registration form and complete the message.

Welcome to **glob@l epals**
Registration is very simple and takes only a minute.
Let's get started!

Register

What's your first name? Tyler
What's your last name? Hunter
Are you a boy or a girl? Boy Girl
How old are you? 15
Where are you from? the UK
What's your username? hunter@globalepals.com
What's your password? ***** (Minimum 6 characters)
Send

Welcome to **glob@l epals**
Start your profile.

Profile

 Hi, My name's ⁽¹⁾ Tyler Hunter.
I'm ⁽²⁾ 15 years old and I'm from
London in ⁽³⁾ the UK.
Do you want to be my epal? My email is
hunter@globalepals.com.

hunter@globalepals.com
↑ at ↑ dot

EXPRESSIONS...
Welcome!
Let's get started!

Figura 14: *Interaction ED 1* página 7

Na avaliação feita por professores especialistas do componente curricular LE para aprovação das coleções que se destinam às salas de aula, especificamente a partir do que

consta no edital de convocação das editoras para o PNLD 2017, no que se refere às atividades de leitura, as coleções precisam contemplar “estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras” (BRASIL, 2015, p.50), sendo excluídas as obras que não atenderem a essas estratégias de leitura. Consta, ainda, no referido edital, que as atividades de leitura devem estar comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica dos alunos. Em nosso material de análise, o que se solicita nas atividades ao aluno, é completar a partir do que está exposto no texto. Atividades que em nada contribuem para a reflexão dos alunos sobre o tema. A unidade em questão, declara trabalhar o Tema Transversal “pluralidade cultural”, no entanto, o que consta é a falta de atividades reflexivas sobre as diferentes culturas e problemas sociais encontrados nos países apresentados na lição.

Já no volume *Interaction ED 8*, a atividade de leitura desenvolvida vem acompanhada de uma lista de vocabulários. O professor deve introduzir o tema (*gadget*) e utilizar as aulas digitais para praticar a pronúncia, em seguida os alunos completam o exercício. No plano de aula, sugere-se ao professor que promova uma discussão por meio das perguntas: “Quais destes *gadgets* vocês não conseguiriam viver sem? Como vocês acham que eles serão no futuro? ”.

VOCABULARY
household gadgets

1 Write the names of the gadgets next to the photos.

a dishwasher a freezer a home theater system a microwave
a refrigerator a stove a washing machine ~~an iron~~

1 an iron

2 a microwave

3 a washing machine

4 a dishwasher

5 a stove

6 a freezer

7 a refrigerator

8 a home theater system

Figura 15: *Interaction ED 8* página 35

Esse exercício serve como gancho para a leitura de um texto: uma entrevista entre uma jornalista e um arquiteto. Na entrevista, o arquiteto fala sobre as casas e os aparelhos domésticos no futuro. O texto, assim como todos os outros foi criado para a coleção, não é autêntico.

READING

2 Nicole is interviewing architect and researcher James Campbell about life in 2050. Read the interview and complete the blanks with words from 1, in the plural form.

Nicole In the future, will the average home be bigger than it is today?
James No, it won't. Space will be a serious problem in cities. This means homes will be smaller and more adaptable inside. For example, you will find rooms with moveable walls.
Nicole And will furniture be different too?
James Sure! You will find more sofa-beds and more fitted cupboards, often with desks and kitchen equipment inside.
Nicole What about household gadgets? Will they change a lot?
James Yes, they will. A single machine will perform several functions. A screen on your wall in your living room could be used as your front door intercom, your computer screen, and a
(1) home theater system. Smart (2) refrigerators will use Radio Frequency Identification technology to "read" information on food packets and alert you when products inside are close to their expiration date. Everything will be more practical to people's precious time. Even cooking will become easier with hi-tech (3) stoves and (4) microwaves.
Nicole Will homes become greener? Will people be more concerned about the environment?
James Well, we certainly hope so. (5) Dishwashers and (6) washing machines use up lots of water and so we will probably see the introduction of sound wave technology. In fact, water is a very ineffective cleaner when compared to sound waves. Even showers with water will probably eventually become a thing of the past.

3 Based on the interview in 2, complete the sentences with *will* or *won't*.

1. In the future houses will be smaller than today.
2. Furniture and household gadgets will be different.
3. People probably won't have as many household gadgets, but the gadgets they have will serve more purposes.
4. People probably won't use water to wash dishes and clothes. They will use sound waves.

Figura 16: *Interaction ED 8* página 36

Os estudantes após lerem o texto, devem completar as lacunas com o vocabulário apresentado na atividade anterior, e baseando-se nas informações contidas na entrevista, completar as frases com *will* ou *won't*. Os exercícios destinados a compreensão do texto, resumem-se, mais uma vez, em completar lacunas.

Outro critério de avaliação contido no edital do PNLD, é a “variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-

visual” (BRASIL, 2015, p.50). Embora os textos produzidos para o LD apresentem variedade de gêneros textuais, como: blog, entrevista, anúncio, fórum, não há nenhuma atividade sobre eles que vá além do mero reconhecimento do gênero. As situações de uso e características dos gêneros não são abordadas nos volumes analisados. Cabe ressaltar que as atividades voltadas para a habilidade de leitura e apresentação de conteúdo gramatical e lexical, são apresentadas sempre da mesma forma ao longo dos volumes.

O MP afirma que as quatro habilidades serão desenvolvidas, priorizando a comunicação oral e a competência leitora. Vimos até aqui, a forma como o LD trabalha a leitura. A compreensão auditiva é desenvolvida por meio das atividades digitais que trazem o áudio dos textos e dos vocabulários. De acordo com o MP, a gravação dos áudios “fornece um modelo de pronúncia ao aluno” (Coleção *Interaction ED*, introdução, p.XI). Na unidade analisada do *Interaction ED 1*, há uma atividade voltada para a habilidade de escrita.

YOUR WORLD

Habilidade comunicativa: Dar informações pessoais.

W2 WRITING

SB activity 7

- › Livros fechados. Chame a atenção dos alunos para o texto do *site epal* na tela. Toque o áudio com frases completas para repetição.
- › Mostre as versões seguintes do texto com lacunas. Peça aos alunos que leiam as frases em voz alta, completando-as.
- › Livros abertos. Os alunos fazem a tarefa individualmente.
- › Em pares, os alunos leem seus textos. Circule pela sala e monitore o trabalho dos alunos, ajudando-os se necessário.
- › Peça a alguns voluntários que leiam seus textos perante a turma.

Tarefa de casa

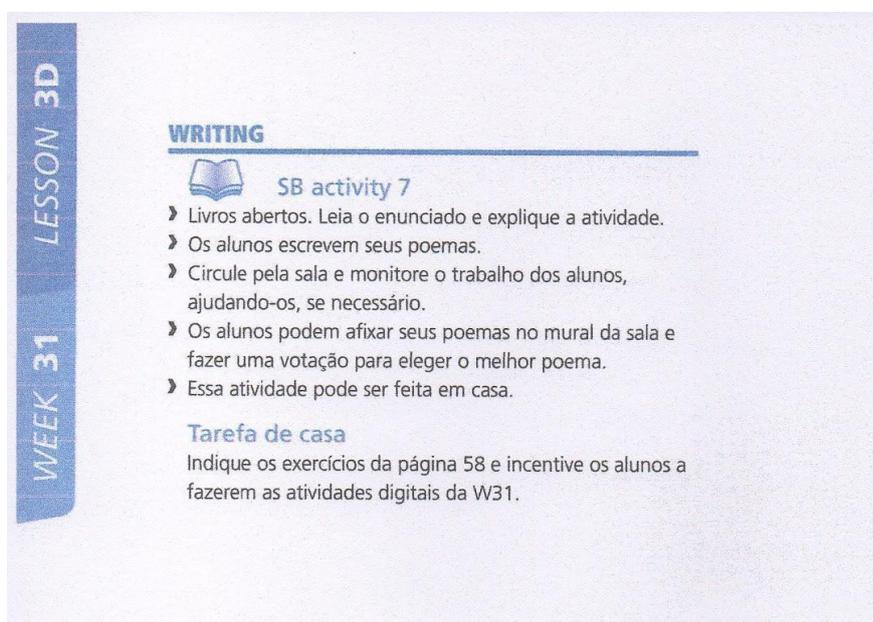
Indique os exercícios da página 47 e incentive os alunos a fazerem as atividades digitais da W2.

Figura 17: *Interaction ED 1* página 6

Sobre a atividade escrita, indica-se ao professor que toque o áudio do CD para que os alunos repitam as frases completas. Em seguida, o mesmo texto é apresentado com lacunas para serem completadas oralmente, e por fim, os alunos completam as mesmas frases, agora

memorizadas, no LD. A atividade destinada ao desenvolvimento da escrita, no 6º ano, restringe-se ao preenchimento de lacunas.

Na unidade final do *Interaction ED 8*, a atividade de escrita proposta, no plano de aula, indica que os alunos escrevam um poema.



WEEK 31 LESSON 3D

WRITING

SB activity 7

- › Livros abertos. Leia o enunciado e explique a atividade.
- › Os alunos escrevem seus poemas.
- › Circule pela sala e monitore o trabalho dos alunos, ajudando-os, se necessário.
- › Os alunos podem afixar seus poemas no mural da sala e fazer uma votação para eleger o melhor poema.
- › Essa atividade pode ser feita em casa.

Tarefa de casa

Indique os exercícios da página 58 e incentive os alunos a fazerem as atividades digitais da W31.

Figura 18: *Interaction ED 8* página 43

A unidade trata de previsões para o futuro e os alunos devem decidir se tornarão o poema otimista ou pessimista, usando as estruturas gramaticais ensinadas nas lições, como se verifica a seguir. Trata-se de mais um exercício de completar lacunas, exige-se de alunos de 6º e 9º ano o mesmo tipo de exercício. A única progressão verificada são estruturas gramaticais e vocabulários diferentes.

WRITING  **7** Write a short poem about the future. Decide if you want to make it optimistic or pessimistic. Use *will*, *won't*, *there will* and *there won't*.

A BETTER TOMORROW
by Amber Pearson

We ⁽¹⁾ will live in peace
That's what I believe
A world of harmony
Is possible to achieve.

Pollution ⁽²⁾ will stop
And wars ⁽³⁾ will end
We ⁽⁴⁾ won't lose our freedom
And we ⁽⁵⁾ will all be friends.

⁽⁶⁾ There won't be poverty or hunger
You just need to do your share
Sow seeds of love and tolerance
And ⁽⁷⁾ there'll be happiness everywhere.

Don't give up on hope
Join my point of view
And a bright shining future
⁽⁸⁾ Will certainly come to you.

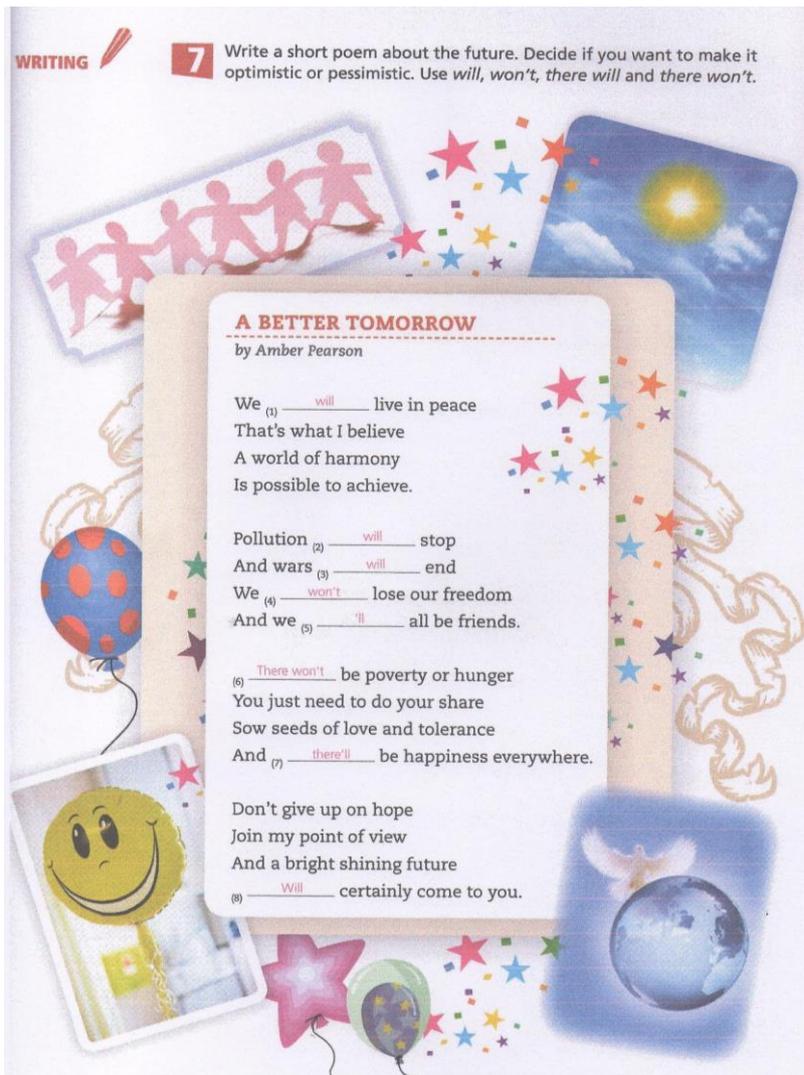


Figura 19: *Interaction ED 8* página 43

É importante ressaltar que verificamos as outras unidades do *Interaction ED 8* e não encontramos em nenhuma delas, o trabalho realizado com o gênero poema. Trata-se de um gênero da esfera literária, com características singulares.

Sobre a produção da escrita, os PCN-LE advertem que:

é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado (PCN-LE, 1998, p. 99).

Além disso, o documento ressalta a importância de traçar metas e definir etapas para que a produção escrita se desenvolva. O PCN-LE destaca a revisão do texto produzido como uma das etapas que merece uma atenção especial.

Esta pode ser realizada com a cooperação de um colega de modo a colaborar na construção da aprendizagem; na percepção de que o significado é uma construção social, viabilizada na própria tarefa de produzir um texto em conjunto; e na compreensão de que a tarefa de produção escrita requer aprimoramento do texto produzido em razão da necessidade de perseguir a clareza e de se antever as dificuldades que o leitor possa ter (PCN-LE, 1998, p. 99).

A reescrita faz parte do processo e permite ao aluno um amadurecimento e entendimento maior de como se organiza a produção escrita. No entanto, isto não se verifica nas atividades de escrita propostas pelo material analisado.

O desenvolvimento da comunicação oral, junto a competência leitora, é uma das habilidades priorizadas na coleção e pelo próprio PRCG. Na unidade analisada do *Interaction ED 1*, há duas atividades dedicadas à essa habilidade.

CONVERSATION

Habilidade comunicativa: Apresentar-se e fornecer informações pessoais.

W3 CONVERSATION

- › C1 Mostre a foto e diga: "This is Alice. She's an exchange student". Explique o significado de *exchange student*. Explique o contexto e a atividade. Toque o áudio para os alunos dizerem se as frases são verdadeiras (*true*) ou falsas (*false*). Confira as respostas.
- › C2 Mostre o diálogo e toque o áudio para repetição de cada fala.
- › C3 Leia o enunciado e explique a atividade. Os alunos leem as informações e preenchem as lacunas. Toque o áudio para conferência e repetição das falas.
- › C4 Repita o mesmo procedimento.
- › C5 Aponte para o balão de fala com as frases incompletas. Peça aos alunos que, individualmente, completem as frases com informações sobre si próprios.
- › Em seguida, divida a turma em pares e peça a eles que se apresentem para os colegas, usando essas frases. Circule pela sala, monitorando os alunos e ajudando-os sempre que necessário.

Figura 20: *Interaction ED 1* página 9

CONVERSATION

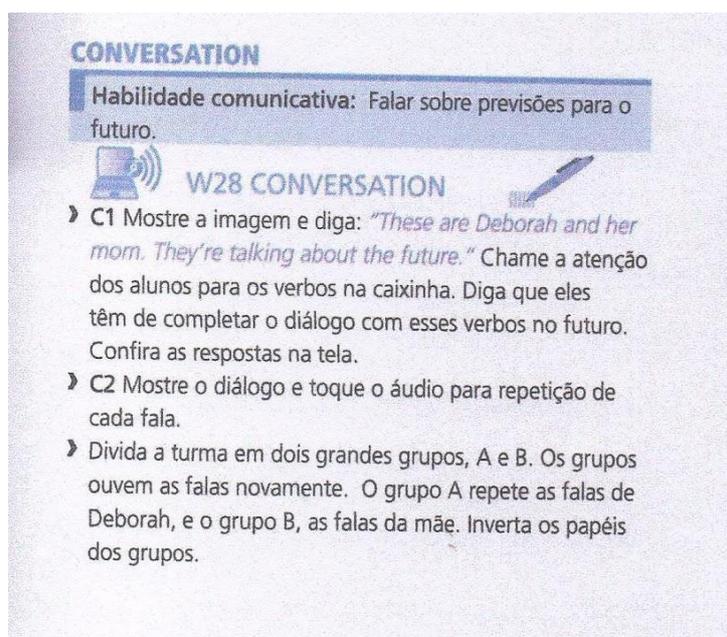
Habilidade comunicativa: Pedir e fornecer informações pessoais (nome, idade e nacionalidade).

W6 CONVERSATION

- › C1 Explique o contexto. Diga que um aluno está conversando com Mary, uma aluna estrangeira que chegou à escola. Mostre o seu cartão de identificação com as lacunas. Toque o áudio para que os alunos completem o cartão com as informações pedidas. Se necessário, repita o áudio. Confira as respostas.
- › C2 Mostre o diálogo completo e toque o áudio para praticar cada fala separadamente.
- › C3 Mostre o cartão de identificação de Tom. Os alunos leem as informações para completar o diálogo. Toque o áudio. Os alunos ouvem e conferem.
- › C4 Toque o áudio de cada fala separadamente. Os alunos ouvem e repetem.
- › C5 & C6 Siga os mesmos procedimentos para o diálogo com Rosa.
- › C7 Mostre o cartão de identificação vazio e os balões de fala. Em duplas, os alunos praticam o diálogo, usando suas próprias informações.
- › Peça a alguns pares de alunos que interajam perante a turma.

Figura 21: *Interaction ED 1* página 17

Em ambas atividades, o plano de aula determina ao professor que coloque o áudio relativo à atividade. Após a audição, os alunos devem completar o exercício projetado e, em seguida, a turma é dividida, em pares, para que eles reproduzam os diálogos ouvidos. Trata-se de mais um exercício de repetição, uma atividade controlada que não constitui uma efetiva interação, um diálogo. Esta habilidade é também trabalhada no livro *Interaction ED 8*. Na unidade 3, encontramos três exercícios com esta finalidade.



CONVERSATION

Habilidade comunicativa: Falar sobre previsões para o futuro.

 **W28 CONVERSATION** 

- › C1 Mostre a imagem e diga: *"These are Deborah and her mom. They're talking about the future."* Chame a atenção dos alunos para os verbos na caixinha. Diga que eles têm de completar o diálogo com esses verbos no futuro. Confira as respostas na tela.
- › C2 Mostre o diálogo e toque o áudio para repetição de cada fala.
- › Divida a turma em dois grandes grupos, A e B. Os grupos ouvem as falas novamente. O grupo A repete as falas de Deborah, e o grupo B, as falas da mãe. Inverta os papéis dos grupos.

Figura 22: *Interaction ED 8* página 34

CONVERSATION

Habilidade comunicativa: Falar sobre mudanças na escola.

W30 CONVERSATION

- › C1 Mostre a imagem: "This is Mr. Hanks, the school principal. He is talking to the students about the future changes in the school." Peça que eles completem o diálogo de acordo com as figuras. Toque o áudio e confira as respostas na tela.
- › C2 Mostre o diálogo e toque o áudio para repetição de cada fala.
- › Divida a turma em dois grandes grupos, A e B. Os grupos ouvem as falas novamente. O grupo A repete as falas de Mr. Hanks, e o grupo B, as falas dos alunos. Inverta os papéis dos grupos.
- › C3 Mostre o modelo do diálogo e as palavras da caixinha na tela. Demonstre a atividade com um aluno. Depois peça a outros dois alunos que façam a interação como modelo, usando o diálogo na tela. Em seguida, os alunos trabalham em pares.
- › Monitore a atividade, auxiliando quando necessário.

Tarefa de casa

Indique os exercícios da página 57 e incentive os alunos a fazerem as atividades digitais da W30.

Figura 23: *Interaction ED* 8 página 40

CONVERSATION

Habilidade comunicativa: Falar sobre previsões para o mundo.

W32 CONVERSATION

- › C1 Mostre a imagem: "Sally is interviewing her friends Kurt and Jorge. They are giving their predictions for the future." Os alunos completam o diálogo com *optimistic* ou *pessimistic*. Toque o áudio para os alunos conferirem suas respostas.
- › Confira as respostas na tela.
- › C2 Mostre o diálogo e toque o áudio para repetição de cada fala.
- › Divida a turma em dois grandes grupos, A e B. Os grupos ouvem as falas novamente. O grupo A repete as falas de Sally, e o grupo B, as falas de Kurt e Jorge. Inverta os papéis dos grupos.
- › C3 Mostre os prompts e as ideias na tela e explique a atividade. "Now share your views for the future." Demonstre a atividade com um aluno. Depois peça a outros dois alunos que façam a interação, como modelo. Em seguida, os alunos trabalham em pares. Monitore a atividade, auxiliando quando necessário.

Tarefa de casa

Incentive os alunos a fazerem as atividades digitais da W32.

Figura 24: *Interaction ED* 8 página 45

O que se verifica é que não há muita diferença entre o que foi proposto no livro usado pelo 6º ano e o do 9º ano. O professor coloca o áudio, os alunos ouvem e repetem e, em seguida, são divididos em duplas ou em dois grandes grupos para reproduzirem os diálogos. Observamos que as atividades digitais produzidas para a coleção *Interaction ED*, são a base para o desenvolvimento de todas as atividades propostas no LD, desde jogos até apresentação e prática de itens lexicais e gramaticais, substituindo o professor de LE. Cabe ressaltar que nem todas as escolas da rede contam com projetores ou tem manutenção dos aparelhos. Em minha escola de origem, por exemplo, todas as salas possuem projetores e caixas som, mas não conseguimos usá-los, devido à falta de manutenção dos aparelhos.

Os capítulos terminam sempre com um exercício de "fixação" dos conteúdos apresentados durante a unidade. Nestas páginas há a tradução do vocabulário relativo à aquela lição e quadros com tópicos gramaticais. O plano de aula indica que o professor revise com os alunos a pronúncia e a pratique oralmente para, em seguida, fazerem as atividades propostas.

No exercício de revisão do vocabulário do capítulo final do *Interaction ED 8*, há três tipos de atividades: a primeira é para fazer a correspondência entre os verbos e os substantivos, a segundo é um jogo de palavras cruzadas e a terceira para escrever os substantivos correspondentes a cada adjetivo.

VOCABULARY REVIEW

Verb phrases (Lesson 3A)

to fall in love	apaixonar-se
to get a job	conseguir um emprego
to get married	casar-se
to go to college	ir para a faculdade
to graduate from college	formar-se na faculdade
to have children	ter filhos
to live abroad	viver / morar fora do país
to turn sixteen	fazer dezesseis (anos)

Household gadgets (Lesson 3B)

a dishwasher	uma máquina de lavar louças
a freezer	um freezer / congelador
a home theater system	um home theater
an iron	um ferro elétrico
a microwave	um forno de micro-ondas
a refrigerator	uma geladeira
a stove	um fogão
a washing machine	uma máquina de lavar roupas

Things at school (Lesson 3C)

a cafeteria	um refeitório
an electronic whiteboard	um quadro interativo
a library	uma biblioteca
a security camera	uma câmera de segurança
a science lab	um laboratório de ciências
a virtual teacher	um(a) professor(a) virtual

Nouns related to world issues (Lesson 3D)

freedom	liberdade
happiness	felicidade
harmony	harmonia
hunger	fome
peace	paz
pollution	poluição
poverty	pobreza
unemployment	desemprego
tolerance	tolerância
war	guerra

1 Match the words in the columns to make verb expressions.

1. get	4 children
2. go	5 abroad
3. graduate	1 a job / married
4. have	2 to college
5. live	3 from college

2 Complete the puzzle with six household gadgets.

```

1 R E F R I G E R A T O R
2 M I C R O W A V E
3 D I S H W A S H E R
4 W A S H I N G M A C H I N E
5 F R E E Z E R
6 S T O V E
  
```

3 Write the nouns for these adjectives.

Adjective	Noun
free	freedom
happy	happiness
hungry	hunger
poor	poverty
unemployed	unemployment

Figura 25: *Interaction ED 8* página 44

Já a atividade de revisão do conteúdo gramatical propõe que os alunos completem as frases utilizando as estruturas apresentadas na lição.

GRAMMAR REVIEW

will

Affirmative	Negative
You will be happy.	You won't live abroad.
He will get a good job.	He won't go to college.
They will fall in love.	They won't get married.

WORK IT OUT
Circule a opção correta.
1. Use *will* e *won't* para fazer *planos / previsões* para o futuro.
2. *Use / Não use will e won't* com todas as pessoas.

Questions	Short answers	
	✓	✗
Will she be rich?	Yes, she will.	No, she won't.
Will they have children?	Yes, they will.	No, they won't.

won't = will not

1 Use the verbs to complete the predictions for the future with *will* or *won't*.

- (✓) People will live on the moon.
- (✗) Robots won't control the world.
- (?) Will people have flying cars?
- (✓) The Earth's temperature will rise.
- (✗) The air won't be clean.
- (?) Will extraterrestrials come to our planet?

be – come – control – have
live – rise

More?
Go to Lessons 3A and 3B

there will be

2 Complete the predictions for the future with *there will be* or *there won't be*.

- (✓) There will be flying cars.
- (✗) There won't be enough water for everyone.
- (?) Will there be peace in the world?
- (✗) There won't be hunger in the world.
- (?) Will there be space stations?
- (✓) There will be happiness in the world.

Affirmative	Negative
There will be spaceships.	There won't be cars.
There will be robots.	There won't be teachers.

Questions	Short answers	
	✓	✗
Will there be robot teachers?	Yes, there will.	No, there won't.
Will there be books?	Yes, there will.	No, there won't.

More?
Go to Lesson 3C

Giving opinions

3 Complete the sentences.

- In my opinion, people will live in peace.
- I believe / think there will be happiness everywhere.
- I don't think there will be wars. There will be peace in the world.
- I think / believe there will be more tolerance.

In my opinion,	there will be peace.
I think	everyone will be happier.
I believe	people will be free.
I don't think	there will be poverty.

More?
Go to Lesson 3D

Figura 26: *Interaction ED 8* página 45

Cabe ressaltar que em todos os volumes da coleção existe uma seção com exercícios extras denominada *Workbook*. Nesse bloco de atividades que encontra-se ao final do LD, incluem-se exercícios de “consolidação”, denominado pelo MP, do vocabulário e conteúdo gramatical trabalhados em cada lição.

O recorte feito na introdução e no plano de aula “sugerido”, contidos no MP, permitiu-nos identificar que o discurso de autoridade construído pelo MP, se legitima a partir de vozes trazidas que não pertencem à área do ensino de LE, e quando o fazem, utilizam essas vozes apenas como citação e não como base para o trabalho a ser desenvolvido. Além disso, verificamos que o MP não se dirige ao professor, profissional graduado e concursado, e sim a qualquer pessoa que saiba seguir instruções e tenha conhecimento básico da língua inglesa, por se tratar de um material totalmente prescritivo.

Com relação à análise feita das unidades dos livros *Interaction ED 1 e 8*, observamos que o que se diz no MP, não é cumprido nas atividades propostas no LD. O material didático utilizado no PRCG atende a outros interesses, que não se aproximam aos princípios previstos na legislação educacional brasileira. Embora, não diga explicitamente, o que se verifica no LD são práticas que apontam para um ensino de LE voltado à repetição e reprodução de frases e estruturas gramaticais descontextualizadas de uma efetiva situação de uso social. O discurso de pseudo interação é na verdade vazio de críticas, que treina alunos e professores a seguirem estruturas vazias de significado, sem caracterizarem situações de uso em que saibam apropriar-se dessa língua como linguagem. Na verdade, o que se postula no documento proposto pela SME e nos discursos que circulam acerca do PRCG, na prática não se sustentam.

Como verificamos nas palavras da Ex-secretária Cláudia Costin, muito se fala sobre o fracasso do ensino de LE na escola pública, e da necessidade de programas como o PRCG apresentados como de grande importância para alavancar o sucesso profissional dos alunos, no mundo globalizado. Aliás, como verificamos na introdução do MP, a palavra globalização é constantemente utilizada nas justificativas para novas propostas no âmbito educacional. Tudo se faz em nome da globalização e não da formação crítica do aluno para poder participar nesta sociedade marcada pelas diferenças sociais, formando alunos para serem reprodutores de estruturas gramaticais sem saber utilizá-las de forma efetiva, em diferentes situações com diferentes sentidos. Assim, todo esse discurso que visa uma pseudo “qualidade educacional”, vai permitindo a entrada de empresas privadas no espaço público de educação, em nome de um mundo globalizado.

Nos últimos anos vemos os crescentes discursos acerca da globalização, da importância que o inglês tem no mundo contemporâneo, os avanços da tecnologia e as

relações comerciais e diplomáticas mantidas com outros países. Entendemos essas preocupações, mas ao mesmo tempo, nos causa grande estranhamento que de forma tão repentina, o ensino do inglês tenha se tornado urgente.

Essa preocupação excessiva destinada a globalização é, na verdade, um discurso que circula no senso comum e que foi naturalizado. A disseminação desse discurso legitima a importância do componente curricular - inglês, e o coloca em um lugar já pré-estabelecido devido ao seu histórico de língua franca. Todas essas questões, principalmente, no que se refere às relações comerciais com outros países, nos faz refletir sobre a mercantilização da educação. Várias empresas tentam oferecer serviços no campo educacional. Na década de cinquenta foi o *boom* dos sistemas apostilados, que tiveram sua origem nos cursos pré-vestibulares, mas aos poucos foram ganhando mercado nas instituições privadas. Souza-e-Silva (2012), afirma que entre o final do século XX e início do século XXI, os sistemas de ensino buscaram o mercado das escolas públicas:

[...] levantamento junto aos municípios paulistas indica que, apenas no período de 1994-2006, dos 645 municípios, 162 estavam adotando ou tinham adquirido os sistemas apostilados (Adrião et al., 2009), levantamento mais recente mostra que esse índice tem aumentado: 44% das cidades paulistas já estão utilizando os sistemas, resultado que confirma o incremento de parcerias entre administrações municipais e o setor privado para a consecução da oferta educacional (SOUZA-E-SILVA, 2012, p. 118).

Segundo a autora, as editoras passaram também a investir na criação de sistemas apostilados, além disso, grupos estrangeiros também começaram a entrar neste mercado. Entretanto, o governo, ainda na época do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pensou em “fixar limites para o funcionamento dos sistemas de ensino, mas recuou com medo de o mercado educacional brasileiro fosse colocado pela Organização Mundial do Comércio (OMC) na mesa de negociações do Acordo Geral para o Comércio e Serviços (AGCS)” (SOUZA-E-SILVA, 2012, p. 119). Além dos sistemas apostilados nas escolas de educação básica, as universidades privadas tornaram-se alvo de grandes empresas nacionais e internacionais. Parece que descobriram no campo educacional um mercado lucrativo.

Para entendermos a gravidade do assunto, é necessário compreender os impactos que o Acordo Geral de Comércio (AGCS) da Organização Mundial de Comércio (OMC) podem trazer para os serviços públicos. A OMC é um mecanismo internacional fundado em 1995. O

principal objetivo da OMC é promover a liberalização do comércio mundial, diminuindo ou extinguindo as barreiras comerciais e alfandegárias para facilitar as trocas econômicas em âmbito internacional. Os acordos envolvem o comércio de mercadorias, serviços e propriedades intelectuais.

O Acordo Geral Sobre Comércio de Serviços (AGCS) entrou em funcionamento em 1995 e tem por objetivo estender o sistema multilateral de comércio para os serviços. Segundo, o pesquisador em educação, Glenn Rikowski (2003) o AGCS visa criar “um campo de desenvolvimento de ação, evitando, portanto, a discriminação contra as corporações estrangeiras que estão entrando nos mercados de serviços” (RIKOWSKI, 2003, p. 117). Além disso, no documento consta que o processo de liberalização do comércio de serviços é progressivo, e que ele será fortalecido com o tempo.

A grande crítica do autor ao AGCS é com relação aos serviços públicos, que “serão progressivamente transformados e serviços internacionalmente comerciáveis” (RIKOWSKI, 2003, p. 117). Todavia, estudiosos em comércio internacional, como Markus Krejewski (2003, *apud* RIKOWSKI, 2003, p. 118) afirmam que é impossível dizer se os serviços públicos estão incluídos no AGCS, uma vez que o documento não esclarece esse ponto.

Isto torna o AGCS difícil de ser combatido com base no que está realmente escrito no Acordo. Por outro lado, se estivesse claro que os serviços públicos estão incluídos no AGCS, os governos, as corporações e os lobistas pró-AGCS não poderiam assegurar que o AGCS não tem nada a ver com privatização, como fazem atualmente. Suas afirmações às organizações interessadas e seus argumentos protetores de que os que são contrários ao AGCS são apenas uns poucos negociantes, não seriam levados a sério, como às vezes o são hoje em dia. (RIKOWSKI, 2003, p. 118).

É importante ressaltar que o autor trata da realidade do sistema educacional da Inglaterra, e segundo suas pesquisas, a “área da educação já foi perdida para o AGCS” (RIKOWSKI, 2003, p. 118). Entretanto, pelo rumo que a educação pública vem tomando, parece que o Brasil não está muito longe disso. A entrada de empresas privadas em instituições públicas, como vimos ao longo deste trabalho, cresce a cada dia e o discurso de que a educação pública é de péssima qualidade alimenta a ideia de que a iniciativa privada é única solução para esse problema, não levando em conta de que deveria haver um

investimento e esforço do poder público no melhoramento dos seus índices. Na verdade, são discursos como este que justificam a existência de projetos como o Programa Rio Criança Global

Após a exposição dos resultados obtidos neste capítulo, finalizamos o nosso trabalho com algumas considerações sobre o nosso percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este espaço é dedicado a indicar as contribuições deste trabalho e o resgate de nosso percurso. Com essa finalidade, retomamos nossas perguntas de pesquisa e objetivos.

Nossas perguntas de pesquisa foram: Como se faz possível dentro de uma rede pública a presença de um programa estabelecido em associação com um curso de idiomas privado? O PRCG contempla princípios e práticas pedagógicas previstos na legislação educacional brasileira? A coleção didática *Interaction ED* (Manual do professor e Livro do aluno) contempla as exigências do PNLD, especificamente o PNLD Língua estrangeira - anos finais do Ensino Fundamental? Desta forma, foram traçados os seguintes objetivos: (a) reunir informações acerca do contexto em que se insere o PRCG; (b) conhecer os textos legais que dão sustentação ao programa; (c) verificar como o PRCG se adequa a princípios e práticas pedagógicas garantidas na legislação educacional brasileira em vigor; (d) analisar a partir de critérios estabelecidos pelo PNLD o Manual do professor; e (f) identificar, do ponto de vista discursivo-enunciativo, como se estabelece a interação enunciativa do livro didático (LD) e coenunciadores professor e aluno na coleção *Interaction ED*.

Nesta dissertação, reunimos informações sobre o PRCG que circulam dentro e fora das escolas municipais do Rio de Janeiro. A partir desses dados, foi possível identificar os objetivos e funcionamento do programa. A “parceria” entre a Cultura Inglesa e a SME/RJ que vai desde a seleção de professores até a compra e produção de material didático teve destinação de verba com valores bem altos. Vimos também, que a empresa é a responsável por “revitalizar” as práticas pedagógicas docentes daqueles que foram selecionados pela instituição pública e pela própria empresa. A existência de programas como PRCG encontra apoio em discursos naturalizados que afirmam o fracasso da escola pública: porta de entrada das instituições privadas no serviço público. Surgem, nesse contexto, como “salvadoras da Pátria”, redentoras, único meio de mudar a educação pública.

Inicialmente, decidimos trabalhar com os textos legais do PRCG, no entanto, não tivemos acesso aos mesmos. Contudo, observamos que era possível estabelecer um diálogo entre as notícias veiculadas no site da SME e as práticas estabelecidas pelo PRCG, e o

cruzamento dessas informações nos ajudariam a contextualizá-lo, ou seja, um conjunto de fatores aparentemente desconexos, que quando selecionados e postos em relação “descrevem uma conjuntura” (MAINGUENEAU, 1997, p. 53). Por esse motivo, o conceito de unidades não-tópicas plurifocais (Maingueneau, 2008a) foram importantes para dar encaminhamento a esta pesquisa, uma vez que tecendo o fio da análise, conhecendo cada vez mais seu objeto de estudo, o pesquisador consegue traçar o seu percurso metodológico.

A partir das leituras feitas dos documentos que balizam o ensino de LE no Brasil, foi possível verificar que, embora as Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (2012) estabeleçam um ensino que leve em conta o envolvimento dos alunos no processo ensino/aprendizagem, apoiem a autonomia do professor e defendam o desenvolvimento do aluno como cidadão e sujeito crítico, as ações do PRCG apontam para outra direção, isto é, o que se diz não é o que de fato se pratica. Um ensino voltado para repetições de vocabulários, estruturas gramaticais, que visa apenas mão de obra para o mercado de trabalho, não se adequa a princípios e práticas pedagógicas garantidos pela atual legislação educacional brasileira.

Por meio dos estudos enunciativos de Maingueneau (1997, 2008a, 2013, 2014), Daher (2000, 2014), Rocha (2007) e Rocha; Souza-e-Silva (2012), foi possível observar no nosso espaço discursivo como se materializam nos enunciados as relações de poder e a legitimação das vozes de autoridade. Com o conceito de discursos constituintes, proposto por Maingueneau (2008a), verificamos que essas relações de poder se estabelecem tendo como fonte legitimadora a Cultura Inglesa, por ser um curso tradicional que está no mercado há mais de 80 anos. Não importa o que se fale ou faça, desde que tenha sido feito pela Cultura Inglesa, ganha relevância. Não se reconhece outra autoridade além da do curso de idiomas.

Com a noção de cenografia discursiva, identificamos que a interação entre o enunciador do LD e os coenunciadores professor e aluno se estabelece de forma de impositiva, por meio da modalidade deôntica. Nesta enunciação, o EU se dirige a um TU sob a forma de imperativo, determinando como o professor deve agir em sala de aula. A cena construída na/pela enunciação assemelha-se à de um curso de idiomas, onde não se conta muitas vezes com um professor e sim instrutor, o que não é possível em uma sala de aula de LE da escola pública. Por meio das análises foi possível notar que o papel do professor no PRCG é quase nulo ou inexistente. A imagem construída é de um profissional passivo e

incapaz de gerir sua própria sala de aula, o seu trabalho. Por trás dos discursos de “qualidade” na Educação e de equalização das diferenças, nos deparamos com o controle das práticas docentes e um ensino afastado do que se espera na Educação Básica. É importante ressaltar que a referência a globalização atravessa práticas, sustenta a ideia de transformação e mudança com relação ao ensino de LE.

Como pesquisadora, mas principalmente, como professora de inglês inserida no PRCG, considero que as reflexões feitas neste trabalho não se encerram aqui. Há um longo caminho pela frente para aqueles que lutam por uma educação pública digna, crítica e de qualidade. Nesse sentido, consideramos que este trabalho contribui para o âmbito escolar à medida em que busca dar visibilidade à importância do papel do professor, profissional que vem sendo desvalorizado ao longo dos anos. Mas, que não Teme(r) o futuro, pois acredita em uma Educação digna e de qualidade. No campo da Educação, a autoridade cabe a aqueles que integram essa comunidade escolar e não deve ser ocupado por outros interesses que não os da escola: já há internamente ao campo diversidade de posicionamentos teóricos que se constituem, porém são interesses que pensam a escola em relação à sociedade e não desconsiderando-a. Desta forma, esperamos contribuir também para a divulgação do que vem acontecendo no ensino público de forma geral, e especificamente, nas escolas municipais cariocas: um ensino de LE “para inglês ver”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R, L. T. de. *The Teaching of English as a Foreign Language in the Context of Brazilian Regular Schools: a retrospective and prospective view of policies and practices*. RBLA, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.331-348, 2012.

ASSIS-PETERSON, A. A. *Interview with Pedro Garcez*. *APLIEMT Newsletter*, v. 7, p. 3-5, 2003.

BRANDÃO, M. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Edital de Convocação 02/2015 - CGPLI - PNLD 2017. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>>

BRIGEIRO, M.; SANGENIS, L. F. *Políticas Públicas para a Melhoria da Qualidade da Educação: a proposta do “salto de qualidade na educação carioca” em discussão (2009-2012)*. Revista Teias, v.15, n.36, p.127-153, 2014.

BOYCE, P. *Interaction ED 1: teacher’s book*. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2011.

CEZARIO, M. & MARTELOTTA, M. *Aquisição da linguagem*. In: *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

DAHER, D. *Discursos presidenciais de 1o de maio: a trajetória de uma prática discursiva*. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas). PUC-SP: 2000.

_____. SANT’ANNA, V. *Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético*. In: *Dez Anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte FALE/UFMG 2016.

_____. *Um exame de prática discursiva do trabalho de seleção de professores de*

línguas estrangeiras para o sistema público de ensino básico. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.49, n.3, 2014.

DELEUZE, G. *¿Qué es un dispositivo?* In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

FERREIRA, C. *Trabalho de Professor e o Caráter Prescritivo das Dicas na Internet*. CIFEFIL. Rio de Janeiro, p.133-145, 2008.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014b.

HOFLING, E. de M. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas/SP: Pontes, 1997.

_____. *Termos-Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. *Gênese dos Discursos*. São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. *Doze Conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Frases sem Textos*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2015.

OLIVEIRA, D. A. *Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, J.B.A. *A política do livro didático*. Campinas, Summus, 1984.

_____. *A pedagogia e a economia do livro didático*. Rio de Janeiro, ABT, 1983.

RIKOWSKI, G. *As escolas e o Enigma do AGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços)*. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, p.111-125, Jul/Dez 2003.

RIO DE JANEIRO. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Decreto n. 31187, de 6 de

outubro de 2009. Disponível em:
<http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=649&page=5>

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa*. Rio de Janeiro, 2012.

ROCHA, D. *Cartografia em Análise do Discurso: Rearticulando as noções de gênero e cenografia*. D.E.L.T.A., 29:1, 2013, p. 135-159.

SATELES, L. M. D. *O lugar da gramática no ensino de línguas: a prática de uma professora em uma escola de idiomas*. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2012.

SOUZA, D. M. *Autoridade, autoria e livro didático*. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

SOUZA-E-SILVA, C.; ROCHA, D. *Enunciações em processo: dispositivos para a produção de uma memória*. Revista de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 8- n. 1 - p. 30-48 - jan./jun. 2012.

SOUZA-E-SILVA, M. C. *Sistemas de ensino: produção discursiva de sentidos sobre a educação e o trabalho do professor*. In: DI FANTI, M. da G.; BARBISAN, L. (Orgs.) *Enunciação e Discurso*. Contexto: São Paulo, 2012.

VEIGA, I. *Na sala e aula: o estudo dirigido*. In: ____ (org.) *Técnicas de ensino: por que não?* 19 ed. Campinas, Papirus, [1991] 2008, p. 67-88.

VEIGA, I. F. da. *Interaction ED 8: teacher's book*. Rio de Janeiro: *Learning Factory*, 2014.

ANEXOS



-
- Despesas**
-
-
-

DESPESAS

Você está em: [Acumuladas por Programa](#) > [Apresentação em Dados](#) > [Programa](#) > [Ação](#) > [D. Despesa](#) > [Órgão](#) > [Favorecido](#)

Atualizado em: 19/02/2017

Ano Consultado: 2015



	Valor Pago	Valor Pago Mais RP Pagos
Total Pago mais Restos a Pagar Pagos em 2015	R\$ 23.593.181.639,50	R\$ 26.104.688.905,85
Programa: RIO CRIANCA GLOBAL	R\$ 7.075.405,00	R\$ 14.697.187,70
Ação: DESENVOLVIMENTO DO RIO CRIANCA GLOBAL	R\$ 7.075.405,00	R\$ 14.697.187,70
D. do elemento da Despesa: MATERIAIS PARA USO ESCOLAR, DIDÁTICO, CULTURAL, CÍVICO E TÉCNICO	R\$ 7.075.405,00	R\$ 14.697.187,70
Órgão: SECRETARIA EDUCACAO MUNICIPAL DE	R\$ 7.075.405,00	R\$ 14.697.187,70
Favorecido: LEARNING FACTORY LTDA	R\$ 7.075.405,00	R\$ 14.640.055,00
Retenções:		R\$ 0,00
Valor Líquido:		R\$ 14.640.055,00

Página 1 de 1

Data Pag.	Ordem Pag.	Processo	Valor Pago	Valor Pago Mais RP Pagos
20/02/2015	2014/03532-00001	07/000.272/2015	R\$ 2.313.810,00	R\$ 2.313.810,00
10/04/2015	2014/03532-00002	07/001.453/2015	R\$ 5.250.840,00	R\$ 5.250.840,00
31/08/2015	2015/00661-00001	07/004.854/2015	R\$ 70.077,00	R\$ 70.077,00
30/07/2015	2015/01387-00001	07/004.044/2015	R\$ 2.148.445,78	R\$ 2.148.445,78
20/08/2015	2015/01387-00002	07/004.309/2015	R\$ 4.856.882,22	R\$ 4.856.882,22

Página 1 de 1

[Voltar ao Topo](#)

DESENVOLVIMENTO SOCIAL



PRINCIPAIS PROJETOS

- MORAR CARIOCA
- RIO CRIANÇA GLOBAL
- RIO EM FORMA OLÍMPICO

Status dos Projetos Prioritários – Desenvolvimento social



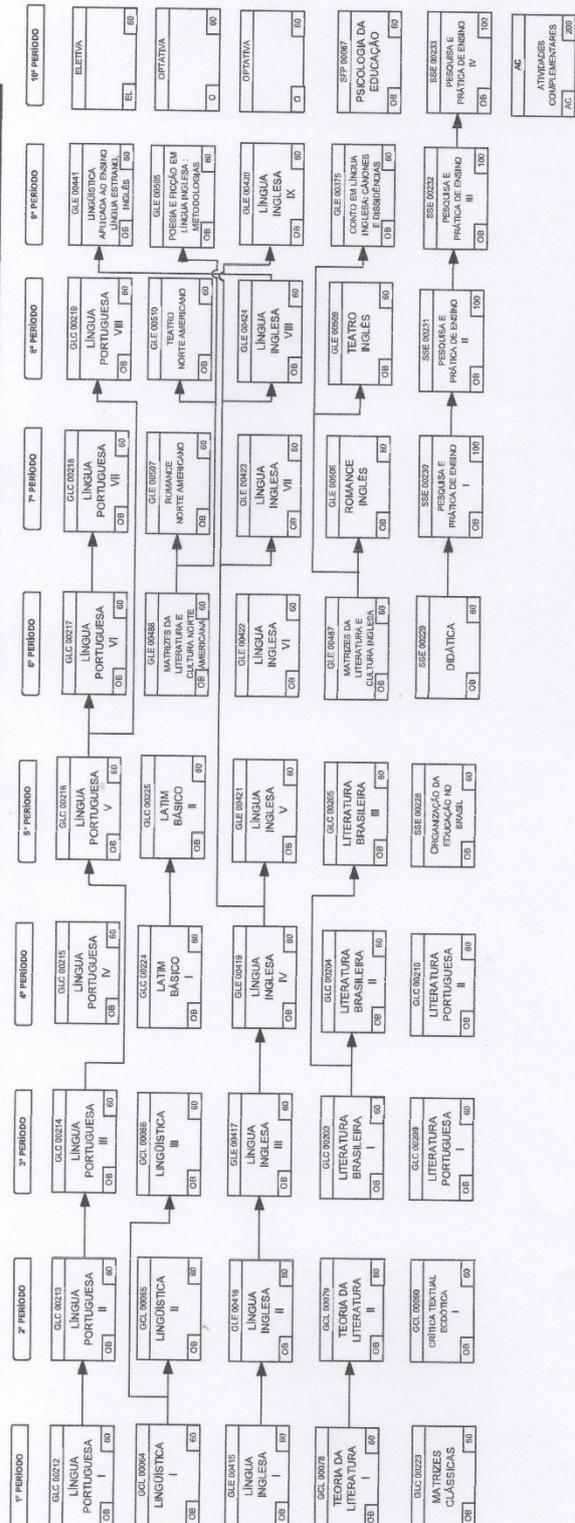
	Descrição	Marco	Data
Morar Carioca	Programa de urbanização e integração dos serviços públicos nas favelas da cidade	<ul style="list-style-type: none">• Lançamento do programa• Primeiras obras de urbanização (Morro da Coroa e São José dos Operários)• Resultado do concurso público do IAB para seleção de 40 escritórios de arquitetura• Contratação de 20 escritórios vencedores• Contratação de 20 escritórios vencedores	<ul style="list-style-type: none">• Jul/2010• Ago/2010• Dez/2010• 1º sem./2011• 2º sem./2011
Rio Criança Global	Universalização do ensino da língua inglesa na rede municipal	<ul style="list-style-type: none">• Lançamento do programa• Aula inaugural (180 mil alunos contemplados nesta fase)	<ul style="list-style-type: none">• Out/2009• Set/2010
Rio em Forma Olímpico	Programa de fomento à prática esportiva e a atividade física em áreas públicas	<ul style="list-style-type: none">• Lançamento do programa• 199 núcleos esportivos comunitários em funcionamento	<ul style="list-style-type: none">• Out/2009• Jan/2011

Faculdade de Formação de Professores – Departamento de Letras
 Habilitação: Português-Inglês

Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Língua Portuguesa I 4 60	Língua Portuguesa II 4 60	Língua Portuguesa III 4 60	Língua Portuguesa IV 4 60	Língua Portuguesa V 4 60	Língua Portuguesa VI 4 60	Língua Portuguesa VII 4 60	
Língua Inglesa I 4 60	Língua Inglesa II 4 60	Língua Inglesa III 4 60	Língua Inglesa IV 4 60	Língua Inglesa V 4 60	Língua Inglesa VI 4 60	Língua Inglesa VII 4 60	ELETTVA II 3 45
Linguística I 3 45	Linguística II 2 45	Linguística III 2 45	Linguística IV 2 45	Lit Norte Americana I 2 30	Lit Norte Americana II 3 45	Lit Norte Americana III 2 30	Literaturas de Língua Inglesa 3 45
Língua Latina I 4 60	Língua Latina II 4 60	Psicologia e Educação 4 60	Intr. Est. Lit Ling Inglesa 3 45	Literatura Inglesa I 3 45	Literatura Inglesa II 3 45	Literatura Inglesa III 3 45	O teatro de William Shakespeare 2 30
Teoria Literária I 4 60	Teoria Literária II 3 60	Metodologia de Ensino de Ling. Inglesa 4 60	Fundam e Práticas de Ensino em L. Inglesa I 2 60	Fundam e Práticas de Ensino em L. Inglesa II 3 75	Estágio Sup. do Ensino de L. Inglesa I 2 60	Projeto de monografia 2 30	Monografia 4 60
Filosofia e Educação 4 60	Sociologia da Educação 4 60	Literatura Brasileira I 3 60	Literatura Brasileira II 3 60	Literatura Brasileira III 4 60	Fundam e Práticas de Ensino de L. Inglesa III 3 75	Estágio Sup. de Ensino de L. Inglesa II 2 60	Estágio Sup. de Ensino de L. Inglesa III 3 90
Técnicas de comunicação e expressão I 3 45	Fonologia de Língua Inglesa 4 60	Didática 4 60	Políticas Públicas e Educação 4 60	Estágio Sup. I 3 90	ELETTVA I 3 45	Fund e Pratic Ens. Língua Port. e Lit. II 2 60	Estágio Sup. Ling. Port. Ens Médio 2 60
		Literatura Portuguesa I 4 60	Literatura Portuguesa II 4 60	Metodologia Ens. Ling Port. e Lit. I 4 60	Fund e Pratic Ens. Língua Port. e Lit. I 2 60	Estágio Sup. ling. Port. Ens Fundamental 2 60	Estágio Sup. Ens. Ling Port. Lit. III 3 90

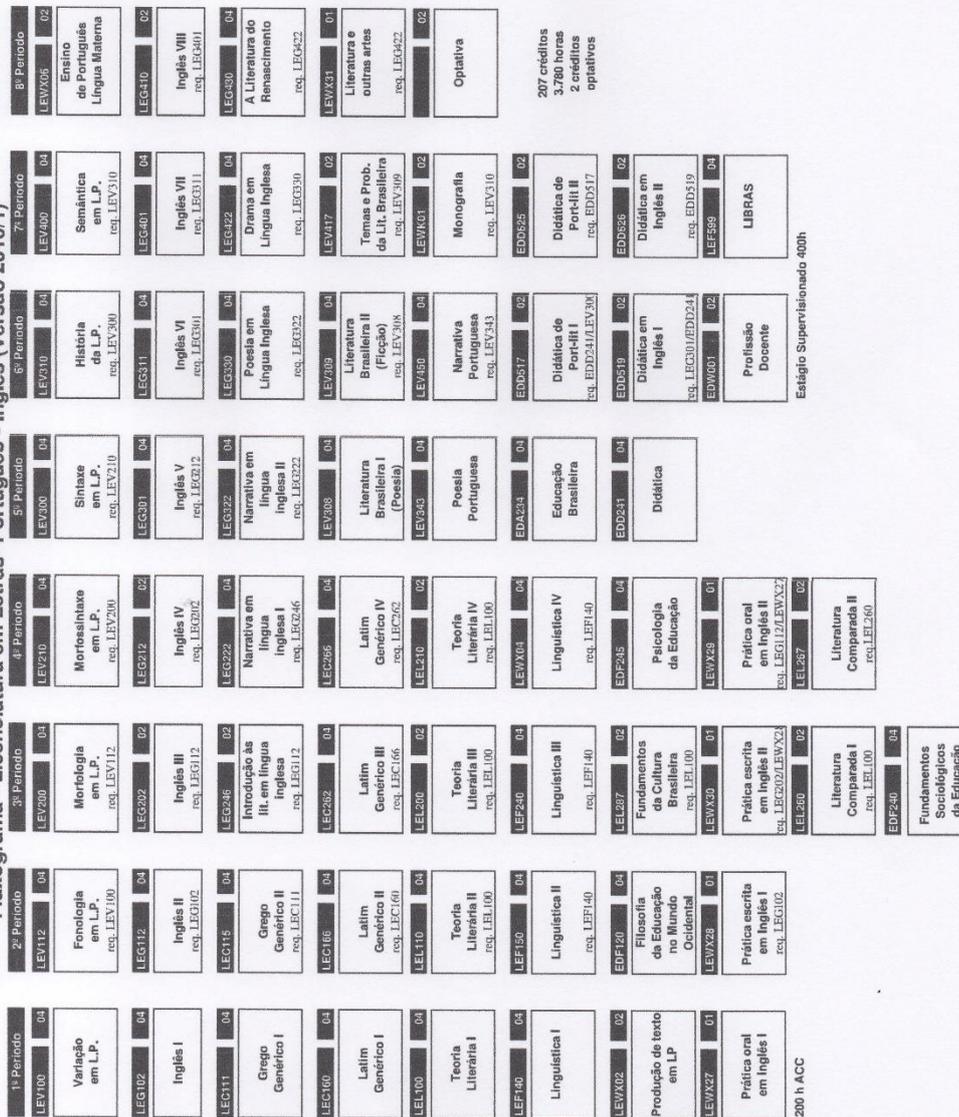
UFF
Titulação: Licenciatura
Habilitação: Português-Inglês

Curso de Letras Português-Inglês		Integralização do Currículo		Eletivas		Atividades Complementares		Total	
21		2980		60		200		3350	
Carga horária		OBR		EL		AC			
2º PERÍODO		3º PERÍODO		4º PERÍODO		5º PERÍODO		6º PERÍODO	
7º PERÍODO		8º PERÍODO		9º PERÍODO		10º PERÍODO			



Última Modificação: Junho/2011

Fluxograma - Licenciatura em Letras- Português - Inglês (Versão 2010/1)

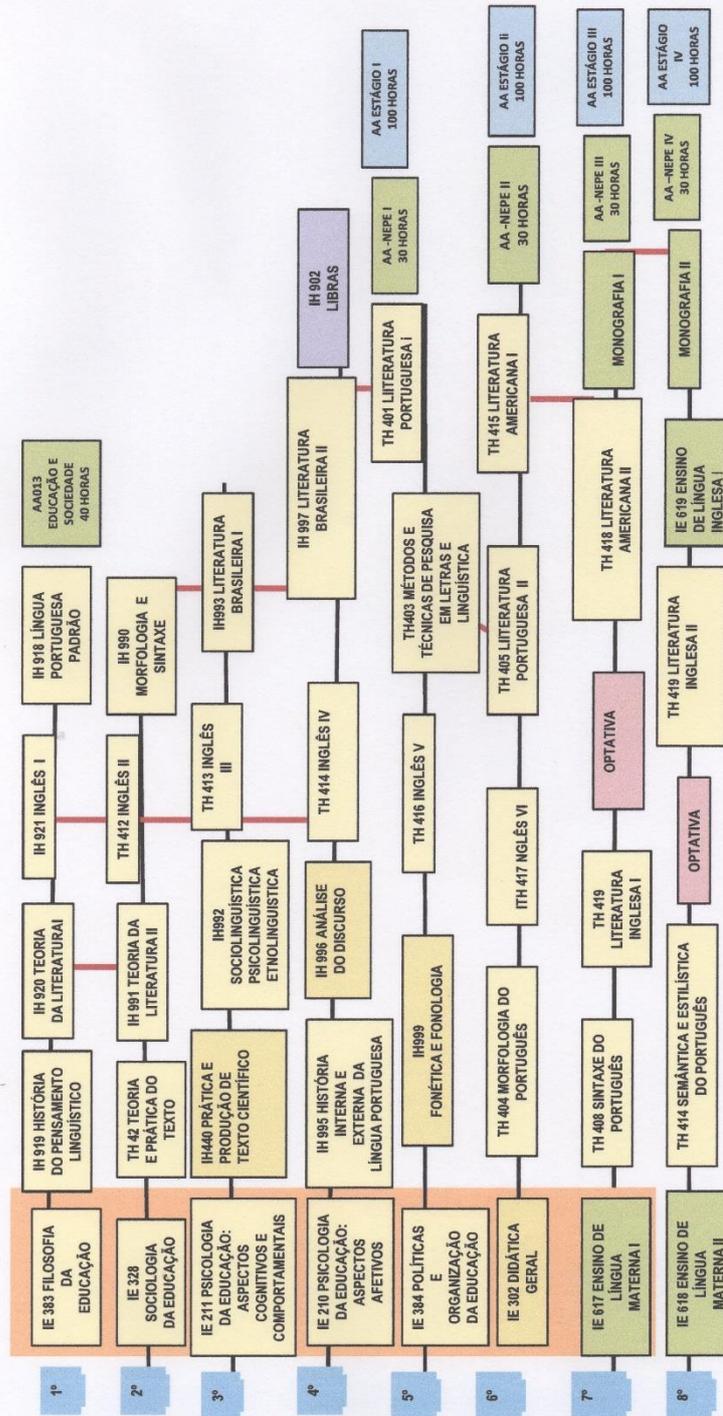


Estágio Supervisionado 400h

200 h ACC

FLUXOGRAMA: LICENCIATURA PORTUGUÊS-INGLÊS-LITERATURAS

DISCIPLINAS DO DTPE E DPSI



Página Principal[Conheça a Secretaria](#)[Estrutura](#)[Ações](#)[Informações PCCR](#)[Material Pedagógico](#)[Avaliações da Rede](#)[Educopédia](#)[Educação Especial](#)[Educação em Números](#)[Listas das Escolas/Creches](#)[SME na Mídia](#)[Artigos na Mídia](#)[Imprensa](#)[Concursos/Convocações](#)[RioEduca](#)[Conselhos](#)[Plano Municipal de Educação](#)[MultiRio](#)[Webmail](#)[Links Importantes](#)[Home](#) [Secretaria Municipal de Educação - SME](#)**Programa Rio Criança Global**

26/01/2010 19:10:00

O programa Rio Criança Global, criado em 2009 pela Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo intensificar e estender o ensino de inglês nas escolas da Prefeitura. Os alunos do 1º ao 3º ano têm uma aula semanal do idioma, enquanto os estudantes do 4º ao 9º ano têm dois tempos semanais de inglês, com ênfase em comunicação oral.

Para reforçar essa estratégia, a Secretaria Municipal de Educação implantou, em 2013, em duas escolas, o ensino bilíngue em Língua Inglesa, com objetivo de introduzir metodologia e práticas de ensino em duas línguas desde a Educação Infantil até o 6º ano. Em 2014, a SME ampliou o projeto para mais duas escolas que também passaram a oferecer ensino bilíngue em Língua Inglesa e na Escola Municipal Holanda, o ensino bilíngue em Espanhol. No ano de 2015, mais três escolas passaram a oferecer ensino bilíngue em Língua Inglesa. Em 2016, mais duas unidades compõem o grupo de escolas com ensino bilíngue em Língua Inglesa.

As unidades com ensino bilíngue estão localizadas no Complexo do Alemão (Escola Municipal Professor Afonso Várzea), Pavuna (CIEP Glauber Rocha), Jacarepaguá (Escola Municipal Dyla Sylvia de Sá), Campo Grande (CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda), Ilha do Governador (Escola Municipal Holanda), Humaitá (Ciep Presidente Agostinho Neto), São Cristovão (Escola Municipal Mestre Waldomiro), Padre Miguel (Escola Municipal Mestre André), Marechal Hermes (CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho) e em Santa Cruz (Escola Municipal Professora Zulmira Telles da Costa). Ao todo cerca de 4 mil e quinhentos alunos são atendidos nas dez escolas.

A SME oferece curso de inglês para os profissionais das escolas bilíngues, em parceria com a Cultura Inglesa e formação continuada em metodologia de ensino para professores de Língua Inglesa. As formações acontecem por meio de diversas ações ao longo do ano para todos que são funcionários públicos lotados na Secretaria.

Imagens relacionadas:[» Imagem](#)**SERVIÇOS**

2º MOMENTO DE INSCRIÇÕES PARA O CURSO ON-LINE EM GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA

[MAIS SERVIÇOS](#)

[Página Principal](#)[Conheça a Secretaria](#)[Estrutura](#)[Ações](#)[Informações PCCR](#)[Material Pedagógico](#)[Avaliações da Rede](#)[Educopédia](#)[Educação Especial](#)[Educação em Números](#)[Listas das Escolas/Creches](#)[SME na Mídia](#)[Artigos na Mídia](#)[Imprensa](#)[Concursos/Convocações](#)[RioEduca](#)[Conselhos](#)[Plano Municipal de Educação](#)[MultiRio](#)[Webmail](#)[Links Importantes](#)[Home](#) [Secretaria Municipal de Educação - SME](#)

Rio, Criança Global implanta ensino de Inglês desde o 1º ano na rede municipal

400 novos professores de Inglês foram contratados, por meio de concurso, para atuar no programa

02/09/2010 19:34:00 » Autor: Joana Martins

O prefeito Eduardo Paes e a secretária de Educação, Claudia Costin, deram início à implantação do programa Rio, Criança Global, nesta quinta-feira (dia 2), na Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello, no Leblon. O programa, lançado em outubro do ano passado, tem como objetivo introduzir o ensino de inglês nas escolas do município desde o 1º ano do Ensino Fundamental, preparando as novas gerações para serem os anfitriões das Olimpíadas de 2016. De acordo com a secretária de Educação, Claudia Costin, esse projeto vai gerar mais oportunidades para essas crianças.

– Para igualarmos as oportunidades das crianças de uma escola pública com as de uma escola particular, temos que pensar em projetos como este. Sem Inglês, que hoje é a língua universal, as crianças têm menos chances de futuro – afirmou a secretária.

Com o novo projeto, os alunos da rede municipal chegarão em 2016 tendo passado por seis anos de um curso forte em conversação. A partir desse mês, os cerca de 180 mil alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental já começam a ter aulas de Inglês. Para isso, foram contratados, por meio de concurso público, 400 novos professores, que atuarão em 767 escolas.

– Estamos de olho na preparação dessas crianças para que possam participar ativamente das oportunidades abertas com a Olimpíada. Também queremos que estejam preparadas para receber atletas e turistas do mundo inteiro nos jogos olímpicos– declarou a secretária Claudia Costin.

Para o prefeito Eduardo Paes é fundamental oferecer uma educação de qualidade para as crianças.

- Só assim esses meninos conseguirão boas oportunidades. A copa do mundo e as Olimpíadas de 2016 foram apenas grandes desculpas para investirmos em um projeto como este, que é essencial para a vida de nossas crianças – afirmou o prefeito.

Os professores e os coordenadores pedagógicos foram capacitados pela Cultura Inglesa, no mês de julho. O material didático é composto pelo livro do aluno, o livro do professor de Inglês, um livro para o professor PII dessas turmas, que o utilizará em atividades complementares com os alunos, um CD e um DVD.

Além disso, os professores de Inglês ganharão uma caneta inteligente, que deverá ser utilizada junto com o livro do professor. Essa caneta emite um som em Inglês de certos conteúdos do livro e dá dicas metodológicas do conteúdo a ser ensinado.

Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação ampliará o programa para as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Por conta disso, já está prevista a contratação de mais 200 professores de Inglês. Em 2012, os alunos do 5º ano serão incluídos e assim sucessivamente até chegar a 2016. Até a implantação do programa, só os alunos do 6º ao 9º anos tinham aulas de Língua Estrangeira.

Dados do programa em 2010:

- Contratação de 400 novos professores
- Cerca de 180 mil alunos, do 1º, 2º e 3º anos terão aulas de Inglês
- Total de escolas do programa: 767

SERVIÇOS

2º MOMENTO DE INSCRIÇÕES PARA O CURSO ON-LINE EM GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA

[MAIS SERVIÇOS](#)

- Material didático específico, composto por:
 - Livro do aluno
 - Livro do professor de Inglês
 - Livro para o professor PII dessas turmas, que o utilizará em atividades complementares com os alunos.
 - CD
 - DVD.
 - Caneta inteligente do professor

Imagens relacionadas:



> [foto_carrossel](#)



> [foto_destaque](#)