O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização

Organizadoras:
Del Carmen Daher
Telma Pereira
Mônica Savedra

O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização

Organizadoras:
Del Carmen Daher
Telma Pereira
Monica Savedra

Rio de Janeiro
2020

O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização

Organizadoras: Del Carmen Daher, Telma Pereira, Mônica Savedra

1ª edição / dezembro 2020

Projeto gráfico e diagramação: Mauro Corrêa Filho

Revisão: Débora Amaral da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O ensino plurilíngue na escola pública [livro eletrônico] : desafios em tempos de globalização / organização Del Carmen Daher , Telma Pereira , Mônica Savedra. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Editorarte, 2020.
PDF

ISBN 978-65-88423-01-1

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 2. Educação 3. Globalização 4. Idiomas - Estudo e ensino 5. Políticas públicas de educação 6. Sociologia educacional I. Daher, Del Carmen. II. Pereira, Telma. III. Savedra, Mônica.

20-52812 CDD-370.1934

Esta obra utiliza a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC-BY-NC).

SUMÁRIO

Prefácio 6
Margarete Schlatter

Apresentação 16
Del Carmen Daher, Telma Pereira, Mônica Savedra

"Sem o inglês, nossos jovens não têm nenhuma possibilidade na vida"(?): embates discursivos em versões da BNCC de Língua estrangeira 18
Alice Moraes Rego de Souza

Avaliações em larga escala no âmbito das políticas educacionais 33
Lidiane dos Santos Oliveira

Educação em língua espanhola para crianças e formação de professores na Universidade Federal Fluminense 47
Dayala Paiva de Medeiros Vargens

De *super-normal* a *super-héros*: pedagogia de projetos e motivação discente 60
Victor Augusto Menezes Ribeiro

Panorama crítico do processo de implantação do ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Niterói 76
Marina Mello de Menezes Felix de Souza

O percurso de uma nova realidade: o ensino bi/plurilingue público no municipio de São Gonçalo 93
Luana de Almeida Agualuza

A negação do ensino de línguas no Estado do Rio de Janeiro e a pseudonecessidade da base nacional comum curricular os impactos para os estudantes da rede estadual 106
Shayane França Lopes

Representações sociolinguísticas e processos de construção de identidades no ensino fundamental 120
Débora Amaral da Costa

Ensino plurilingue e intercultural no ensino fundamental: a experiência da introdução do ensino de alemão em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro 134
Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Gabriela Marques-Schäfer, Mergenfel A. Vaz Ferreira, Michelle Valadão Vermelho Almeida

O (não) lugar da língua espanhola e da língua francesa nas salas de aula no município do Rio de Janeiro 153
Graziele Ferreira dos Anjos

Caminhos para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da oficina de francês 168
Camilla dos Santos Ferreira

O ensino de inglês nas escolas municipais do Rio de Janeiro e o Programa Rio Criança Global: uma análise discursiva 182
Nathália da Silva de Oliveira Peixoto

O ensino de alemão na rede municipal do Rio de Janeiro: ações, desafios, descobertas e soluções 197
Josué Santos de Souza

Ações glotopolíticas para o ensino de alemão na rede pública do Rio de Janeiro 214
Stephanie Godiva

Sobre os autores 230

PREFÁCIO
O protagonismo de quem vive a escola pública

Margarete Schlatter

> Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constato o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (FREIRE, 1996, p. 76-77, grifos do autor)

O convite para o prefácio do livro "O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização" chega no momento em que estou, com um grupo de professores e futuros professores, compartilhando experiências, conhecimentos e energias para lidar com uma série de atos normativos recentes que impactam a nossa vida profissional. De um lado, a pandemia evidencia como nunca o descaso histórico pela educação pública e os desafios intransponíveis de acesso a uma vida escolar plena de oportunidades de aprendizagem. De outro, a ruptura de um processo que sistematizava resultados do debate público sobre uma base curricular para a Educação Básica, resultou, na área de línguas estrangeiras (mas não somente), em uma BNCC com retrocessos e que não (re)conhece as adversidades a que está submetido o trabalho escolar na escola

pública[1]. Também demandam análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue[2] e as tentativas renovadas de alterar dispositivos da LDB e do ECA para permitir a educação domiciliar no âmbito da Educação Básica[3]. Soma-se a esses documentos normativos recentes[4], a Base Nacional Curricular Formação[5], que, coerente com as demais ações políticas, relaciona melhoria de qualidade na educação e na formação profissional com a elaboração de um currículo comum, reativando um ideário de competências e habilidades a serem aferidas por sistemas de avaliação, que classificam, em níveis municipal, estadual, nacional e internacional, estudantes, professores e instituições de ensino.

Desde uma perspectiva econômica, indicadores internacionais e nacionais de educação[6] são dados relevantes para comparar desempenhos, discutir qualidade

---

1 Para um histórico do processo de construção da BNCC, confira: AGUIAR; TUTTMAN, 2020 e TARLAU; MOELLER (2020). Entre os retrocessos da BNCC relacionados à língua estrangeira estão, por exemplo, a imposição do inglês e a desarticulação e incoerência na organização dos conteúdos curriculares, que não levam em conta debates contemporâneos que tratam de práticas plurilíngues, gêneros do discurso, entre outros. Para uma discussão sobre a adoção da concepção inglês como língua franca, ver DUBOC, 2019. Para dossiês recentes de estudos sobre análise da BNCC, sua implementação e implicações para a formação de professores, confira: RETRATOS DA ESCOLA, v. 13, n. 25, 2019; EM ABERTO, v. 33 n. 107, 2020; TEXTURA, v. 22, n. 50, 2020.

2 BRASIL, MEC/CNE. Parecer CNE/CEN No 2/2020: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file, acesso em 3 de novembro de 2020.

3 Projeto de Lei 2401/2019: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615. Para um breve histórico da discussão, confira https://novaescola.org.br/conteudo/17020/educacao-domiciliar-os-pais-podem-optar-por-substituir-a-escola-no-brasil, acesso em 3 de novembro de 2020.

4 Para conferir esses e outros atos normativos e resoluções do MEC, acesse: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12767, acesso em 3 de novembro de 2020.

5 BRASIL. BNC Formação. Brasília-DF, 2019: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192, acesso em 3 de novembro de 2020.

6 Por exemplo, o Programa Internacional de avaliação de Alunos (PISA) (https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa), o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-

educacional e tomar decisões sobre políticas e financiamento na área da educação. Ao mesmo tempo em que poderíamos supor que uma avaliação bem elaborada poderia, de fato, indicar caminhos para buscar melhorias de ensino, tais resultados, no entanto, pouco contribuem quando interpretados isoladamente para gerar análises superficiais e implacáveis de fracasso escolar e déficit de formação profissional, desconsiderando os inúmeros fatores que constroem as condições da vida escolar. As leituras equivocadas de tais indicadores insistem em responsabilizar a escola pública e, muito fortemente, os professores por não fazerem o suficiente para transformar uma sociedade de profundas desigualdades sociais em uma sociedade em que a qualidade da vida humana importa. E a implicação perversa dessa responsabilização é sobrecarregar ainda mais os professores, psicológica, física e intelectualmente, pressionando-os a lidar com a falta de confiança na sua formação e no seu trabalho de enfrentamento diário dos desafios e obstáculos que encontram na escola. Nesse enquadre, soam ainda mais urgentes as perguntas de Freire (1996, p. 77): "Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?".

O livro "O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização" reúne uma coletânea de resultados de pesquisa que responde a essas perguntas. São resultados de estudos desenvolvidos por professoras e professores de línguas na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com professoras e professores que atuam em formação docente no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Em um movimento de quem não se isola ou "se 'aconchega' a si mesmo na solidão" (FREIRE, 1996, p. 37), os participantes autores buscam compreender e reagir criticamente a políticas de línguas para as escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, no período entre 2000 e 2020. Os temas dos estudos contemplam políticas para o ensino bilíngue, a imposição do inglês como língua franca, avaliações educacionais e os documentos normativos dessas políticas no âmbito

exames-educacionais/erce), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb), acesso em 3 de novembro de 2020.

estadual e municipal. A relevância das análises aqui reunidas está no vigor profissional e político de estudar e se posicionar sobre questões que impactam o fazer a vida na escola. Conhecer esse grupo de profissionais engajados refletindo sobre seu cotidiano e sobre as políticas públicas, numa perspectiva local e também mais ampla, renova minha convicção de que o que mais importa é agir em parceria: estar junto, estudar junto, pensar junto, fazer junto, brigar junto, posicionar-se junto, escrever junto e, juntos, inspirar novas parcerias.

Inspirada pela leitura da coletânea, as reflexões que trago a seguir tratam dos desafios contemporâneos da escola pública, contexto de trabalho das autoras e dos autores dos textos, e das potencialidades advindas da interlocução e do investimento que fizeram na sua formação profissional e política.

SENSIBILIZAÇÃO E COMPREENSÃO

> Chama atenção o fato de que muitas das políticas e ações impulsionadas pelos diagnósticos feitos das escolas, amplamente amparados nas avaliações nacionais, ignoram ou desconhecem com profundidade os inúmeros meandros que constituem as realidades escolares, sobretudo, aquelas situadas nas periferias. Para além do contexto onde se situam as escolas, argumentamos, pois, que o território, o lugar onde a escola habita, é parte constitutiva importante destas instituições, o que lhes imprime dinâmicas, culturas, arranjos e funcionamentos muito próprios. Por esta razão, examinar este espaço social que a escola ocupa é fundamental. (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018, p. 766).

Em uma análise das dinâmicas e tensões que envolvem o cotidiano escolar de escolas públicas em contextos de periferia geográfica e socioeconômica, Santos, Moreira e Gandin (2018) discutem a relação entre território, trabalho escolar e currículo. Com base em dados etnográficos abrangendo, entre outros, observações do cotidiano escolar e entrevistas com professores e equipes diretivas de três escolas, descrevem a luta diária e complexa dos professores para dedicar-se ao trabalho pedagógico em meio à gestão da pobreza, função que a escola assume desde a ampliação da oferta escolar e que gradativamente contribuiu para sua "desescolarização" (PEREGRINO, 2006). Os

autores referem o estudo de Algebaile (2004) para explicar como a expansão das funções da escola resulta de um projeto historicamente construído pelo Estado em sua relação com as populações empobrecidas, em que a ampliação da oferta escolar gradativamente transformou "a escola pública em uma 'espécie de posto avançado do Estado, para onde convergiriam ações civilizatórias' (ALGEBAILE, 2004, p. 131)", sem que esse adensamento de responsabilidades implicasse em um investimento na instituição, para que pudesse assumi-las (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018, p. 767) [7].

Santos, Moreira e Gandin (2018) analisaram relatos de professores sobre como percebem suas funções e suas ações no cotidiano escolar. Os depoimentos evidenciam as inúmeras tarefas que assumem em detrimento das atribuições de planejamento de aulas e da docência. A ampliação e a diversificação de trabalho sem precedentes e uma agenda altamente complexa inclui, por exemplo, atendimento de necessidades urgentes de alunos e familiares, mediação de conflitos e tragédias na comunidade escolar, busca e integração de alunos infrequentes, substituição, inclusive em outras áreas, de colegas ausentes ou em licença, reorganização das atividades e constante replanejamento de aulas por conta de interrupções de dias letivos, entre outros. Ao mesmo tempo em que foi constatada uma forte sensação (e muitas vezes frustração) de instabilidade, descontinuidade e de poucos avanços, as equipes gestoras e os professores assumiam, diuturnamente, o trabalho árduo e perseverante de tentar prosseguir com o trabalho escolar, construindo um currículo local e situado que pudesse contemplar as possibilidades de aprendizagem naquelas condições específicas.

Refiro aqui alguns dos desafios contemporâneos da escola pública de modo a contextualizar o lugar de atuação e de fala do grupo de autores deste livro. Ao contrário de pressupor uma relação determinista entre o território e as práticas sociais construídas

7 Segundo os autores, "a desescolarização da escola evidencia uma crise na sua função social", pois "para realizar as políticas de gestão da pobreza, ao invés de ser fortalecida como instituição, a escola tem o esvaziamento ou precarização de sua tarefa primordial: a educação escolar"; e, ao se tornar "menos escola", ela produz "uma nova forma de desigualdade: não a desigualdade da exclusão, mas a desigualdade da inclusão precária" (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018, p. 768).

nesses espaços, Santos, Moreira e Gandin (2018, p. 765) entendem que é fundamental que se dê visibilidade às "condições às quais estão submetidas as escolas e o trabalho docente" e às "formas, dentre as quais algumas muito potentes, de realizarem o seu trabalho". Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas e relatadas nesta coletânea revelam não só a busca ativa em compreender as novas demandas e mudanças impostas pelas políticas públicas mas também a consciência sobre em favor de que e de quem ou contra que e quem estudaram para se posicionar e agir.

RESPONSABILIZAÇÃO E INTERVENÇÃO

> A noção de melhoria da qualidade da educação estreitamente vinculada ao aumento do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) cria efeitos de autorresponsabilização nos professores "gerando sentimentos ambíguos e contraditórios que mesclam crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação", produzindo práticas que reduzem o trabalho pedagógico (e a noção de qualidade) a uma política de resultados. (SANTOS; FERREIRA, 2020)

Se melhorias de qualidade em educação, desde a perspectiva do Estado, significam equiparar indicadores educacionais com os de outros países[8], é fundamental que os impactos da expansão do ensino nas escolas públicas sejam respondidos com políticas públicas que promovam as condições de trabalho necessárias para que os professores possam colocar em prática a sua formação sólida na área e também o seu conhecimento sobre as especificidades do contexto onde trabalham. Isso significa, como ponto de partida, contar com uma infraestrutura escolar (o que, inclui, por exemplo, acervo atualizado na biblioteca, laboratórios equipados, internet com banda larga, auditório,

8 Confira o ranking dos países no último relatório PISA (2018): https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm; relatório PISA Brasil 2018: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Confira também reportagem "Como não ser enganado por um indicador de gastos em educação: Investimento percentual do PIB em educação não é correlacionado com melhor desempenho de alunos", publicada em 9 de outubro de 2020, no site *Pindograma* (https://pindograma.com.br/2020/10/09/indicadores-edu.html), acesso em 3 de novembro de 2020.

salas e equipamentos para atividades artísticas, entre outros) e com salários dignos, que permitam a atuação em tempo integral em uma única escola, com o apoio de equipes multidisciplinares para assumir coletivamente as funções atribuídas pelo Estado à escola para além do pedagógico. Se, em vez disso, o investimento para melhorias de qualidade em educação seguir sendo currículos comuns alheios às condições de ensino, avaliações em larga escala alheias às condições de aprendizagem, metodologias inovadoras alheias aos conhecimentos construídos pelos professores na sua formação e na vida escolar, instauram-se políticas de controle pouco eficazes para de fato reverter em melhores resultados. Entendo que o caminho promissor para gerar mudanças é o investimento nas condições para a aprendizagem e a confiança no trabalho de quem está na linha de frente do cotidiano escolar.

COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO DE SI E DO OUTRO

Ao ler os trabalhos reunidos nesta coletânea, pude constatar que as professoras e os professores praticam o que considero ser compromisso de uma educação de qualidade: ao observarem, refletirem, compartilharem e escreverem sobre as políticas públicas que impactam a vida escolar, o grupo assume para si próprio, para a comunidade escolar e acadêmica e, de modo mais amplo, para a sociedade, o protagonismo que a profissão lhes confere e exige. Atuam em todas as dimensões que integram o fazer aprender e ensinar (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 16-17): sensibilização (Como é o mundo em que vivemos? O que acontece e como isso nos impacta?), compreensão (Por que o mundo em que vivemos é assim? Quais são os conceitos, as narrativas, os discursos que constroem, explicam, regulamentam, justificam esse mundo?), responsabilização (Quem são os agentes responsáveis por esse mundo ser assim? Qual é a relação que se estabelece entre indivíduos, sociedade e Estado acerca das questões que nos impactam?), e intervenção (Quem pode intervir? De que formas? A favor do quê/quem? Contra o quê/quem?).

Vários dos textos mencionam explicitamente a relação estabelecida entre a escola

e a universidade e a importância desse diálogo para uma educação de qualidade. Essa relação certamente acontece em muitas dimensões produtivas, mas saliento duas que considero fundamentais para todos os que nela se envolvem. Primeiro, as oportunidades de interlocução continuada sobre a vida na escola entre professores, professores e formadores universitários e entre formadores e o consequente compartilhamento de vivências e conhecimentos sobre como se faz e como pode se fazer escola em toda a sua complexidade e diversidade. Segundo, o registro sistemático e a divulgação do que aprenderam em conjunto, o que, além de fortalecer sua identidade de professor-autor, oferece oportunidades de os participantes desenvolverem-se como professores-autores-formadores (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Como professores-autores, as professoras e professores desta coletânea investiram na diversidade de respostas possíveis, no protagonismo e na autoria "frente a decisões que precisa[ram] tomar diante das diretivas educacionais e das demandas em diferentes contextos de ensino" (GARCEZ, SCHLATTER, 2017, p. 15); formularam e resolveram problemas que vivenciaram localmente na escola e, na convivência produtiva entre participantes mais e menos experientes, compartilham reflexões e recomendações sobre ensinar e aprender nas condições singulares de cada contexto.

Nesta coletânea, também se responsabilizam pelo registro do repertório de conhecimentos construídos, divulgando-os para seus pares, ampliando assim a interlocução e construindo, desse modo, sua identidade de professor-autor-formador. É nessa interlocução com colegas professores, comunidade acadêmica e outros agentes educacionais, que expõem publicamente, modos de organizar o conhecimento aprendido tendo em vista os desafios e as tomadas de decisão relativos ao seu contexto de trabalho, por vezes questionando e outras vezes confirmando convicções. Os saberes do professor-autor construídos a partir das experiências e da reflexão na interlocução com o outro foram aqui registrados e passam a inspirar e a formar outros professores.

PAULO FREIRE, PRESENTE!

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender

> participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24)

> Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. (FREIRE, 1996, p. 33-34)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.

ALGEBAILE, E. B. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Niterói, 2004. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de "inglês como língua franca" no componente curricular língua inglesa da BNCC. Revista da Anpoll, v. 1, nº 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun.2019.

FREIRE, p. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: E. MATEUS; J. R. A. TONELLI (org.), Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo, Blucher, 2-17. p. 13-36.

PEREGRINO, M. Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Niterói, 2006. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? Em

Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 27-44, jan./abr. 2020.

SANTOS, G. S.; MOREIRA, S. C.; GANDIN, A. Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 760-784, 2018.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

APRESENTAÇÃO

Del Carmen Daher
Telma Pereira
Mônica Savedra

A presente publicação reúne trabalhos de pesquisa orientados por professores que atuam com a formação de docentes no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (GLE) e no Programa de Estudos de Linguagem (PosLing) do Instituto de Letras e por docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Também são apresentados estudos e pesquisas de docentes de outras instituições de ensino que estão envolvidos com a temática aqui abordada.

O livro parte de uma perspectiva crítica sobre questões relacionadas a políticas de línguas adotadas nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, no período entre 2000 e 2020 e tem interface com o tema prioritário do Programa Institucional de Internacionalização CAPES-PRINT *Multilinguismo* da UFF, que envolve direitos linguísticos e desigualdades sociais.

Os capítulos aqui apresentados contemplam propostas para ensino bi e plurilíngue nos âmbitos municipal e estadual. A obra inclui discussões teóricas e práticas em torno de questões como: imposição do inglês como língua franca; avaliações educacionais em grande escala e análise de documentos históricos e norteadores para o ensino público relativos às propostas desenvolvidas em escolas localizadas no Rio de Janeiro.

Com este livro destacamos trabalhos de professores pesquisadores que atuam na sala de aula, vivenciando contradições derivadas de políticas linguísticas e práticas educacionais impostas.

Agradecemos o apoio financeiro dado pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFF (Edital 03/2019), sem o qual a presente obra não poderia vir a público, assim como ao CNPq e a CAPES que com suas bolsas de estudos tornaram possíveis várias das pesquisas relatadas nos capítulos deste livro. Por fim, cabe mencionar que a publicação integra propostas do Programa PRINT-CAPES UFF Multilinguismo, Direitos Linguísticos e Desigualdade Social. (CAPES - Código de financiamento 001).

"Sem o inglês, nossos jovens não têm nenhuma possibilidade na vida"(?): embates discursivos em versões da BNCC de Língua estrangeira

Alice Moraes Rego de Souza
(CEFET-RJ)
alice_moraes@globo.com

RESUMO: A partir dos conceitos de cartografia (KASTRUP, 2015), rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), interdiscurso, competência discursiva e semântica global (MAINGUENEAU, 2008), discutimos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como consequência de embates discursivos que, quanto ao ensino de Língua Estrangeira, associam a educação a uma perspectiva monolíngue e mercadológica.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Ensino de língua estrangeira; Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

Vivemos duros tempos de ataque à educação, tempos dos que bradam por uma dita "escola sem partido", a qual, diga-se, é sustentada por sujeitos defensores de bandeiras muito claras, como: a de uma moral cristã que subalterniza e ameaça outras formas de fé; a que atrela o papel da educação básica à formação de mão de obra para o mercado de trabalho; em síntese, a da exclusão de minorias e sua submissão às maiorias – conforme explicitamente declarou Jair Bolsonaro durante sua campanha presidencial, em 2018. Perguntamo-nos, então: seria mesmo uma proposta de "escola sem partido" ou seria "escola com o meu partido"?

Entendemos que, ao contrário de uma visão redutora e sensacionalista que associa a formação escolar a uma suposta "doutrinação partidária de esquerda", a educação é, sempre, campo de disputas entre diferentes modos de significar o mundo e suas relações. Assim, não é possível falar em escola "neutra" ou conhecimento "neutro" – como uns pretendem dissimular – e, portanto, todas as discussões que se dão no campo político-escolar respondem a visões de mundo específicas que favorecem/ excluem mais ou menos determinados grupos.

Não à toa iniciamos o capítulo dando visibilidade a tal questão. Aqui, detemo-nos a tratar do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma política de currículo centralizadora que, dentre uma série de arbitrariedades, impôs o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira a todo território nacional. A nosso ver, não é cabível falar sobre políticas de ensino de língua estrangeira (LE), num contexto de imposição de uma BNCC, sem ter todas essas implicações em mente.

As considerações feitas ao longo do capítulo têm como base os resultados da pesquisa doutoral intitulada "Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial" (SOUZA, UFF, 2015-2019)[1]. Assumimos a perspectiva de que "não há língua que não esteja afetada desde sempre pelo político", pois elas implicam significações de formas sociais e um conjunto de práticas constituídas por discursos sobre a língua admitidos como verdadeiros (ORLANDI, 2007, p.8). Desse modo, conforme assevera Orlandi, cabe indagar que discursos e práticas são esses e, em nosso caso específico, isso se aplica às definições curriculares centralizadoras acerca do ensino de LE, exigidas pela BNCC.

Nosso objetivo, no decorrer desse texto, é justamente este: explicitar e discutir os embates discursivos que constituem o processo de produção da BNCC de língua estrangeira/ língua inglesa, produzindo e normatizando sentidos para o ensino de

1 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Del Carmen Daher, inscrita na linha de pesquisa "Teorias do texto, do discurso e da tradução" do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), e no grupo de pesquisa PRÁTICAS de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, CNPq).

LE na educação básica e, consequentemente, constituindo-se como um dispositivo (FOUCAULT, 2018) produtor de subjetividades discentes e docentes. Tal dispositivo participa da constituição, da reprodução e do reforço de relações sociais que mantêm desigualdades históricas e trágicas para o Brasil.

DO SALVACIONISMO À PSEUDO-DEMOCRACIA: A CONSTRUÇÃO DA BNCC

Para começar, é preciso esclarecer que partimos de uma perspectiva rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995), por entendermos que a BNCC se funda numa rede de elementos cujas relações são horizontais, múltiplas e infinitas – como nos sugere a imagem botânica do rizoma. Assim, não há um centro de origem – como num esquema arborescente, com raízes, tronco, ramos e folhas – que dê a uma ou outra relação, a uma ou outra linha deste rizoma, um valor hierarquicamente superior, pois o que está em jogo são infindáveis e imprevisíveis relações de saber/ poder que instituem elos e se sobrepõem a outras, silenciando-as e produzindo efeitos de verdade (FOUCAULT, 2003) sobre as necessidades da educação brasileira.

Dito isso e reconhecendo que jamais seremos capazes de explorar todo o rizoma que constitui a construção da BNCC, permitimo-nos o esforço didático de discutir tal processo, partindo de três elementos recorrentes no debate, a saber: o binômio "crise na educação" e "qualidade da educação"; os interesses mercadológicos; e a produção de um sentido de ação democrática atrelado ao documento.

A respeito do binômio "crise" e "qualidade da educação", pode-se dizer que este é um argumento central na defesa de necessidade da BNCC, pois além da produção do sentido de "crise" que justificaria a urgência de uma "salvação" (RAVITCH, 2013), também entra em jogo o uso da estrutura nominal "qualidade da educação", produzindo um efeito de sentido consensual. No entanto, conforme Macedo (2014, p. 1536-7),

> [...] as diferentes demandas tornadas equivalentes na luta por uma educação de qualidade também não são unitárias [...]. Há, nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de "grupos minoritários",

> por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob o significante qualidade.

Outro elemento essencial a qualquer discussão que envolva a BNCC é o interesse mercadológico. Não é novidade que a educação tem estado na rota dos grandes interesses do mercado, como corrobora Oliveira (2009, p. 752) ao mostrar que "de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R$ 10 bi para 90!", mais do que qualquer outro setor na economia do Brasil neste mesmo período. Além disso, no que tange à BNCC, mencionemos o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), grupo fundado por Fundação Lemann, Instituto Natura e Itaú BBA, que se origina da articulação entre essas e outras grandes instituições do setor corporativo e financeiro (AVELAR; BALL, 2017).

Tal grupo, cuja atuação e fundação datam de 2013, se incumbiu da discussão e defesa da construção da Base, mobilizando-se para incluir e priorizar tal demanda na agenda educacional brasileira e, para isso, estabeleceu constantes parcerias com membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime). Além disso, parte de sua estratégia de adesão foi a de criar cenografias discursivas, segundo as quais seria "colega", "parceiro" do professor. No entanto, conforme apontam os resultados de nossa pesquisa (SOUZA, 2019), o etos discursivo deste enunciador, com frequência, subalterniza o professor, vendo-o como um "aplicador", destituindo-o de seu papel autônomo e criativo nos processos educacionais.

Cabe mencionar que o MBNC é um dos agentes que participou da produção de enunciados que criam e acentuam o sentido de "crise" na educação pública, valendo-se principalmente de resultados de avaliações em larga escala – as quais ignoram a especificidade das diferentes comunidades escolares. Não por acaso, são eles mesmos, e seus parceiros privados, os que surgem para oferecer as soluções de gestão, de "treinamento", de material didático, de avaliação e, ultimamente, de implementação

da BNCC, frentes típicas da indústria educacional para "salvar" a educação (PERONI; CAETANO, 2015) – o que se torna ainda mais viável, diante de uma proposta de currículo homogêneo para todo o país.

Por fim, quanto à atribuição de um sentido de construção democrática associado à Base, devemos recordar o momento político durante o qual se deu o processo. Iniciado oficialmente em 2015 – quando se publicaram o portal da BNCC e a portaria[2] que nomeou o comitê assessor e a comissão de especialistas –, podemos afirmar que tal produção foi marcada por uma ruptura cujos desdobramentos, em síntese, partiram do golpe parlamentar de 2016.

Quando Michel Temer assumiu a presidência interinamente, em maio de 2016 (e, a partir de agosto, de modo definitivo), efetuou – apoiado pela maioria do Congresso Nacional – uma série de outras mudanças no campo educacional: revogou nomeações feitas por Dilma ao CNE; modificou a composição do Fórum Nacional de Educação (FNE); alterou a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE); modificou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); aprovou a Emenda Constitucional n.95/2016 – teto de gastos para educação e saúde –; sancionou a Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017 (que modifica a LDB, instituindo a reforma do ensino médio, tendo como uma das medidas a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nesta etapa de escolarização). Conforme apontam Souza, Giorgi e Sampaio (2019, p. 103-4), todas essas medidas demarcam discursivamente o posicionamento do novo governo no tocante à educação e sinalizam

> a ruptura que se estabelece com o movimento que vinha se consolidando no país, nos últimos anos, em termos de democratização não só do acesso ao ensino público, mas dos mecanismos de gestão e deliberação acerca de políticas educacionais. Elas constituem a conjuntura em que se forma uma trama que favorece uma visão neoliberal, neoconservadora e centralizadora, construindo a educação pública como espaço cada vez mais aberto para a atuação da iniciativa privada e, por outro lado, promovendo a dissolução de articulações em defesa da formação humana crítica.

2 Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.

Tal ruptura tem seus efeitos na construção da BNCC, visto a nova configuração do MEC, com Mendonça Filho como chefe da pasta, Maria Helena Guimarães de Castro como secretária executiva e Rossieli Soares como secretário da Educação Básica. Trata-se de um MEC afinado com as demandas privatistas, uma vez que Maria Helena foi uma das fundadoras do Todos pela Educação (TPE), além de apoiadora do MBNC, e Rossieli Soares foi o vice-presidente do Consed (2015-2016) – conselho que apoia o MBNC e tem como parceiros uma gama de agentes privados, como Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann. Esse novo MEC designou um comitê gestor para prosseguir com a construção da BNCC e a reforma do ensino médio, incumbindo-lhe também de definir uma nova equipe de redatores.

Em abril de 2017, divulgou-se uma suposta terceira versão da BNCC. Dizemos "suposta", pois esta versão diverge das duas anteriores (a preliminar de 2015 e a segunda versão de 2016) em termos de perspectiva educacional – por exemplo, assumindo a pedagogia de competências que sequer havia sido considerada –, portanto, tratou-se de uma nova primeira versão que se sobrepôs às discussões feitas durante a consulta pública e os seminários estaduais[3] (SOUZA, 2019). Esta é a versão que, bem como a homologada, exclui o componente curricular Língua Estrangeira (LE) e o substitui por Língua Inglesa, na contramão de um *continuum* de normativas e pesquisas no campo do ensino de LE que valorizam o plurilinguismo e o respeito à escolha da língua pela comunidade escolar.

Em síntese, feito este percurso, se retomamos a imagem de um rizoma, podemos entender que, a partir do golpe de 2016, outras articulações se instituem ou se fortalecem no que concerne à educação e aos interesses do mercado, e isso fica marcado também no que diz respeito ao ensino de LE. Eis o foco das próximas seções.

3 A consulta pública foi um período – de 09/2015 a 03/2016 – em que toda a população poderia contribuir com sugestões para a BNCC, a partir de sua versão preliminar. Os seminários estaduais, conduzidos por Consed e Undime de junho a agosto de 2016, foram eventos realizados em todas as capitais brasileiras, com número restrito de docentes participantes, nos quais, com base em perguntas fechadas, discutiu-se a segunda versão da BNCC. Ambos os mecanismos foram muito criticados quanto ao seu potencial efetivamente democrático.

"LÍNGUA FRANCA": RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS E RUPTURAS NA BNCC

A esta altura, o leitor pode estar se perguntando a razão de, até agora, não termos tratado especificamente da questão da LE na BNCC. O caminho que optamos percorrer, considerando os resultados da pesquisa que fundamenta este capítulo (SOUZA, 2019), mostra que definições curriculares não se desvinculam de todo um contexto sócio-político no qual elas se produzem. Desse modo, a escolha do inglês como LE obrigatória se apresenta como mais uma pista dos posicionamentos assumidos por sujeitos e instituições atuantes neste processo.

Na evocada pesquisa (SOUZA, 2019), inicialmente, fizemos um movimento cartográfico, dialogando com propostas de Kastrup (2015) e aproximando-as dos estudos de linguagem, na perspectiva discursiva (MAINGUENEAU, 2008). Assim, mapeamos percursos, atores sociais que protagonizaram debates sobre a BNCC, legislações produzidas, enunciados diversos que compunham essa rede de relações, por fim, dando visibilidade aos embates entre práticas discursivas do campo das políticas de educação que entraram em jogo e que foram priorizados na versão final do documento.

Dentre inúmeros elementos mapeados, podemos destacar, no que concerne ao ensino de LE, já em 2015, a atuação do Consed e de Maria Helena Guimarães de Castro – ambos apoiadores de agentes privados – em defesa do ensino obrigatório de inglês:

> Ponto polêmico nas discussões do final de semana foi a defesa pela obrigatoriedade do ensino de inglês. Ao final, os secretários concordaram que o ensino da língua estrangeira deve ser obrigatório no ensino médio. "Sem o inglês, os nossos jovens não têm nenhuma possibilidade na vida. Pode haver outras línguas, mas o inglês é o mínimo", defendeu diretora executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), Maria Helena Guimarães, convidada como observadora. [...] (CONSED, 2015, on-line).

Fora do contexto mais específico da BNCC, podemos acrescentar a nosso mapa outras ações com tendências monolíngues e mercadológicas que já vinham sendo

tomadas, configurando práticas discursivas e não discursivas que sustentaram a priorização do ensino de inglês, como o Programa Rio Criança Global, empreendido pela Prefeitura do Rio de Janeiro de 2009 a 2016 – questão discutida com mais detalhes em outros dois capítulos deste livro.

O esforço cartográfico feito na pesquisa mapeou sujeitos, instituições, normativas, eventos, mas também discursos/ práticas discursivas. Ao falarmos em práticas discursivas, estamos partindo do que Maingueneau (2008) propõe em sua gênese dos discursos, considerando os conceitos de interdiscurso, competência discursiva e semântica global. Entendendo que o discurso é "um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação" (MAINGUENEAU, 2008, p.19), o teórico postula que todo discurso carrega em si, necessariamente, o Outro, aquele que se sacrifica para que se constitua sua própria identidade (MAINGUENEAU, 2008, p.36-7). Souza (2019), partindo da cartografia do contexto de produção da BNCC, encontra pistas de tais relações interdiscursivas, como entre discursos de luta pela educação pública laica para formação cidadã; de defesa dos interesses mercadológicos na educação para formação de mão de obra; e o neoconservador. Todas essas relações interdiscursivas em concorrência constituem a produção da BNCC e disputam um projeto de educação no qual se inclui a necessidade de definir uma LE a ser estudada.

Aprofundando suas reflexões sobre o interdiscurso, Maingueneau (2008) defende a existência de uma competência discursiva, isto é, de um sistema de restrições que determina enunciados dizíveis a partir de uma dada formação discursiva. Tal sistema de restrições não seria algo superficial, mas sim algo que condiciona radicalmente todo o enunciado, em termos de como se constitui seu enunciador, de vocabulário empregado, de modos de tratamento da temática, de intertextualidade, ou seja, condiciona sua semântica global. Assim, observando certas regularidades nos enunciados da BNCC no contexto anterior ao golpe de 2016 (segunda versão do documento, doravante BNCC2-2016) e no contexto posterior, com a última versão (doravante BNCC-final), foi possível perceber a presença de ao menos duas formações discursivas conflitantes, tendo a supressão da LE pela Língua Inglesa como um dos pontos nodais dessa ruptura.

Orlandi, discorrendo sobre a dimensão política atrelada às línguas do mundo, expõe que "reconhecer a existência de múltiplas línguas locais não realiza historicamente o multilingüismo que, nesse caso, seria praticar as múltiplas línguas, em condições sócio-históricas consistentes e politicamente significadas, capazes de universalidade" (2007, p. 61). A autora explica que, apesar de um idealismo acerca do multilinguismo, "em outro lugar, aquele que se sustenta na estrutura de poder que realmente decide, somos dominados pelo monolingüismo da língua de poder, o inglês" (ORLANDI, 2007, p.60). Compreendemos, portanto, que, nos tempos atuais, saímos de um multilinguismo aparente para um monolinguismo assumido, no qual se prioriza o inglês, reflexo do poder político e econômico que o institui como "língua franca", "universal". Esse contexto, longe de ser simplesmente um "cenário", é um exterior constitutivo radical dos discursos que participam do processo de produção da Base e que deixam marcas por meio das escolhas que se registram na BNCC-final.

"DIVERSIDADE" EM DISPUTA: POLÍTICA MULTI OU MONOLÍNGUE?

Sigamos então com a apresentação de análises feitas a partir da BNCC do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira em sua segunda versão (BNCC2-2016) e de Língua Inglesa, na versão homologada (BNCC-final). Buscamos, neste ponto, dar visibilidade aos posicionamentos discursivos em contraste, com base nos já referidos entendimentos de interdiscurso, competência discursiva e semântica global (MAINGUENEAU, 2008).

Priorizamos, conforme Souza (2019), dois aspectos de cada uma das referidas versões da BNCC: o papel que se atribui ao ensino da língua estrangeira / língua inglesa; e o modo de organização do componente LE / Língua Inglesa. Começando pelo papel do ensino de LE e Língua Inglesa, vejamos:

Quadro 1. Papel do ensino de Língua Estrangeira em versões da BNCC. (grifos nossos)

BNCC2-2016	BNCC-final
"[...] Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças. Lidar com textos em outra(s) língua(s) coloca o/a estudante frente à diversidade. É no encontro com textos em outras línguas que ele/a pode ampliar e aprofundar o acesso a conhecimentos de outras áreas e conhecer outras possibilidades de inserção social. Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior [...]" (BRASIL, 2016, p.120)	"Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do 'estrangeiro', oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...]. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais." (BRASIL, 2018, p.239-240)

Primeiro, devemos considerar que estamos diante de um enunciador institucional e toda sua peculiaridade: apesar de se apresentar como voz em uníssono, ele apenas traz à tona posicionamentos que, em meio a conflitos discursivos, acabam sendo priorizados e ganhando valor de registro. Esse enunciador institucional, o MEC, poderia ser entendido como uno, mas, como já apontado, foi composto por diferentes sujeitos no decorrer do processo em análise, portanto, suas publicações deixam marcas das disputas travadas, especialmente, no caso das versões da BNCC. Assim, no que tange ao papel da LE, não apenas vemos uma mudança radical de posicionamento que se relaciona ao favorecimento de uma perspectiva monolíngue em detrimento de uma plurilíngue, como também vemos diferentes modos de abordar a temática da "diversidade".

De acordo com Souza (2019), a questão da "diversidade" atravessa todo o debate da BNCC, apresentando-se como um tema imposto. Entretanto, distingue-se o modo de apropriação desse tema, o que dá pistas de diferentes formações discursivas (FDs) em ação. Isso porque, conforme Maingueneau (2008, p. 83), os temas impostos

> [...] podem estar presentes de maneiras muito variadas: um tema imposto que é dificilmente compatível com o sistema de restrições globais será integrado, mas marginalmente, enquanto um tema fortemente ligado a esse sistema será hipertrofiado. Pode igualmente ocorrer que os dois discursos atribuam uma importância comparável ao "mesmo" tema imposto, apesar de ele apresentar pequeno grau de conexidade com seus respectivos sistemas.

Os grifos sublinhados no quadro 1 salientam a incorporação da temática da diversidade em cada versão da BNCC. No caso da BNCC2-2016, vemos que a "diversidade" baliza não apenas o modo de compreender o papel do ensino da língua – pautado na sua relação com o social, com as diferentes culturas e identidades –, mas também pauta a não restrição ao ensino de uma língua específica. Por outro lado, tal modo de tratamento da "diversidade" é repelido pelo enunciador da BNCC-final, de forma que se impõe o estudo da Língua Inglesa e, assim, o caminho de incorporação do tema é voltado para a questão da variação linguística do inglês, desconstruindo uma visão redutora de um suposto inglês melhor ou pior e, para isso, reforçando a ideia de "língua franca". Recuperemos, a esta altura, questões políticas e econômicas associadas a tal incorporação da "diversidade", visto que "o sucesso do inglês como 'língua franca' [...] se deve ao enorme poder de atração do mercado de bens materiais constituídos nessa língua [...] com cauteloso triunfalismo liberal" (LAGARES, 2013, p.390).

Passando à organização do componente curricular, observemos:

Quadro 2. Organização da LE / Língua Inglesa nas versões da BNCC. (SOUZA, 2019)

BNCC2-2016	BNCC-final
práticas sociais	*Eixos organizadores*
Práticas da vida cotidiana	Oralidade
Práticas artístico-literárias	Escrita
Práticas político-cidadãs	Leitura
Práticas investigativas	Conhecimentos linguísticos
Práticas mediadas pelas tecnologias digitais	Dimensão intercultural
Práticas do mundo do trabalho	

Por meio do quadro 2, notamos que a relação língua e sociedade é um tema muito aderente aos enunciados da BNCC2-2016, ao passo que é quase rechaçado pelo enunciado da BNCC-final. Enquanto no primeiro caso a temática sustenta o próprio modo de organização do componente LE, no segundo, ela deixa de ser parâmetro para a organização do ensino da Língua Inglesa e, em seu lugar, assume destaque um parâmetro estritamente linguístico, exceto pela inclusão do eixo "dimensão intercultural". Em outras palavras, aquilo que era fundante em um enunciado, passa a ser apenas uma pequena parte do outro, evidenciando, novamente, que as duas versões da BNCC a que nos referimos se situam em FDs que se contrastam.

Considerando outro aspecto da semântica global, o próprio vocabulário empregado em cada modo de organização – de um lado, "práticas sociais", "práticas artístico-literárias" e, de outro, "dimensão intercultural" – chama a atenção para determinados posicionamentos assumidos quanto ao que se entende sobre o ensino de LE. Quanto a isso, entendemos que "(…) além de seu estrito valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento. Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo" (MAINGUENEAU, 2008, p. 81).

Pautados nas análises que ora apresentamos, partindo de Souza (2019), no que concerne ao ensino de LE, podemos afirmar que há ao menos dois posicionamentos discursivos em conflito: um que vê a LE como parte de um projeto mais amplo de educação linguística, numa perspectiva multilíngue; e outro que vê a LE numa perspectiva mais utilitarista, monolíngue e mercadológica, tendo sido essa a que ganhou prestígio na BNCC-final, em consonância com as demais pistas dessa ruptura entre projetos educacionais no processo de construção da referida política curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, mostramos que as determinações acerca do ensino de LE no contexto da BNCC estão em conformidade com interesses de discursos antagônicos.

Esses discursos constituem não só as definições curriculares de LE, mas também as partes comuns da BNCC e apontam para, de um lado, uma visão privatista – defendendo uma perspectiva centralizadora de educação, pautada na pedagogia das competências e habilidades numa visão neoliberal e neoconservadora, priorizando métodos e materiais –; e o de defesa da educação pública – postulando a autonomia do professor frente a materiais e normativas, estimulando o potencial criativo das comunidades escolares, defendendo a diversidade curricular. (SOUZA, 2019)

Conforme buscamos ressaltar, a escolha do inglês como língua obrigatória, na perspectiva da "língua franca", sinaliza a constituição do enunciado da BNCC pelo discurso privatista, com seu viés neoliberal. O aspecto neoliberal se reforça, ademais, pelo caráter centralizador da ação, possibilitando maior controle, afinal, uma vez que se imponha o estudo de apenas uma LE, vendem-se mais materiais, mais treinamentos, mais avaliações, tudo em larga escala e para um mesmo fim – o mercado de trabalho. Adicionalmente, o modo de organização do componente Língua Inglesa repele a questão das "práticas sociais", colocando-a em segundo plano e priorizando aspectos sistêmicos que, exclusivamente por suas designações, não apontam para uma necessária articulação entre língua e sociedade, reforçando um sentido utilitarista da LE, distante de um projeto de formação crítica e emancipatória.

A análise da BNCC2-2016 de LE e da BNCC-final de Língua Inglesa ratifica a existência de uma ruptura no processo de construção da Base, marcada pelo fortalecimento do referido discurso privatista, o qual se vale estrategicamente de processos democráticos – por mais questionáveis que sejam – para legitimar uma nova primeira versão, completamente arbitrária, que em nada se aproxima da anterior. Tanto pelo caráter neoliberal da proposta – que secundariza uma formação crítica –, quanto pelo autoritarismo "velado" de uma prática homogeneizante, a imposição do Inglês e a concepção de língua assumida na última versão da BNCC nos apontam a configuração de um projeto educacional excludente e que mantém ou acentua as desigualdades que assolam, há tempos, nosso país. Um grande e grave problema que nos coloca, como docentes, o dever ético de práticas de resistência, liberdade e ressignificação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2016, http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf, 30/03/2020.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2018, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4414481/mod_folder/content/0/BNCC/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf?forcedownload=1, 30/03/2020.

CONSED. *Reunidos em Manaus, secretários estaduais de Educação defendem a reformulação do Ensino Médio brasileiro*. 03 nov. 2015. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/reunidos-em-manaus-secretarios-estaduais-de-educacao-defendem-a-reformulacao-do-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In.:_____. *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. v.1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.32-51.

LAGARES, Xoán Carlos. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada,* v.52, n.2, p.385-408, Campinas, dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v.12, n.03, p.1530-1555, São Paulo, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Pereira de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, v. 30, n.108, p. 739-760, Campinas, out. 2009.

ORLANDI, Eni P. (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, v.9, n.17, p.337-352, Brasília, jul./dez. 2015.

RAVITCH, Diane. *Reign of error*: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools. Nova Iorque: Vintage Books, 2013.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. *Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. 2019. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

_____; GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? *Caderno de Letras da UFF*, v. 29, n. 57, p. 97-116, Niterói, 2º semestre 2018.

Avaliações em larga escala no âmbito das políticas educacionais

Lidiane dos Santos Oliveira
(CEFET-RJ)
lidioliveira@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho pretende estabelecer uma relação entre as avaliações em larga escala e as ações do Estado na área da educação. Para tal, examina-se a criação de índices de proficiência e categorias decorrentes dessas provas, como instrumentos norteadores de políticas públicas para área. Para análise, são tomados exemplos da avaliação internacional PISA e considerações de Foucault (2008) acerca do uso das estatísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala; Políticas públicas; Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Algumas questões que permeiam o tema avaliação, prática indissociável das diferentes etapas de escolarização obrigatória, tornam-se objeto de discussão de diferentes autores e obras da área da Educação. Na atualidade, é possível perceber que os instrumentos avaliativos também se fazem presentes em outros âmbitos da vida dos indivíduos, extrapolando os limites dos espaços educacionais, mediando a relação entre empresas e clientes ou entre aplicativos e usuários, por exemplo.

No que diz respeito apenas ao contexto escolar, pode-se dizer que a ação de avaliar vem ganhando dimensões diferentes, deixando de ter por eixo apenas o conteúdo aprendido

por alunos. Passam a ser considerados, então, outros entes do processo de ensino-aprendizagem, os quais se convertem em foco das ações avaliativas governamentais: docentes, gestores, instituições de ensino, currículos, políticas e sistemas educacionais, instaurando o que Ángel Diaz Barriga (2005, p.01-02) chama de *era da avaliação*.

Assim, para dar conta de examinar não somente um grande número de estudantes, mas também incluir nessa prática todo o aparato de que os sistemas educacionais estão constituídos, o Estado lança mão de ferramentas chamadas avaliações externas ou sistêmicas. Sobre esses instrumentos, Wiebusch (2012) diferencia a avaliação escolar interna – voltada ao fazer pedagógico do professor e produzida por ele – de outra, cuja responsabilidade de elaboração fica a cargo de agentes externos à escola. Ainda no mesmo artigo, a autora aborda alguns dos objetivos associados a esse modelo de provas:

> Visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação externa em larga escala busca avaliar o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. (WIEBUSCH, 2012, p.03)

Logo, torna-se necessário compreender as avaliações em larga escala das quais o Brasil participa, a natureza dos dados que essas práticas produzem e as implicações de tais exames para as políticas públicas na educação brasileira.

PANORAMA DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Desde 1983, há registros de avaliações aplicadas em larga escala pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), as quais, em um primeiro momento, estavam direcionadas ao ensino superior. Os exames realizados naquele tempo até a atualidade, embora

com nomes diferentes, contam com similitudes estruturais, como a coleta de dados a respeito do corpo docente, do projeto pedagógico e da infraestrutura das instituições de ensino. Vianna (2003) chama a atenção, no entanto, para a polêmica que coexiste à execução dessas provas, no que tange à recusa de muitos alunos e professores em participar de suas edições. As críticas pautam-se principalmente ao peso dado às notas dos alunos, em detrimento do conhecimento científico, programas de pesquisa e extensão desenvolvidos pelas universidades. Além disso, o autor aponta também a utilização comercial dos escores obtidos nas redes privadas de educação superior.

Ao mesmo tempo, de acordo com Luckesi (2013), a educação básica também passou por diferentes fases de avaliações sistêmicas. Nessa esfera, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), criado em 1988 e ainda hoje em vigor no primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, é uma das principais ferramentas governamentais para coletar dados acerca dessa etapa da escolaridade de crianças e adolescentes. A partir de 2005, o SAEB ganha dois de seus instrumentos mais relevantes, a prova Brasil e a "provinha" Brasil, organizadas por meio de questões nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos, direcionados a turmas do quinto e do nono anos.

Em convergência à proposta de avaliação em larga escala da educação básica, também o Ensino Médio passou a ser avaliado, a partir de 1998, com a criação do chamado ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Dez anos mais tarde, o exame ganharia *status* de processo seletivo, configurando o único meio de ingresso na maior parte das universidades públicas federais do país.

Todas as provas mencionadas até o momento têm o Governo Federal, junto a educadores especialistas, como elaboradores das matrizes de referência e das questões dos exames. De igual modo, é responsabilidade do Governo Federal a logística, tabulação e análise dos resultados. Porém, vale ressaltar que outros programas avaliativos também foram postos em prática por governos estaduais e prefeituras municipais, seguindo parâmetros estruturadores das provas de nível nacional, a fim de reunir informações acerca de sistemas educativos regionais.

Na esfera do município do Rio de Janeiro, por exemplo, a prefeitura conta desde 2009 com a chamada Prova Rio, a qual avalia alunos do 3º e do 7º anos, por meio de questões de Português e Matemática. A partir do desempenho dos estudantes, é gerado um índice de desenvolvimento da escola, chamado de IDE-RIO, pautado nos mesmos princípios norteadores da Prova Brasil. Assim, os exames em larga escala municipais são também uma forma de avaliação preliminar para os alunos que farão as provas do Saeb nos anos subsequentes.

Associado aos exames anuais, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro também desenvolveu provas únicas bimestrais, as quais devem figurar como principal instrumento avaliativo usado pelos professores, conforme consta da Resolução SME n.º 1123, de 24 de janeiro de 2011:

> Art. 10 A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, avaliação de rede, visando monitorar e replanejar, sempre que necessário, as suas ações.
>
> Parágrafo único O nível central da Secretaria Municipal de Educação enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem.

De igual modo, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro avaliou anualmente seus alunos de 2008 a 2016, por meio do SAERJ – Sistema de avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Assim como os demais exemplos citados, a avaliação estadual era aplicada uma vez ao ano e concentrava-se nas áreas de Português e Matemática. Voltava-se, no entanto, a todas as séries atendidas pela SEEDUC/RJ, tendo por base a matriz de referência do próprio SAEB, conforme consta na Resolução SEEDUC/RJ nº 4.437, de 29 de março de 2010:

> Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, que avaliará anualmente o desempenho dos alunos da rede de ensino desta Secretaria de Estado com o objetivo de produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos regionais e por unidades escolares, que permita ao governo estadual a formulação, monitoramento e reformulação das políticas educacionais.

> Art. 2º - Os alunos serão avaliados nas disciplinas de Português e Matemática, por meio de prova padrão a ser aplicada a todos os alunos de um mesmo ano/série, assegurando-se a todos igualdade de condições no processo avaliativo.

Ao longo de sua aplicação, o SAERJ foi acrescido de avaliações externas bimestrais que ficaram conhecidas como "SAERJINHO", estruturadas a partir do currículo mínimo do estado. As provas aplicadas nas escolas estaduais tinham por objetivo gerar o Índice Anual de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio de Janeiro – IDERJ, e o Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio de Janeiro - IDERJINHO.

A mesma prática de exames em larga escala – que abrangem o rendimento dos alunos, questionários socioeconômicos e dados sobre a gestão e infraestrutura escolar – pode ser observada em outros estados brasileiros. Em pesquisa realizada por Perboni (2016), até o ano de 2014, dentre os 27 entes da federação formados pelos estados e o Distrito Federal, 21 deles dispunham de avaliações externas, demandadas por seus respectivos governos. Nota-se, pois, a recorrência desse tipo de avaliação em todo o território nacional.

No que diz respeito à configuração, é válido ressaltar que provas estaduais e municipais baseiam-se na mesma estrutura do SAEB, desenvolvida pelo MEC. Este sistema torna-se, assim, uma das principais ferramentas geradoras de estatísticas para conhecimento da educação brasileira, uma vez que a média dos resultados alcançados pelos estudantes e os dados do censo escolar entram na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007. O índice escalona instituições públicas de ensino, atribuindo-lhes um escore que varia de zero a dez. De acordo com o portal do Governo Federal[1]:

> O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

1 Disponível no portal do Inep para apresentação dos índices e programas avaliativos, consultado em http://portal.inep.gov.br/ideb, em 20 de abril de 2020.

Ampliando o espectro alcançado por esse modelo de exame, há ainda provas aplicadas em nível internacional, a fim de comparar sistemas educacionais de diferentes lugares do mundo, utilizando-se de um instrumento único. Observa-se por característica central não serem idealizadas ou desenvolvidas por Estados e seus respectivos órgãos responsáveis pela educação, mas por entidades supranacionais, cujos objetivos podem se distanciar das áreas educacionais. Um desses casos é o exame Pisa - *Programme for International Student Assessment*, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Trienalmente, o Pisa é aplicado a alunos na faixa dos 15 anos de idade que estejam matriculados a partir do 7º ano de escolaridade. O exame tem caráter amostral, isto é, não abarca a totalidade de alunos enquadrados nesse perfil em todos os locais onde ocorre sua aplicação. São selecionados escolas e estudantes para participar do programa internacional, a fim de obter dados a respeito de três "campos do saber" – leitura, matemática e ciências.

Na última edição do referido exame internacional, ocorrida em 2018, participaram 79 economias mundiais, dentre elas o Brasil. A adesão a este teste é voluntária e demanda recursos federais para a participação e aplicação nas escolas brasileiras. Fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a responsabilidade de pôr em prática este processo avaliativo no país e tabular seus resultados na forma de relatórios institucionais. No entanto, o órgão público brasileiro não atua como produtor de questões para estes testes, também chamadas de itens, as quais são produzidas por um consórcio internacional. O instituto também não tem influência na seleção de conteúdos que constituem as matrizes de referência, estabelecida internacionalmente.

Trata-se, portanto, de um modelo importado de avaliação educacional produzido por uma entidade transnacional, cujas ações são voltadas majoritariamente para o crescimento econômico de seus países-membro. A respeito dessa relação entre economia e educação, expõe Ferreira (2011, p.83) que as preocupações da OCDE com as diferenças nos sistemas educacionais sejam materializadas no Pisa ou em outras ações similares,

"sustentam a ideia de que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento econômico e social de um país e enfatizam a importância do "professor eficaz", na garantia da qualidade do ensino".

Não obstante, o contato entre economia, sistemas educacionais e provas em larga escala deve ser melhor examinado, com o propósito de se entender os mecanismos que estabelecem essa relação. Assim, observaremos a forma como alguns dos exemplares deste painel de exames nacionais e internacionais atuam como norteadores de políticas públicas, configurando as ações do Estado nos modos como a educação se organiza em seu território.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO ORIENTAÇÃO DE POLÍTICAS

Os exames que se propõem a avaliar sistemas educacionais não se concentram apenas na medição exercida pelos testes em si, mas estão atrelados também ao recolhimento de informações contextuais sobre seus participantes. Dessa maneira, os organizadores das provas entendem que há uma necessidade de se traçar o perfil de seu público alvo, por meio de questionários, e relacionar esses elementos ao desempenho dos alunos.

Professores e diretores de escolas também preenchem formulários próprios acerca de sua formação e estrutura das instituições de ensino em que atuam. As respostas são organizadas, contabilizadas e vinculadas ao resultado dos estudantes nos testes cognitivos. Estes, por sua vez, são compostos por itens classificados de acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que não considera apenas o acerto, mas o grau de dificuldade de pergunta. Sobre a TRI, e seu uso no Enem, o MEC indica que[2]:

> A TRI pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho.

2 Ministério da Educação e Cultura, em sua página oficial com texto de 22 de dezembro de 2011, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17319, consultado em 15 de março de 2014.

O desempenho nesses itens é configurado por meio de uma escala de proficiência, que, no caso do Pisa, varia em 8 níveis crescentes de acordo com o rendimento dos estudantes. É por meio desses escores que análises comparativas são feitas entre alunos brasileiros e estrangeiros, entre a pontuação atingida por determinado país e a média de pontos atingida pelas nações que fazem parte da OCDE. É desse modo também que os resultados do Pisa se tornam públicos e ganham destaque nos meios de comunicação. Muitas vezes, é a única etapa do Programa internacional de avaliação com a qual grande parte da população tem contato, uma vez que as demais não são divulgadas amplamente, a exemplo da matriz de referência, que só é dada ao conhecimento público após a ocorrência da prova a que se associa.

Há em toda essa problemática um ponto importante a ser destacado: a ideia de que um exame pode garantir que sejam produzidos dados ditos confiáveis para a educação dos países em que é aplicado. De fato, a produção de percentuais, categorias de proficiência, gráficos e planilhas trazem à baila números que acabam por justificar intervenções do Estado, no sentido de melhorar os indicadores educacionais. Sob essa ótica, entende-se que o Pisa, de modo mais estrito, e as provas em larga escala, de modo mais amplo, colaboram para a formação de estatísticas norteadoras de políticas públicas para essa área.

A respeito das estatísticas, Michel Foucault (2008) apresenta essa prática como uma tecnologia para governar e manter a soberania dos Estados Nacionais. Em outras palavras, a estatística configura a ciência de Estado, um saber necessário cujo objetivo é informar a respeito de grandes corpos populacionais sobre os quais o governante deve exercer seu poder.

O autor aborda também a necessidade de se administrar e guardar, às vezes em regime de segredo, as informações coletadas, como estratégia de defesa dos governos. Nem todos os dados devem ser revelados, de modo que as instâncias governamentais devem selecionar e codificar os números e categorias que se tornam públicos (FOUCAULT, 2008, p.367). Ou seja, faz parte da ação de governar, de certa forma, impedir o acesso transparente a todas as estatísticas, de modo a deter, assim, o

conhecimento sobre o outro. Para o autor, essa relação entre o poder e o saber passa necessariamente por práticas de verdade:

> (...) nessa ordem da prática da verdade, o problema do público, quer dizer, que a razão de Estado deve intervir sobre a consciência das pessoas, não simplesmente para lhes impor um certo número de crenças verdadeiras ou falsas, como quando os soberanos queriam fazer crer em sua legitimidade ou na ilegitimidade (…), mas de maneira que a opinião delas seja modificada e, com a opinião delas, a maneira delas agirem, seu comportamento como sujeitos econômicos, seu comportamento como sujeitos políticos. (FOUCAULT, 2008, p.367)

Isso quer dizer que, no caso da estatística, as representações numéricas passam a legitimar as ações do Estado, produzindo determinada leitura realidade, de modo a construir uma "verdade" sobre ela. Nesta prática, é possível determinar o que é verdadeiro ou falso, exprimir que categorias são válidas para a leitura dos dados e o que se enquadra ou se exclui nesses estratos. A construção das estatísticas constrói também "verdades" acerca dos elementos avaliados.

Desse modo, entendendo o significativo papel das estatísticas e de suas análises, elencaremos alguns pontos que marcam como as provas em larga escala instrumentalizam o Estado em suas políticas.

Em primeiro lugar, pela própria natureza da prova, que pretende ser aplicada a grandes grupos, no sentido de se fazer uma análise do sistema educacional como um todo e não do desenvolvimento da aprendizagem do aluno enquanto indivíduo. Voltando-se a um conjunto, o exame transforma-se em pesquisa de base estatística, conforme relata o relatório brasileiro referente a uma das edições do exame Pisa:

> A OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano das nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino. O programa de educação da OCDE vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar

> os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Pisa insere-se dentro deste propósito. (INEP, 2002, p.08)

Ademais, há o fato de exames em larga escala quantificarem aspectos da educação que dizem respeito ao âmbito qualitativo, isto é, por desenvolverem índices comparáveis e de fácil leitura por aqueles que desconhecem a estatística e o contexto educacional brasileiro. Os índices, portanto, rotulam escolas, alunos e sistemas por meio de um único instrumento avaliativo, aplicado a diferentes regiões do Brasil e do mundo. Além disso, mediante esses escores, estimula-se a concorrência entre os partícipes e estipulam-se metas que devem ser atingidas por gestores escolares. No caso do Pisa, o modelo de referência é o desempenho de países economicamente desenvolvidos. Já nos exames nacionais, esferas municipais e estaduais determinam o gradiente de evolução de cada nível de escolaridade.

Ao problematizar essa questão, Vianna (2003, p.53-54) indica que o SAEB pode ter sua validade questionada em dois aspectos. O primeiro tange à validade de conteúdo, referindo-se ao fato de a mesma prova ser aplicada em todo o território nacional, sem que com isso sejam consideradas as especificidades locais e as disparidades entre estados e municípios. O segundo aspecto trata da validade consequencial, reportando-se à possibilidade de não terem sido produzidas melhorias concretas nos sistemas educacionais a partir do sistema de classificação de resultados dos testes.

Outra razão que faz com que os exames em larga escala orientem políticas educacionais está no fato de instituições, através dessas provas, criarem categorias para agrupar os indivíduos, as quais muitas vezes podem ser instáveis e variáveis. Esse intento de classificação dos grupos sociais em aptos ou inaptos, proficientes ou não, por exemplo, mobiliza a sociedade em prol da mudança ou da manutenção deste título, o qual é atribuído a partir do cotejo entre os participantes.

Nesse sentido, autores como Lindblad e Popkewitz (2001) indicam que as categorias fabricadas pelos discursos e estatísticas da educação são representações de "verdades" e não verdades em si. Isso porque podem sofrer alterações com relação ao que designam e acomodações por conta de novos estudos ou interesses.

> Recorrer a categorias de tipos de classes humanas é uma estratégia de administração social que transmite uma esperança de que as classes de pessoas e seu comportamento possam caber em leis práticas que permitam a administração social das classes humanas usando, por exemplo, leis para mudar as condições presentes (...) e predizer o que se seguirá. (LINDBLAD; POPKEWITZ, 2001, p.129)

Tais categorias nascem sob a chancela de entes governamentais. No caso do Pisa, uma organização voltada à promoção das relações econômicas, a OCDE, autentica a criação de níveis de proficiência na educação e (des)qualifica sistemas educacionais de diferentes países, criando um sistema de verdades segundo o qual as nações devem enquadrar-se. Tal medida ignora, muitas vezes, o trabalho de especialistas e diversos profissionais e pesquisadores da área que lidam com as adversidades e particularidades das regiões onde atuam para a realização de seu trabalho.

Por fim, outro ponto fundamental para a correlação entre políticas públicas e exames de larga escala diz respeito aos saberes produzidos a partir de seus modelos de avaliação. À proporção em que as provas são aplicadas com mais frequência, passam a ser formulados paradigmas de questões, padrões de resposta, listas das chamadas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de determinado ano de escolaridade. São mudanças provocadas pelas provas nas práticas de sala de aula em diversas instituições. Esse fator indica que no lugar da avaliação ocorrer ao final de um processo educacional, ela determina as etapas do próprio processo. Por isso, é necessário refletir acerca das mudanças curriculares que podem ocorrer a partir da implementação de exames em larga escala.

Para isso, mencionamos uma vez mais o exemplo do Pisa. Em 2015, houve a divulgação de que, nas edições seguintes do programa, seriam incluídos conhecimentos de língua estrangeira e computação na avaliação. Segundo declaração do porta-voz

do grupo Pearson[3] – uma das empresas do consórcio responsável por elaborar os itens do exame – esses saberes constituiriam mais um eixo de avaliação do Pisa, intitulado "competências globais". A língua estrangeira associada a esse eixo era o inglês, configurando "uma resposta às demandas impostas pela globalização da educação e do mercado de trabalho."[4]

A afirmação dos organizadores da prova recai sobre os currículos escolares, pois acaba por instituir uma única língua estrangeira como legítima no exame, tendo a produção de mão de obra por única justificativa possível para seu aprendizado. Ainda sobre os currículos escolares, a mesma reportagem revela:

> No momento, a Pearson está trabalhando com grupos de especialistas para analisar os currículos escolares de todos os países participantes, inclusive do Brasil. "Precisamos garantir que os parâmetros avaliados estarão presentes em todas as escolas do mundo", explica Jong. Além de consultar pessoas ligadas à educação, a Pearson também fará contato com empregadores para consultar quais competências são desejadas para quem vai ingressar no mercado de trabalho. "O objetivo do PISA é descobrir o que os estudantes vivenciam no ensino médio antes de ingressar no mercado de trabalho."

Em 2018, ano em que a avaliação de língua estrangeira entrou em vigor, o Brasil optou por não participar da avaliação no dito eixo "competências globais", em que o idioma inglês estava incluído, mantendo a aplicação das provas de leitura, ciências e matemática. Não há no último relatório do Inep de 2019 alguma justificativa específica para a não adesão à prova de língua estrangeira. Nada impediria, no entanto, que uma vez que o país revalidasse sua participação em edições futuras, aceitasse também a aplicação de uma avaliação externa de língua inglesa, usando a prova estrangeira para orientar alterações no ensino de línguas das escolas, as quais já vêm sendo observadas,

3 Declaração dada por John Jong em 2015 à revista Veja. Disponível em https://veja.abril.com.br/educacao/pisa-vai-medir-nocoes-de-ingles-e-tecnologia-dos-estudantes-ao-redor-do-mundo/, consultada em 20 de abril de 2020.

4 Declaração dada à revista Veja em janeiro de 2015. Disponível em https://veja.abril.com.br/educacao/pisa-vai-medir-nocoes-de-ingles-e-tecnologia-dos-estudantes-ao-redor-do-mundo/, consultada em 20 de abril de 2020.

por exemplo, com a revogação em 2017 da lei 11.161, que tornava obrigatória a oferta de língua espanhola nas escolas.

Observa-se, diante dos fatos mencionados, que a lógica de se aplicar uma avaliação com base em um currículo que foi discutido, formulado e trabalhado previamente pode ser subvertida. É possível observar essa inversão quando escolas ou sistemas educacionais cogitam mudanças em conteúdos ou disciplinas para adequação às demandas de um determinado exame, como o Enem, por exemplo, e não às demandas da comunidade em que se inserem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, de modo não exaustivo, buscou-se lançar um olhar crítico às chamadas avaliações em larga escala, de modo que essa prática não seja normalizada por docentes, alunos e demais entes da comunidade escolar.

Para tal, é preciso compreender que a educação brasileira está exposta a avaliações externas sob a justificativa de coleta de dados para a produção de ações concretas pelos governos. Retomando as menções a Foucault (2008), pode-se concluir que conhecer os sistemas educacionais é uma forma de exercer poder sobre eles, seja na figura do Estado e suas intervenções, seja na figura de organizações transnacionais, como a OCDE, e sua influência na educação de países.

O que se tentou fazer aqui foi lançar luz a alguns aspectos que transformam uma prova – instrumento recorrente das salas de aula – em um aparato de governo, que conforma e produz saberes. Para tal, observamos que a produção de estatísticas e índices ditos comparáveis, assim como a produção de categorias humanas, as quais rotulam grupos e instituições de ensino, além da mobilização de saberes curriculares para atender às exigências dos avaliadores, podem configurar o pensamento e as condutas dos responsáveis pela educação no Brasil, sob a forma de políticas públicas para essa área.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, A.D.. "Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros." 2005. Artigo disponível em www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Evaluacion_CurricularyAcreditacion.doc, 03/08/2014

FERREIRA, D.L. *A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil.* Tese de doutorado em Educação, UFPA, 2011.

FOUCAULT, M. *Segurança, Território e População (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (b).

INEP. *Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa): Resultados Nacionais – Pisa 2000*. Brasília: Inep/MEC, 2002.

_____. *Relatório Brasil no Pisa 2018 – versão preliminar.* Brasília: Inep/MEC, 2019.

LINDBALD, S. ; POPKEWITZ, T. "Estatísticas educacionais como um sistema de razão. Relações entre governo, educação, inclusão e exclusão sociais." In: *Educação e Sociedade*, ano XII, n.75, agosto de 2001.

LUCKESI, C. "Avaliação da aprendizagem institucional e de larga escala." 2013. Disponível em luckesi.blog.terra.br, 02/08/2014.

PERBONI, Fabio. *Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros* . Tese de doutorado em Educação, Unesp, 2016.

VIANNA, H.M. "Avaliações Nacionais em Larga Escala." In*: Estudos em avaliação educacional,* n.27, jan-jun, 2003.

WIEBUSCH, E. M. "Avaliação em larga escala: Uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem." Anais da IX ANPED SUL, 2012.

Educação em língua espanhola para crianças e formação de professores na Universidade Federal Fluminense

Dayala Paiva de Medeiros Vargens
(FEUFF)
dayalavargens@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho trata da trajetória da Oficina de espanhol para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental implementada no Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni UFF desde 2008. São feitas considerações sobre as escolhas teórico-metodológicas desenvolvidas nesse percurso e acerca do seu papel na formação de professores de línguas adicionais com ênfase no espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol para crianças; Educação linguística; Formação de professores.

Em meio ao alastramento de uma terrível doença, escancaram-se as desigualdades sociais e com elas a política do egoísmo e do descarte humano, fazendo-nos ver nitidamente que, nesse triste cenário, reproduz-se, agora em proporção gigantesca, o mais implacável ataque da Terra: a luta de humanos contra humanos. Por essa razão, escrever sobre educação em línguas adicionais em meio à pandemia COVID-19, que se espalha rapidamente pelo planeta, pode parecer inoportuno. Mas não é. Trata-se apenas de mais uma das formas de seguir adiante.

Considero esse gesto não apenas com uma tentativa ineficaz de desopilar o pensamento das notícias desoladoras que nos assolam diariamente mas, sobretudo,

como uma possibilidade de nutrir-me de esperança e de colaborar, ainda que em plano micro, na construção de um porvir menos inóspito para seres humanos acometidos pelas diversas faces da exclusão social. Afinal, esse é o principal papel desafiador da escola pública brasileira, cujos alunos são majoritariamente pobres e negros. A nós, educadores, cabe, pela força do trabalho diário, a constante renovação dos atos de esperança e de ações políticas, ainda que dentro de nossas limitações, em prol da transformação do mundo e de nós mesmos (FREIRE, 1992).

Do que vive o trabalho de professores senão do plantio de sementes? Portanto, ainda que sintamos a aridez do solo hoje, volto-me a atenção a práticas político-educativas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da educação em línguas adicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.)[1]. Tratamos mais precisamente da trajetória da oficina de espanhol para crianças, implementada no Colégio Universitário Geraldo Reis- Coluni UFF desde 2008[2]. A memória construída nos últimos 12 anos nos impulsiona a tecer considerações sobre as escolhas teórico-metodológicas desenvolvidas nesse percurso e o seu papel na formação de professores de línguas adicionais na UFF.

1 Mais popularmente conhecido como LEC (Línguas Estrangeiras para Crianças), venho empregando a expressão LAC (Línguas Adicionais para Crianças), priorizando a ideia do acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha. Outras razões elencadas por Garcez e Schlatter (2012) para o uso do termo "línguas adicionais" são: assumir essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea; reconhecer que, em muitas comunidades, os idiomas que ensinamos não são a segunda língua dos estudantes, como, por exemplo, em comunidades de imigrantes; entender que essas línguas são usadas para a interação transnacional.

2 O projeto deriva de outro Projeto de Iniciação à Docência, criado em 2008, sob a coordenação de Luciana Freitas (UFF) e Ricardo Almeida (UFF). Intitulava-se, inicialmente, "Oficina de jogos e brincadeiras em língua estrangeira: inglês e espanhol". Estava vinculado originalmente à então denominada Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente da UFF, atual Divisão de Prática Discente, e era apoiado pela própria universidade com cotas da Bolsa Licenciatura e com materiais pelo Prodocência/CAPES-UFF.

UMA "FESTA ESTRANHA COM GENTE ESQUISITA"[3]

O título "Festa estranha com gente esquisita" intitulou uma das atividades pedagógicas da oficina de espanhol para crianças no ano de 2017. A proposta foi planejada como culminância de um subprojeto semestral com estudantes do 3º ano, cuja temática central foi sobre "Onde vivem os monstros?". Nas oficinas, realizadas sempre às sextas-feiras, no contraturno, no Coluni-UFF, localizado no bairro de São Domingos, bem próximo ao *campus* universitário do Gragoatá -UFF, bolsistas de iniciação à docência mergulharam com as crianças participantes da oficina de espanhol num universo povoado de criaturas "estranhas" e "esquisitas" que, aos poucos, foram se tornando familiares, merecendo uma grande festa no último encontro. Um dos objetivos da festa foi lançar os livros escritos e ilustrados pelos estudantes sobre diferentes personagens monstruosos. O segundo objetivo, não menos importante, era celebrar o término do semestre letivo e o fato de termos, na escola, praticado coletivamente o reconhecimento da diversidade que nos constitui enquanto sujeitos e sociedade.

Figura 1. Produção de histórias sobre monstros. Oficina de espanhol, 2017.

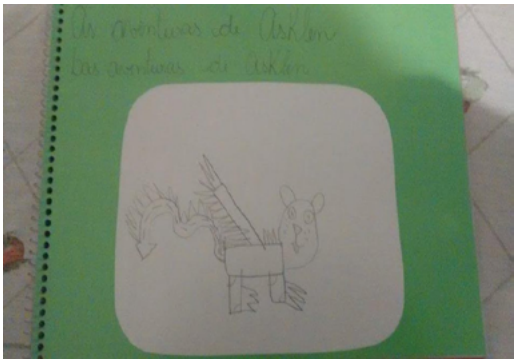


Figura 2. Livro produzido pelos estudantes "As aventuras de Asklen". Oficina de espanhol, 2017.

3 Os subtítulos deste texto aludem à música "Eduardo e Mônica", composta por Renato Russo e lançada em 1986 no álbum Dois, do grupo Legião Urbana.

Nas oficinas anteriores, inspiradas na proposta dos projetos de trabalhos (Hernández, 1998a, 1998b), as licenciandas de Pedagogia e de Letras-espanhol[4] realizaram diferentes atividades em torno da temática da monstruosidade, partindo dos mais próximos personagens dos desenhos animados, facilmente reconhecidos pelos estudantes, passando por criações de autores renomados como "Olga" do quadrinista argentino Liniers, até chegar aos mais longínquos monstros marítimos ilustrados nos mapas das Grandes Navegações que marcaram os primeiros encontros (e desencontros) entre os europeus e os povos ameríndios. Nas oficinas, comumente, reportamo-nos às origens da história da colonização cujas marcas indeléveis estão na construção política, econômica e identitária dos povos do Sul.

As lendárias criaturas dos oceanos são, por conseguinte, bem-vindas no nosso fazer pedagógico. São elas que, sedutoramente, nos convidam a embarcar numa viagem a terras e a tempos distantes e, possivelmente, até então inexplorados. Além de aguçar a curiosidade em direção a um continente que já é nosso, as figuras monstruosas das águas gigantes, ao afirmarem suas diferenças, desestabilizam processualmente modelos rígidos de apreensão das subjetividades. Feito isso, chegamos a um dos destinos educativos almejados: refletir sobre a alteridade.

O tema da monstruosidade relatado é apenas um exemplo de umas das múltiplas portas de entrada para o trabalho pedagógico que prioriza a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial como fios condutores do processo educativo. Nome expoente nessa discussão, Walsh (2009) define a interculturalidade crítica em oposição ao que ela designa como "interculturalidade funcional":

> El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras

4 Desde 2017, optou-se, nas oficinas, pelo trabalho em dupla de licenciandas vinculadas a esses dois cursos. O uso do feminino deve-se ao fato de termos majoritariamente bolsistas de mulheres na trajetória desse projeto. A proposta do trabalho articulado entre estudantes de Pedagogia e de Letras-Espanhol justifica-se por concebermos esse encontro como uma rica possibilidade de troca entre professoras em formação inicial e também por possibilitar o aprofundamento de reflexões em nossas pesquisas em andamento sobre a bidocência no âmbito da educação em línguas adicionais para crianças.

> que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización (WALSH, 2009, p.9)

Com o propósito de romper com concepções em educação em línguas adicionais que compreendem o estudo de elementos culturais sob o viés bancário (FREIRE, 2005), mais do que meramente "depositar" informações referentes às culturas hispânicas nas cabeças dos estudantes, nossa proposta nas oficinas tem sido promover interações com outros modos de viver, pensar e sentir. Por isso, buscamos incentivar a ampliação do conhecimento intercultural sob viés crítico, abarcando a história de diferentes povos e de sujeitos que habitam lugares sociais igualmente diversos. Assim ao invés de reforçar os de discursos legitimadores, optamos pelo contraste de narrativas, inclusive daqueles que nos cercam. Por isso, consideramos indispensável promover a troca de saberes, a convivência respeitosa e afetuosa com os sujeitos que, mantendo as suas singularidades, nos acompanham na construção do conhecimento oriundo da vivência diária, na sala de aula, nas casas, nos bairros etc.

Desse modo, as escolhas teórico-metodológicas desse fazer-ser vão de encontro à tradição das aulas de línguas que, almejando uma suposta ampliação da bagagem cultural dos estudantes, dedicavam-se ao enxerto de valores pela presença (ou pela ausência) de textos, de determinadas variantes sociolinguísticas ou de temas que, muitas vezes, impunham identidades legitimadoras, perpetuando uma visão de mundo eurocêntrica e/ou de grupos economicamente privilegiados.

Sem muito esforço, relembramos, à guisa de exemplo, a presença recorrente do tema "Ir às compras" nos livros didáticos de línguas adicionais para crianças. A abordagem

dessa temática, em geral, desconsidera o consumo como um tema transversal[5] que precisa ser amplamente debatido com as crianças e com os jovens, tendo em vista as suas implicações econômicas, políticas, ambientais etc.

Estendendo-me ainda sobre esse tópico e voltando-me ao contexto da crise econômica, política e sanitária atual, recupero as palavras do ativista do movimento socioambiental Ailton Krenak: "Para que cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor?" (KRENAK, 2020).

Em recente entrevista exclusiva ao jornal Estado de Minas, o autor discute o significado da pandemia de coronavírus. Segundo ele, devemos compreender que os impactos provocados por essa terrível doença nos indicam que é o modo de funcionamento da humanidade que entrou em crise. Com isso, afirma que é importante que o momento traga lições valiosas aos povos humanos habitantes de um planeta que vem sendo devastado a longo prazo, corroborando que recursos financeiros se concentrem nas mãos de poucos enquanto a considerada sub-humanidade vive uma grande miséria.

Concordo com Krenak (2020) que a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro de nada valerá se voltarmos à dita normalidade após a crise. E é por isso que faço constantes divagações sobre esse tema ao longo desta discussão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores, pois entendo, mais do que nunca, que as reflexões e as práticas educativas não podem dar as costas aos principais problemas vivenciados no cotidiano se a proposta defendida por nós é efetivamente a da construção de uma educação problematizadora, crítica, democrática e avessa à manutenção das desigualdades sociais.

Conforme afirma Geraldi (1999), a pergunta "para que a ensinar?" precede todas as demais na prática pedagógica. Pelo exposto até então, questionamos as implicações

5 No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN (BRASIL, 1998) já destacavam "Trabalho e consumo" como um dos temas transversais que deveriam ser discutidos pelos componentes curriculares do Ensino Fundamental.

do ato de ensinar crianças a simular acriticamente situações de consumo em línguas adicionais reproduzindo e naturalizando padrões sem que minimamente reflitamos juntos sobre os desdobramentos concretos dessas ações nas vidas de cada um de nós. Talvez hoje, mais do que nunca, reconheçamos a necessidade de uma pedagogia crítica, na qual a leitura do mundo anteceda a leitura da palavra (FREIRE, 1991). Em diálogo com a obra de Freire e destacando o potencial da educação para a transformação social, afirma Walsh (2013):

> Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (WALSH, 2013, p.29).

Refletir sobre as bases ideológicas que sustentam currículos e metodologias é uma preocupação da interculturalidade crítica. Devemos atentar-nos que, segundo a autora, no campo educacional, não se trata de mera inclusão de temas que incorporem culturas marginalizadas nos currículos e nas práticas pedagógicas sem problematizar um aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico. É necessário, portanto, que se instituam, na escola e em outros espaços, condições de criação de novos modos de saber e de ser.

Candau e Oliveira recuperam a definição de pedagogia decolonial proposta por Walsh:

> A noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (WALSH apud CANDAU; OLIVEIRA, 2013, p.28)

Além da crescente atenção que temos dado à abordagem das questões culturais nas oficinas de espanhol, também evitamos práticas pedagógicas centralizadas no ensino

de vocabulário ou de elementos linguístico-gramaticais. À luz dos estudos de Bakhtin (2003), pautamo-nos numa visão de educação linguística que prioriza o estudo dos discursos que se materializam em diferentes textualidades e estão sempre historicamente situados. No que tange à compreensão do funcionamento da linguagem, tomamos como base um dos pilares do pensamento bakhtiniano (2013), segundo o qual a interação entre os sujeitos se dá mediante os gêneros do discurso. Estes são concebidos como tipos relativamente estáveis cujas perpetuações ou transformações ocorrem de acordo com as necessidades históricas dos grupos sociais.

Para a definição de critérios de seleção dos gêneros discursivos para as oficinas, nos baseamos no trabalho de Rocha (2008). A autora sugere que, nas aulas de inglês para crianças, sejam interpolados gêneros para brincar, gêneros para cantar e gêneros para contar. Ao aderirmos à proposta de Rocha (2008), garantimos a possibilidade de fazer escolhas de textos, nas modalidades oral e escrita, preservando um amplo leque de opções de forma coerente às temáticas privilegiadas em cada uma das oficinas de espanhol.

Cabe relembrar que, no início do projeto, há aproximadamente 12 anos atrás, os jogos e as brincadeiras foram o eixo condutor das atividades. Nesse primeiro momento, a reflexão sobre a ludicidade nas aulas de espanhol foi o ponto de partida de nossas reflexões. Entretanto, durante os últimos anos, observamos que a atenção dada na elaboração dos jogos e das brincadeiras voltava-se prioritariamente para a "forma de ensinar. O "como ensinar" sobrepunha-se, muitas vezes, ao "o que ensinar" e até mesmo ao "para que ensinar". Com a contribuição da pesquisa de Rocha (2008, 2012), introduzimos, além dos jogos e brincadeiras, as práticas do cantar e do contar, diversificando mais a presença de gêneros do discurso e de temáticas que contribuíssem para o engajamento discursivo dos estudantes mediante exploração mais acentuada do estudo das narrativas.

Figura 3. Passaporte. Oficina de espanhol, 2018.

Figura 4. Diário de viagem. Oficina de espanhol, 2018.

Como exemplo do estudo da narrativa nas oficinas, citemos a obra "Abrindo caminho", de autoria de Ana Maria Machado e ilustração de Elisabeth Teixeira. O livro faz referência a personagens que, na história da humanidade, abriram caminhos para mudar o mundo e a nossa forma de compreendê-lo. Um desses personagens é Cristóvão Colombo, apelidado na história como "Cris". Nas palavras do narrador, temos: "No meio do caminho de Cris tinha um oceano". Um pouco mais à frente, o narrador nos conta que "com coragem, sobre as ondas, Cris atravessou o mar". Lembramos, porém, que, na oficina desenvolvida no ano de 2018, as crianças não precisaram de caravelas, mas de passaportes, confeccionados em sala, para embarcar numa viagem por diferentes países hispânicos. Conhecer outros territórios, pessoas, histórias de outros lugares e espaços, permitiu-lhes a produção de "Diários de Viagem", prática de escrita comum entre os grandes navegadores, com as principais impressões que tiveram dessas fascinantes aventuras por diversos tempo-espaços.

Contar, ouvir, ler e escrever histórias, entre canções, jogos e brincadeiras, têm sido ações frequentes nas oficinas. Regularmente são apresentados aos estudantes textos literários de autores hispânicos e brasileiros. A preferência pelo o uso da língua espanhola

em sala não exclui o uso do português, que pode aparecer em diferentes momentos da oficina, principalmente nas atividades de compreensão leitora que mobilizam a escrita. Entendemos que a formação de leitores e escritores é uma prioridade nos anos iniciais de escolaridade e à oficina cabe colaborar nessa construção.

Quanto ao trabalho com o texto literário da oficina, a ideia é evitar qualquer prática de subutilização da literatura como mero canal de acesso ao estudo da gramática, do vocabulário ou de elementos culturais (SANTOS, 2004, 2007). Dialogando com Cosson (2011), compreendemos a importância da literatura para o reconhecimento da experiência do outro e até mesmo para vivenciar essa experiência. O autor reconhece que o processo de letramento que se faz através de textos literários propicia o conhecimento de nós e do outro, torna o mundo mais compreensível e amplia nossas possibilidades discursivas. De acordo com essa perspectiva, a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, permite que se diga o que não sabemos expressar e nos fala de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2011, p.17). Ao trazer a prática literária para as oficinas, observamos que não aprendem apenas sobre o outro, mas têm a oportunidade de se colocar no lugar do outro, de sentir a dor e a alegria do outro. Trata-se, sobretudo, de um exercício de alteridade.

Após exposição do encaminhamento teórico-metodológico deste projeto, passamos à parte conclusiva do texto, na qual buscamos sublinhar a importância dos projetos de iniciação à docência na formação de professores de línguas.

"E, MESMO COM TUDO DIFERENTE, VEIO MESMO, DE REPENTE, UMA VONTADE DE SE VER"

Desde 2014, com a implementação processual do espanhol - assim como do inglês e do francês - nos anos iniciais em algumas escolas do município do Rio de Janeiro e de Niterói, a necessidade de aprofundar essa discussão é notável. Para se compreender o lugar das línguas adicionais para crianças na educação pública, deve-se atentar sobretudo para as suas raízes. No Rio de Janeiro, o seu surgimento está atrelado

ao Programa Rio Criança Global, em 2009, que acarretou a retirada do espanhol da grade oficial do 6º ao 9º anos. Ao defender uma política de exclusividade do inglês, o espanhol passa a restringir-se ao trabalho desenvolvido na E. M. Holanda, nomeada como escola bilíngue de espanhol desde 2014. Mais recentemente, outras escolas bilíngues de espanhol foram fundadas, totalizando hoje 11 escolas desse tipo.

Quanto à origem da implementação das línguas adicionais nos anos iniciais do E. F. na cidade de Niterói, conforme sinaliza Rocha (2006), deve-se atentar para o fato de que, na ocasião, foram contratados professores temporários, mediante a realização de processo seletivo simplificado. Os professores selecionados iniciaram as atividades de sala de aula sem ter um momento prévio de planejamento e de formação específica para atuar nesse segmento escolar que, sem dúvida, possui as suas especificidades e exige uma formação direcionada. Outra questão apontada na pesquisa de Rocha (2006) é a dificuldade de efetiva integração do trabalho desenvolvido entre os professores de línguas e as professoras regentes das turmas, que, em geral, têm formação em Pedagogia.

A necessidade de formação continuada para os professores que passaram a atuar nos anos iniciais é latente ainda que haja iniciativas sendo organizadas pelas universidades públicas. O programa de extensão Alfabetização e leitura, da Faculdade de Educação (PROALE), por exemplo, em parceria com o Laboratório de Educação Linguística (Labelin), vem organizando oficinas e cursos de formação continuada para professores de línguas adicionais para crianças, além de colaborar na leitura crítica de materiais pedagógicos elaborados por professores das escolas da SME-RJ destinados a esse segmento.

Apesar da relevância das ações de extensão universitária e da sua contribuição para a formação continuada de professores, damos destaque à importância da articulação das referidas ações com os projetos de iniciação à docência[6], tal como o que nos reportamos neste artigo. São especialmente os projetos de iniciação à docência que possibilitam

6 Atualmente, além da Oficina de espanhol, é desenvolvida a Oficina de francês para crianças dos anos iniciais no Coluni-UFF, sob a orientação da professora Camilla Ferreira, da Faculdade de Educação-UFF.

aos estudantes universitários a experiência da sala de aula e, por conseguinte, a todas as complexidades que são inerentes a essa vivência formativa. Além do planejamento pedagógico coletivo semanal com estudantes de cursos diferentes (no nosso caso, pedagogia e Letras-espanhol), os licenciandos, subsidiados com uma bolsa associada à Divisão de Prática Discente, setor da Pró-Reitoria de Graduação, têm a oportunidade de debater práticas e noções teóricas com os orientadores do projeto. Pelo menos uma vez por ano, compartilham com a comunidade acadêmica os resultados do projeto na Mostra de Iniciação à Docência na Educação Básica.

Apesar da presença do espanhol nos anos iniciais do ensino fundamental estar restrita apenas a algumas unidades escolares e de observarmos fragilidades nos seus processos de implementação, que muitas vezes são movidos por interesses alheios à educação linguística, defendemos a hipótese de que a práxis construída nas aulas de línguas adicionais para crianças pode nos aportar contribuições teórico-metodológicas significativas para todos os segmentos escolares. Entendemos que ampliar os estudos sobre a linguagem e sobre as práticas discursivas dos estudantes, sob a perspectiva dos gêneros e da ludicidade, mas com especial atenção à interculturalidade crítica, pode apontar caminhos profícuos na formação de futuros docentes.

No que tange ao projeto de educação linguística em espanhol para crianças na UFF, seguiremos atentos em nossas escolhas teórico-metodológicas à formação de professores que valorize a inventividade, as ações pedagógicas propositivas e comprometidas com a educação crítica, democrática e radicalmente opositiva às desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, 15-40, abr. 2010 .

COSSON, Rildo. Letramento literário: Teoria e prática. São Paulo: Contexto 2011.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler* - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

_____. *Pedagogia da Esperança:* Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SCHLATTER, Margarete : Garcez, Pedro M. *Línguas adicionais na escola:* aprendizagens colaborativas em inglês. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

_____. *A organização do currículo por projetos de trabalho.* O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

KRENAK, Ailton. O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise. [Entrevista concedida a] Bertha Maakaroun. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 abr. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml, 04/04/2020.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo caminho*. Rio de Janeiro: Ática, 2003.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In:___& BASSO, E. A.(orgs). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*: reflexões para professores e formadores. São Paulo: Editora Claraluz, 2008.

_____. *Reflexões e propostas sobre língua Estrangeira no Ensino Fundamental I:* Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. São Paulo: Pontes, 2012.

SANTOS, Ana C. El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. In: BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; ROMERO GUILLEMAS, Raquel (Coords.).

Actas del I Simposio de Didáctica Español para Extranjeros: Teoría y Práctica. Rio de Janeiro: Associação Hispano Brasileira Instituto Cervantes, 2004.

_____. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos:* Suplemento Jubileo de Plata de APEERJ, Brasília, Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, p. 33-45, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. WALSH, C. *Revista (entre palabras)*, v.3, p. 1-29, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-io.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1. Acesso em 30/03/2020.

_____. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

De *super-normal* a *super-héros*: pedagogia de projetos e motivação discente

Victor Augusto Menezes Ribeiro
(FME-Niterói)
vribeirofle@gmail.com

RESUMO: Este relato desenvolve uma reflexão sobre a motivação discente no contexto do ensino de línguas adicionais na escola primária, sobre a perspectiva de educação integral e sobre a pedagogia de projetos. Apresentamos as etapas de uma experiência curricular desenvolvida numa turma de terceiro ano do ensino fundamental, na qual os alunos decidem sobre aquilo que gostariam de aprender a partir de um dado tema.

PALAVRAS-CHAVE: Língua francesa; Língua estrangeira; Pedagogia de projetos.

INTRODUÇÃO

Quando comecei a trabalhar na rede municipal de educação de Niterói, a dúvida e a insegurança eram frequentes. Apesar de já ter experiência com a sala de aula, nunca tivera contato nesse contexto com o público infanto-juvenil, nem formação sólida para tanto. Minhas perguntas, portanto, eram várias: Que abordagem seguir? Que tipo de atividades realizar? Por que e como ensinar francês a um público tão jovem? Como atrair o interesse dos alunos pela língua francesa?

Três anos depois de meu ingresso, algumas dessas incertezas já não me afligem tanto (embora muitas outras talvez me acompanhem ainda por muito tempo). Mas

essa última pergunta, em particular, instiga-me a repensar diariamente minha prática. Isso porque me vejo por vezes diante de questionamentos, tais como: "mas por que tenho que aprender francês?" ou "para que vou usar isso?". Paralelamente, o espanto de colegas ao saberem que algumas escolas em Niterói ofertam apenas a língua francesa no Ensino Fundamental como língua obrigatória ("Mas eles não aprendem outra língua?") também lança uma dúvida sobre seu lugar hoje em dia.

Implantada na rede de educação municipal em 2014, a língua francesa surge como um projeto que a inclui na carga horária de escolas de 1º a 5º ano. Esse movimento de ampliação da oferta de línguas da rede vai na contramão de outro que, três anos depois, consolidaria a língua inglesa como o único idioma obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). À época, de acordo com Souza (2019), a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) justifica essa inclusão por reconhecer "a importância dessa iniciativa na busca pelo fortalecimento da cidadania, da diversidade e inclusão" (p. 32), ainda que não tenha havido uma consulta à sociedade na implantação de tal política linguística.

Assim, junto de Artes e Educação Física, o Francês, o Inglês e o Espanhol constituem as chamadas "disciplinas específicas" da grade curricular do primeiro e segundo ciclos da rede municipal. Ministradas por professores chamados de "especialistas", elas ajudam a garantir o direito legal de o professor regente da turma (chamado de "grupo de referência") cumprir um terço de sua carga horária dentro da escola com planejamento individual de atividades, assegurado pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008).

Inicialmente, cabe à direção a escolha por apenas um dos idiomas, em ordem decrescente de preferência. Contudo, ainda segundo o estudo de Souza (2019), em razão da "maioria arrasadora" que prefere o inglês e o espanhol, em duas escolas "onde o francês era a segunda opção, mais outras três escolas que não responderam o oficio no prazo", o gestor de educação da época "e as respectivas diretoras dessas escolas, acabaram decidindo pela implantação do ensino dessa língua" (p. 66). Na Escola Municipal Anísio Teixeira, que seria inaugurada naquele ano pelo gestor, a escolha pelo francês se dá por decisão do próprio.

Dessa forma, como aponta Christine Tagliante (2006), tal como na maior parte dos estabelecimentos escolares, estudar uma língua estrangeira não é uma decisão que parte do próprio estudante. Nesse caso específico, nem mesmo da comunidade escolar. Além disso, diferente de um adulto, que almeja viagens, estudos, oportunidades de trabalho, uma criança tampouco apresentaria motivação real em aprender uma nova língua – a menos, talvez, que esteja inserida num contexto onde essa língua circule efetivamente, o que poderia auxiliar a suscitar esse interesse. Tal motivação deve ser encorajada, fazendo-a corresponder a uma necessidade, a um desejo ou a um projeto imediato (VANTHIER, 2009, p. 23). Desse modo, na perspectiva da boa parte das crianças nos anos iniciais de escolarização, não nos parece válida a justificativa de "aprender para eventualmente usar", já que sua noção de "futuro" parece ser bem mais próxima.

É desse contexto que surge a inquietação: como despertar o interesse dos alunos por algo que, *a priori*, não faz parte do seu universo? Nesse momento, encontro eco nas reflexões de Wenzel (2017), para quem o francês não se apresenta ao alunado apenas como uma língua *adicional*, que se acrescenta ao seu repertório linguístico-cultural, mas também como uma língua *estrangeira*, em função de sua circulação muito menor no cotidiano do público atendido. Segundo o autor, "cabe ao professor 'desestrangeirizar' a língua francesa, como também a sua cultura, com o desafio de quebrar barreiras e *tornar a sua aprendizagem motivante, de modo que faça sentido e busque a fruição dentro da realidade do aluno e das possibilidades da escola"* (WENZEL, 2017, p. 22, grifo meu).

Dessa forma, se somos obrigados a compartilhar o mesmo espaço duas vezes na semana durante uma hora, como tornar esse encontro uma experiência que tenha significado tanto para esses aprendizes quanto para o professor? Incluo-me na equação por não acreditar que esses encontros sejam *n'importe quoi*: se não fazem sentido para os alunos, se não os mobilizam e não os afetam de alguma forma, também não farão sentido para mim.

Ao indagar seus alunos sobre os motivos pelos quais se sentiam desmotivados enquanto aprendizes na escola, Scott Hebert, professor secundário canadense, encontra, dentre outras respostas, a falta de possibilidade de tomar decisões sobre seu próprio

aprendizado (HEBERT, 2018). Em outras palavras, não poder escolher o que aprender parece dificultar ainda mais o interesse dos estudantes. Ora, se estamos num contexto em que estes não optaram nem mesmo pela língua a ser estudada, como engajá-los no aprendizado de um conteúdo que, em princípio, não lhes diz respeito[1]? Como justificar aprender, em determinado momento, o verde, o azul e o vermelho, mas não o rosa, o preto e o branco?

Buscando motivar os alunos no aprendizado, realizei uma primeira experiência: sugerir-lhes um projeto inicial, que envolvesse um tema caro tanto para mim quanto para eles (os super-heróis), e deixá-los relativamente livres para selecionar os conteúdos lexicais a serem estudados com vistas a realizá-lo. Assim, em vez de me apresentar como um polo de conhecimento, de onde o saber emana, procurei inserir-me no projeto como mediador entre os desejos dos alunos e esse conhecimento.

Sendo assim, este texto apresentará uma reflexão acerca dessa experiência pedagógica, na qual os alunos eram os responsáveis por decidir o que seria aprendido em função de um projeto – o que *valia a pena aprender*. Para tanto, é necessário inserir tal experiência no contexto das discussões sobre a educação integral, perspectiva abarcada pela instituição onde a experiência acontece, e da pedagogia de projetos, que a norteou.

UMA EDUCAÇÃO DO AGORA

Implementada na rede municipal de educação de Niterói em 2014, junto com a inauguração da Escola Municipal Anísio Teixeira, a perspectiva da educação integral é atravessada por diversos discursos e concepções, não se constituindo num conceito único. Com efeito, não há na rede qualquer documento que a defina, o que permite uma amplitude de práticas distintas. Dentre as inúmeras práticas espalhadas pelo mundo, tal perspectiva educacional se confunde muitas vezes com outros termos de

1 Em outro texto (RIBEIRO, 2020), apontei o *jogo* como outra forma de engajar os alunos no aprendizado de uma língua estrangeira em âmbito escolar, criando sentido para ele. Pinto (2015), por sua vez, discorre sobre o uso de fantoches como mediadores didáticos, elementos que também encorajariam o engajamento.

sentido semelhante, tais como "jornada ampliada", "escola integrada", "escola em tempo integral", dentre outras (SOUZA; CHARLOT, 2016).

Mesmo diante dessa multiplicidade, observa-se como característica comum entre as práticas a ideia de que uma permanência maior do aluno na unidade escolar "deve significar um outro tipo de escola, e não somente a ampliação de um tempo do mesmo" (CAVALIERE, 2007 apud SOUZA; CHARLOT, 2016). Atravessa essas práticas, assim, a noção de uma aprendizagem através do meio, isto é, "através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos" (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 260), considerando a *integralidade* do ser humano – e não somente seu desenvolvimento "intelectual", "racional".

Essa constatação vai ao encontro de minha prática diária na escola. Nela, os alunos permanecem de 8h às 17h, exceto às quartas-feiras, quando saem às 12h para viabilizar a reunião pedagógica coletiva de planejamento dos docentes. Na maior parte desse tempo, os alunos permanecem sob a tutela da professora regente, em sala de aula (ou não, a depender do tipo de atividade realizada) ou em momentos de recreação e de refeição. Na retirada dessa professora, assume a responsabilidade pelo grupo o professor "especialista". A entrada desse profissional representa, assim, *a priori*, um tempo a mais de permanência em sala de aula – a menos que ele use com frequência outros espaços educacionais, como é o caso da Educação Física, ou que decida realizar atividades pontuais fora de sala.

Tendo em vista o tempo extenso do aluno no espaço escolar, parece pouco adequada uma pedagogia tradicional, "bancária", na concepção de Paulo Freire (1987). Isso porque parto da concepção do aluno como um ser múltiplo e complexo, muito além de um "recipiente de informações e conhecimentos" que, nesse caso, disporia de "mais tempo para ser preenchido".

Como posto, enxerga-se na *vivência* uma possibilidade outra de aprendizado. Com efeito, a perspectiva escolanovista de educação integral, considerada neste texto e no espaço onde atuo, entende "a educação como vida, e não como preparação para a vida" (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 251). Portanto,

> [s]e viver é educar-se e educar-se é viver, os objetivos educacionais e os processos pelos quais se educa são indissociáveis. A escola e suas práticas deixam de ser apenas um instrumento para se alcançar objetivos. A escola passa a ser um ambiente onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio. Abandona-se assim o sentido *prioritário* de preparação para algo que virá depois (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 259, grifo meu)

A ênfase sobre a "prioridade" em se preparar o aluno para "algo que virá depois" se relaciona com os aportes de Gert Biesta (2012) sobre as dimensões da educação. À dimensão de qualificação, facilmente mensurável por testes e "particularmente, mas não exclusivamente, ligada a argumentos econômicos" (p. 818), acrescentam-se as de socialização, isto é, de constituição do ser social e relacional, e de subjetivação, de constituição do sujeito.

Se considerarmos igualmente importantes essas duas últimas dimensões, isto é, se consagrarmos a elas o mesmo *status* que socialmente se dedica à função de qualificação, podemos concordar com Biesta (2012) quando afirma que:

> É por isso que uma educação eficaz não é suficiente – e podemos até argumentar que às vezes estratégias educacionais que não são eficazes, como, por exemplo, as que dão oportunidades para alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que se orientam efetivamente para um fim pré-especificado (p. 813)

Ainda que soe paradoxal, é nesse momento que se pode enxergar a pedagogia de projetos como uma possibilidade de unir as diferentes dimensões da educação destacadas por Biesta (qualificação, socialização e subjetivação) a uma vivência do aqui-e-agora. Paradoxal, a princípio, porque um projeto pressupõe "uma conduta de antecipação que pressupõe o poder de (...) imaginar o tempo futuro" (PUREN, 2011), isto é, conduz a um fim mais ou menos pré-especificado. Mas nem tanto. Mais importante do que o produto, que certamente agrada e motiva os estudantes ao se ver pronto, interessariam ao professor os processos pelos quais os alunos passam para chegar até ele: seus modos de pensar, fazer e ser.

Ao elaborar um projeto, ainda que num pequeno espaço de tempo, e permitir aos alunos efetuar decisões sobre *o que* aprender, entro em acordo com uma visão que reconhece que "também importa o que os alunos e estudantes aprendem e para que aprendem – importa, por exemplo, que tipo de cidadãos se supõe que se tornarão e que tipo de democracia se supõe que criarão" (BIESTA, 2008b apud BIESTA, 2008). Isso toma uma forma particularmente motivadora, na medida em que "só aprende quem se mobiliza intelectualmente (quem estuda), e só se mobiliza quem encontra na situação proposta um sentido e uma forma de prazer" (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1077). Esse sentido e esse prazer podem se relacionar à própria potência criadora de vida, entendida como "uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas" (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 258). Nesse sentido, a língua – materna, adicional, estrangeira – desponta como aquilo que faz acontecer a vida no próprio instante em que se aprende.

PEDAGOGIA DE PROJETOS: O QUÊ E POR QUÊ?

Assim como a noção de "educação integral" apresentada anteriormente, também são muitas as possibilidades e acepções da chamada "pedagogia de projetos". Ainda que varie no que diz respeito ao grau de autonomia dos aprendizes e às etapas mais ou menos rígidas de aplicação, dentre outros elementos, parece ser um ponto comum às práticas de aprendizagem por projetos o questionamento da ideia tradicional de aprendizagem. Não mais compreendida "como a transmissão ou reprodução de conhecimentos", a educação passa a querer levar em conta os interesses dos alunos e suas necessidades imediatas, em função da "própria dinâmica de vida das sociedades contemporâneas, com as novas características da infância e da adolescência" (BARBOSA, 2004, p. 8). Com efeito, o interesse do aluno passa a ser uma preocupação, como argumenta Fernando Hernández (2001), na medida em que se percebe que "os filhos e as filhas da classe operária não eram problemáticos (...); nem eram menos inteligentes que aqueles que faziam parte das classes favorecidas, se planejássemos um currículo que considerasse sua necessidade de dar sentido às suas preocupações" (p. 2).

No contexto específico do ensino de língua francesa, as pesquisas mais recentes em didática elaboram a noção de *tâche* (tarefa), que concebe o aprendiz de língua como um *usager* (usuário), um *ator social* e o insere "numa situação na qual ele poderá exercer sua autonomia, seu poder de decisão e sua vontade de agir em colaboração com outros aprendizes e outros atores sociais" (PERRICHON, 2009, p. 96, tradução livre[2]). Diferenciando-se de uma perspectiva *comunicativa*, cuja preocupação recai sobre o uso posterior da língua e a inclusão do aluno em simulações de situações desse uso[3] (reservar um quarto de hotel, comprar um bilhete de avião), a chamada perspectiva *actionnelle* (acional) busca situar o aprendizado da língua com vistas à elaboração de produtos concretos, que possam efetivamente circular em sociedade (seja ela a própria sala de aula, a escola ou seu exterior).

Nas palavras do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a *tâche* é definida como uma ação complexa "que leve o ator [social] a um resultado dado em função de um *problema a resolver, uma obrigação a satisfazer ou um objetivo que se fixa"* (CONSEIL..., 2005, p. 16, grifo meu). Entretanto, segundo essa definição, uma tarefa não é, por si mesma, necessariamente, linguística, mas pode passar por uma atividade linguageira – por exemplo, para se montar um armário, é preciso compreender seu manual de instruções, mas também saber manusear as ferramentas necessárias. Assim, seu foco não é

> a aprendizagem abstrata de regras gramaticais descontextualizadas ou em frases prontas criadas para fins didáticos, mas a aprendizagem que tem como ponto de partida o *uso* da língua-alvo nas mais diversas produções de sentidos de interesse dos alunos, abarcando toda a complexidade da comunicação apoiada em gêneros do discurso que circulam no mundo (WENZEL, 2017, p. 53)

Essa definição dialoga de perto com a perspectiva de educação integral defendida na seção anterior, uma vez que situa no presente – no aqui e agora – o uso das novas

2 No original: *Il s'agit alors de placer les apprenants dans une situation où ils pourront exercer leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté à agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres acteurs sociaux.*

3 Situações frequentemente ligadas ao contexto de uma viagem transitória pelo país de destino.

habilidades. Além disso, aponta para uma possibilidade de ampliação do aprendizado e de desenvolvimento de novas dimensões de educação, na medida em que, embora leve a um resultado concreto e mensurável (um projeto bem-sucedido ou malsucedido), também permitiria desenvolver aspectos de socialização e subjetivação (cf. BIESTA, 2008) – por se realizar em grupos, por permitir a expressão do estudante em sua individualidade e, ao mesmo tempo, proporcionar sua vulnerabilidade.

Falo em vulnerabilidade porque, com um maior ou menor grau de autonomia, segundo o nível de maturidade dos estudantes, o projeto/a *tâche* pode partir tanto dos alunos como do próprio professor. Em qualquer um dos casos, sublinha Puren (2011), é importante que ele seja uma dinâmica *comum*, isto é, que se trate de um desejo dos alunos, de modo a que estes "tenham uma margem de autonomia o suficiente para que haja uma verdadeira negociação que culmine num verdadeiro contrato" (p. 2). Esse caráter de tomada de decisão, como apontamos, parece particularmente importante no contexto de aprendizado obrigatório de um idioma que, a princípio, não circula com grande intensidade no universo dos alunos. Por ser, assim, um "contrato", a realização de projetos na sala de língua aponta para uma relação dialógica entre professor e alunos (e entre estes), favorecendo a vulnerabilidade de todos – isto é, sua dinâmica de afeto mútuo, dentro da qual "somos constantemente levados a redesenhar os contornos de nós mesmos e de nossos territórios de existência", numa "subjetividade flexível" (ROLNIK, 2006, p. 4). Trata-se, no fim, de uma dinâmica que afeta não somente os alunos, mas o próprio professor, que se permite deslocar-se do lugar tradicional a ele conferido, dado que "trabalhar com projetos é fundamentar o trabalho educativo no diálogo, na tolerância, nas diversidades, nas diferenças e nas interações – traços fundamentais para o desenvolvimento socioafetivo e sociocognitivo" (BARBOSA, 2004, p. 13).

PONDO EM PRÁTICA DOIS PROJETOS: COMEÇOS E DESLOCAMENTOS

Ao longo de meu percurso, minha prática consistia em observar a matriz curricular e, a partir dos conteúdos estritamente linguísticos, buscar os textos, conceber as

atividades e selecionar o léxico a ser aprendido. Ainda que trabalhasse com um forte caráter lúdico, por meio de jogos, buscando a motivação dos alunos, permanecia em mim certa desconfiança no que dizia respeito ao *porquê* e mesmo ao *que* ensiná-los. Compreendia, é claro, a necessidade de uma progressão nos conteúdos, mas ao mesmo tempo percebia ser arbitrária a decisão de aprendermos todos, ao mesmo tempo, por exemplo, como dizer "saia", "calça" e "casaco" (mas não "touca" e "camiseta").

Decidi, então, assumir um risco: partir um tema que pudesse interessar tanto aos alunos quanto a mim, de modo a estabelecer junto a eles um contrato sobre o que poderia / deveria ser aprendido. Considerando a etapa de desenvolvimento dos estudantes (entre 8 e 9 anos), na qual se identifica uma evolução do pensamento abstrato e a importância do "faz-de-conta", optei pelo tema dos super-heróis.

Sabendo do grande poder de mobilização das músicas junto às crianças, nosso ponto de partida, elemento disparador para o tema, foi o videoclipe da música "*Super-pouvoirs pourris*", do cantor francês Aldebert. Na canção, somos apresentados a um tio que, junto aos seus sobrinhos, se gaba de seus superpoderes. Estes, no entanto, não passam de habilidades de um ser humano normal, como ler seus próprios pensamentos e abrir portas automáticas com a mente.

Num primeiro momento, exibi apenas o videoclipe da música, sem o som, para que os alunos pudessem adivinhar o tema da aula. Graças à estética do clipe, que lembra a das histórias em quadrinhos, não houve dificuldade em entendê-lo. Em seguida, realizamos rapidamente um *brainstorming* de superpoderes, de modo a ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema – e preparar o terreno para a quebra de expectativa provocada pela letra da música.

Em seguida, expus algumas imagens impressas do videoclipe e desafiei os alunos a, em conjunto, associarem-nas a versos impressos da música. Desafio por se tratar de uma letra autêntica, com raras adaptações, contendo um vocabulário e certas estruturas que não haviam sido previamente estudados. Ainda que com algumas dificuldades iniciais, vi despontarem estratégias de compreensão leitora, através da associação de palavras mais ou menos transparentes ao contexto imagético.

Finalizada a tarefa, em tom teatral, anunciei aos alunos o que cada "superpoder" significava. Surpresos, eles questionaram: "Mas isso não são superpoderes!" "Isso todo o mundo faz!". Entre os risos e as decepções, compreendemos juntos a noção de "*super-pouvoirs pourris*", apresentada no título da canção, e criamos a de "supernormal". Em seguida, solicitei a cada um que se desenhasse como um "supernormal" – o que nos possibilitou, inclusive, discutir o que seria, de fato, a normalidade. Importante destacar igualmente que nosso objetivo não passava pela compreensão total da música, mas sim pela introdução do tema.

Posteriormente a essa etapa, anunciei aos alunos a razão pela qual falávamos desse assunto: depois de um "supernormal", criaríamos nossas próprias versões de "super-heróis". Para isso, argumentei, seria preciso adiantar: do que precisamos saber para criar um super-herói em francês, já que estamos numa aula dessa língua? Do que um super-herói precisa? Com essa pergunta, busquei permitir aos alunos serem sujeitos de seu aprendizado, decidindo sobre aquilo que precisariam/gostariam de aprender: um ingrediente a mais de "necessidade" e "motivação".

Ao longo de minha prática, baseei-me na contribuição de Rocha (2007) sobre os critérios para seleção do conteúdo a ser ensinado. Ao selecionar o que seria estudado e em que ordem, levava em conta

> [a] demonstrabilidade (facilidade de se atribuir sentido às palavras), a similaridade com a Língua Materna, a brevidade (tamanho da palavra), a regularidade de forma, a carga semântica na aprendizagem (o fato de a palavra estar relacionada a outras já conhecidas) e a relevância da palavra para a criança. (ROCHA, 2007, p. 294)

Se nas experiências anteriores tinham maior peso os três primeiros critérios, dessa vez, minha experimentação recaiu sobre atribuir uma maior importância à *relevância,* na perspectiva da própria criança. Com isso, experimentei deixar os próprios estudantes me dizerem aquilo que julgavam ser útil perante nosso projeto – um projeto que fazia sentido para todos os envolvidos naquele espaço compartilhado.

Com isso, dedicamos as aulas seguintes a descobrir em língua francesa os superpoderes (voar, tornar-se invisível, lançar fogo), os elementos (água, fogo, gelo, terra...) e o

vestuário de super-heróis, com vistas à criação de um perfil escrito e desenhado dos personagens. Note-se, no entanto, que, desses três temas, apenas o terceiro se encontra listado na matriz curricular enquanto objeto do saber. Isso porque, conforme aponta Barbosa (2004), um programa de ensino "geralmente diz respeito a um percurso que já está previamente estabelecido, um instrumento rígido, de autoridade, que inclui os objetivos gerais de um sistema centralizado, em vez de ser somente um ponto de referência" (p. 10). Uma tal perspectiva sugeriria um questionamento tal como "mas *para que* um aluno deveria aprender a nomear os superpoderes e os elementos?". Numa perspectiva de projetos, parece-me que esse "para que" aponta para a possibilidade de *experienciar* a língua adicional/estrangeira: aprendo para fazer e dizer algo que faça sentido para mim, ao menos nesse momento.

De maneira quase natural, ao abordarmos o vestuário especial de super-heróis (capa, máscara, luvas, collants...), vimos surgir a necessidade de descobrir como se dizem em francês as roupas do cotidiano – afinal, os super-heróis da fantasia e os supernormais da escola têm em comum um *maillot* (uniforme). Assim, em meio a uma atividade envolvendo *t-shirts, pantalons, jupes* e *chaussures* de verdade, surge a ideia de um novo projeto: realizar um desfile de moda. Nesse encadeamento de ideias e projetos, descobrimos mais uma motivação para aprender: para realizá-lo, seria preciso definir os papéis de cada aluno (modelo ou apresentador) e prever as competências envolvidas na elaboração de um desfile. No entanto, aproximávamo-nos do fim do ano letivo e não dispúnhamos de muito tempo para reforçar as estruturas necessárias. Por essa razão, optamos por duas competências básicas: saber apresentar os modelos – competência já adquirida em anos anteriores – e descrever as roupas que usam, em suas formas e cores.

Dividindo a turma em grupos de três alunos, sendo dois "modelos" e um "apresentador" em cada um, deixei que cada aluno refletisse sobre a roupa que gostaria de apresentar aos demais. Em seguida, cada grupo se ocupou de desenhar um croqui dos modelos, como forma de estruturar sua apresentação – que já tomava ares de "coisa séria". Encontrávamos, assim, uma forte motivação em aprender: a necessidade de se

adquirir o léxico e as estruturas linguísticas combinadas, aliada à vontade de se expressar através do vestuário, quebrando a rotina do uso do uniforme em sala de aula.

Nas aulas seguintes, através de jogos e dinâmicas, revisamos o que sabíamos sobre a apresentação e introduzimos os novos elementos. Como culminância, poucas aulas depois, estendemos um tapete vermelho dentro da sala de aula e nos permitimos imaginar, ver e sermos vistos; enfim, explorar o que nossas novas ferramentas nos possibilitavam realizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ouvir os alunos e deixar-me atravessar por suas contribuições foi inquietante. Essa inquietação parece estar intrínseca à nova perspectiva adotada, já que, nela, "o professor passa a ocupar o papel de cocriador de saber e de cultura, aceitando com plena consciência a 'vulnerabilidade' do próprio papel, junto à dúvida, ao erro, ao estupor e à curiosidade" (RINALDI, 1995 apud BARBOSA, 2004).

A liberdade de não dispor de um mecanismo rígido de mensuração daquilo que foi e/ou deveria ter sido aprendido (a exemplo das grandes avaliações internacionais, que avaliam resultados em língua portuguesa e matemática) parece permitir uma tal perspectiva, isto é, dá lugar à experimentação, à possibilidade do erro e de novas tentativas. Mais do que isso, permite explorar os diversos caminhos, "admitir que existem muitas possibilidades de ser pelas quais o homem é tocado, [sendo] múltiplas as possibilidades de atividade, de experiência" (LOBÃO, 2007, p. 48)

Não se trata aqui de afirmar a melhor maneira de se proceder dentro de sala de aula. Seria autoritário, senão ingênuo, propor uma receita infalível – uma vez que a própria perspectiva adotada admite a possibilidade da falha. Tal como aponta Hernández (2001, p. 3) "os projetos de trabalho não são um método, uma pedagogia ou uma fórmula didática baseada numa série de passos". Seriam, a meu ver, antes, uma ruptura com "o paradigma de um ensino em que o professor é detentor do conhecimento e os alunos são 'receptores', ou seja, passivos no processo de aquisição" (WENZEL, 2017, p.

33). São, igualmente, a vontade de permitir ao aluno "*querer* dizer a sua palavra, poder dizer a sua palavra (...)", o que "requer certa compreensão e segurança de que tal palavra tem sua importância, de que se trata de uma experiência relevante, ou seja, precisa ter valor" (LOBÃO, 2007, p. 23).

Por estar sujeita a falhas, uma perspectiva de projetos se abre à reformulação e à crítica. Nos casos relatados, por exemplo, num balanço posterior, notei a dificuldade de estabelecer diálogos interdisciplinares explícitos – de modo que nossa experiência se limitou às quatro paredes da sala de aula de língua francesa. Ainda assim, esse lugar de vulnerabilidade, de permeabilidade no que tange ao diálogo com o outro, faz compreender a constante necessidade de reformulação – do projeto, do conteúdo, da própria prática docente. Enfim, aprendemos todos: os alunos, por adquirirem e porem em prática conhecimentos e habilidades (não apenas linguísticas) com vistas a uma criação que lhes dizia respeito; o professor, pela possibilidade de repensar minha prática, atualizar-me e "transformar a compreensão do mundo através do estudo contínuo e coletivo junto com as crianças", de modo a ser possível "revisar [meu] modo de ensinar e, com isso, transformar [minha] própria história como sujeito educador" (BARBOSA, 2004, p. 12).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? *Projeto* - Revista de Educação: v. 3, n. 4, p. 8–13, 2004.

BIESTA, G. A boa educação na era da mensuração. Trad. Teresa Dias Carneiro. *Cad. Pesq.*, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017, p. 1.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CONSEIL de l'Europe. *Cadre européen comum de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEBERT, S. *The power of gamification in Education.* Produção de TEDxUAlberta. 2018, 19 min., son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mOssYTimQwM, 18/12/2019.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto* – Revista de Educação, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2001.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; SAID, C. do C. (Org.). *Educação Integral e Integrada*: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

LOBÃO, F. L. *Crianças e escola em três atos*: um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais do ensino fundamental. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PERRICHON, E. Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture

individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies*, v. 6, p. 91-111, 2009.

PINTO, L. C. E. *A mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças:* francês em múltiplas linguagens. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. Portaria FME nº 87/2011. *A Tribuna*, Niterói, 12 fev. 2011.

PUREN, C. *Argumentaire en Faveur de la Pédagogie de Projet*. 2011. Disponível em: http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/, 05/03/2017

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *D.E.L.T.A*, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROLNIK, S. *Geopolítica da cafetinagem*. 2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade, 16/02/ 2020

SELBACH, H. V.; SARMENTO, S. A pedagogia de projetos de Hernández e a pedagogia crítica de Freire como possibilidades para uma educação humanizadora. VI Congresso Internacional de Educação. 2015 – Santa Maria – RS.

SOUZA, G. F. *Desafios (tensões) e superações na implantação d o projeto linguístico de ensino de francês para crianças no município de Niterói.* 2019. 130 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-62365984>. Acesso em : 01 mai. 2019.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 2006.

VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International, 2009.

WENZEL, F. R. *Ensino de Francês Língua Estrangeira através da Pedagogia de Projetos:* reflexões teóricas e práticas aplicadas ao contexto escolar público de Porto Alegre – RS. 2017. 83 p. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017.

Panorama crítico do processo de implantação do ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Niterói

Marina Mello de Menezes Felix de Souza
(UEAP, LABPEC/UFF e LINLIS).
marinammfs@yahoo.com.br

RESUMO: Este capítulo busca estabelecer um panorama crítico da implantação de línguas estrangeiras no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Niterói (RJ), desde o seu início em 2014 até 2020. Com esta finalidade, utilizamo-nos das áreas de Políticas Públicas e de Políticas Linguísticas para uma posterior análise de entrevistas e documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas; Políticas Públicas; Línguas Estrangeiras.

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) nos anos iniciais de desenvolvimento, assim como a atitude da criança frente à língua alvo e seus falantes, são fatores responsáveis pela evolução dos diferentes níveis de aprendizagem e desempenho. Stephen Krashen (1985) aponta que fatores de ordem afetiva estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem ou aquisição de uma LE. Dessa forma, propiciar um contato positivo, livre de preconceitos para com a língua-alvo desde os primeiros anos, pode aumentar as possibilidades de o aluno desenvolver sentimentos favoráveis com relação à língua e à cultura estrangeira estudada e, como consequência, permitir o alcance de melhores resultados.

Assim, uma política linguística destinada aos anos iniciais deveria constituir uma área estratégica para o governo, principalmente por atingir aspectos que envolvem a formação cidadã e o acesso à informação e às novas tecnologias. Atingindo o setor educacional da esfera pública, estas políticas têm suas ações perpetuadas por meio de manifestações do poder governamental, cuja força chega a ser capaz de favorecer o reconhecimento da dimensão da identidade de um povo e favorecer o plurilinguismo.

Na contramão de recentes medidas impositivas do setor federativo, o município de Niterói, situado no estado do Rio de Janeiro, apresenta hoje uma inovadora política linguística em prol do plurilinguismo, em que as línguas francesa, inglesa e espanhola são encontradas no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (EF) da rede pública de ensino. As línguas estrangeiras se tornam então as protagonistas de uma intervenção diferenciada, e tencionamos discutir o desenvolvimento dessa política linguística e refletir sobre os direcionamentos da mesma após sua efetivação em 2016.

Com vistas a um panorama crítico do processo de implantação do ensino de línguas estrangeiras do município de Niterói, utilizamo-nos de uma proposta de interseção de dois grandes campos teóricos: o de Políticas Públicas e o de Políticas Linguísticas.

Destacamos que este estudo foi motivado pelas experiências obtidas como coordenadora de língua francesa do município de Niterói, mais especificamente na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), de fevereiro de 2014 até janeiro de 2017, e como diretora da Associação de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ), desde junho de 2016 até junho de 2018. Ambos os cargos foram responsáveis pela reflexão acerca do real poder detido por municípios e estados no que se refere às escolhas em políticas linguísticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A política pública e a política linguística como área de estudo

A área de Políticas Públicas (PP), desde o seu surgimento, dá maior primazia à produção e à ação governamental, bem como ao poder exercido pelos estados (SOUZA,

2012, p. 68). É um campo de estudos que busca entender a natureza política e os processos que o envolve, ou seja, as consequências e as questões que emergem das decisões governamentais. Nesse âmbito, pesquisadores como Laswell (1936), Dye (1984) e Peters (1986) elaboraram definições pautadas em uma perspectiva estadocentrista, o que se difere da visão explicitada pelo sociólogo inglês Stephen Ball (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), o qual, com o auxílio de colaboradores, propôs uma abordagem, chamada *Policy Cycle* ou *Ciclo Político*, que nasce alinhada às propostas de Michel Foucault (1997). Desse modo, diferentemente de autores seminais da área de PP, para Ball, o poder decisório e de produção ativa pode ser encontrado até mesmo nas microrrelações sociais que permeiam a sociedade.

Quanto à área de Política Linguística (PL), sua prática se dá como uma maneira de gerenciar e de intervir em conflitos oriundos de diferentes línguas ou como um modo de assinalar relações de poder por meio das línguas (CALVET, 1996).

Autores como Calvet (1996), Cooper (1997) e Blanchet (2000) as conceituam como intervenções ligadas à gestão das situações linguísticas, podendo se originar tanto de governos quanto de membros da sociedade em geral. Nesse sentido, encontramos variadas tipologias de intervenções em políticas linguísticas que, via de regra, destacam o papel do estado em suas implementações, sem negligenciar, todavia, o papel das organizações civis (CALVET, 1996; COOPER, 1997, CHAUDENSON, 2004; BLANCHET, 2000; 2014; ROUSSEAU, 2015; SPOLSKY, 2016).

Outro conceito proposto pelos linguistas é o termo glotopolítica, que tem ganhado cada vez mais destaque. Guespin e Marcellesi (1986, p. 85) definem glotopolítica sendo "toda ação de gestão da interação linguística em que a sociedade intervenha". Essas ações possuem relação direta com as práticas sociais e se revestem na forma de intervenções políticas macro e micro realizadas no campo da linguagem (BLANCHET, 2018).

Sendo assim, ao percebermos o caráter social e político, entendemos as PL como PP que se caracterizam como intervenções sobre as línguas. Por conseguinte, acreditamos que a política linguística pode ser considerada uma forma de política pública que, por meio de um agente, busca tentar intervir numa realidade linguística, levando em

conta a necessidade da oficialidade ou reconhecimento do estado, assim como seu planejamento para o campo de análise.

Um campo de diálogo entre as áreas de PP e PL é o *avaliativo*. Tanto autores de PP (COOPER, 1997; ALA-HARJA; HELGASON, 2000; FARIA, 2005; TREVISAN; BELLEN, 2008; LASWELL, 1936 *apud* SOUZA, 2012) quanto autores de PL (CHAUDENSON, 2004; BLANCHET, 2014) dissertam sobre a importância da fase da avaliação política e propõem formas de fazê-la adequadamente.

Já havíamos discutido anteriormente a proposta de interseção teórica explicitada no capítulo precedente em um artigo sobre o tema (SOUZA; PEREIRA, 2019). Contudo, ao entrecruzarmos as áreas de PP e de PL, percebemos que interpor diferentes áreas de estudo envolve refletir sobre a abrangência de dois ou mais campos teóricos. Destarte, utilizaremos a nomenclatura Política Linguística Pública (PLP) como ações geridas pelo poder governamental e elaboradas com a participação de diferentes atores sociais.

No que atine ao campo educacional, empregaremos o termo Políticas Linguísticas Públicas Educacionais ou Educativas (PLPE), como uma forma de nomear as PLP que têm impacto direto nas instituições de ensino (ex.: lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera o texto inicial da LDB de 1996).[1]

Dessa maneira, ao considerar o projeto educacional para o ensino de LE concebido no município de Niterói como uma PLPE, percebemos a amplitude significativa na relação estabelecida entre os conceitos de PP e PL.

O PROJETO DE LE NOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE NITERÓI (RJ)

No município de Niterói, as línguas inglesa e espanhola, que já eram adotadas a partir do 6º ano (3º e 4º ciclos), passaram, no início do ano de 2014, a ser encontradas

1 Ressaltamos que os termos PLP e PLPE já foram utilizados por nós em publicações anteriores, focando outros sujeitos e temáticas. Estes podem ser observados em Souza (2019a; 2019b; 2020).

juntamente com a língua francesa no currículo de alunos do 1º ao 5º ano de escolaridade (1º e 2º ciclos)[2]. Objetivando refletir sobre essa implantação e tendo em vista que "não se pode entender uma planificação linguística fora de seu contexto social ou da história que a originou" (COOPER, 1997, p. 2016), percebemos a necessidade de se compreender o seu contexto histórico social. Blanchet (2014) chama essa fase analítica inicial de *avaliação da situação sociolinguística de partida.*

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, até o ano de 2016, explicitava que:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> [...]§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 (BRASIL, 1996).

Podemos notar que a LDB, encarregada da política *in vitro* nacional, previa a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5º série

2 A rede municipal de educação de Niterói, assim como a de Porto Alegre, tem como organização educacional a de Ciclos de Aprendizagem, não adotando a proposta Serial. Dessa forma, sua subdivisão se dá por meio de 4 grupos, correspondendo o 1º ciclo ao 1º, 2º e 3º ano do EF; o 2º ciclo ao 4º e 5º ano do EF; o 3º ciclo ao 6º e 7º ano; e o 4º ciclo ao 8º e 9º ano. Além do ensino para crianças, de maio de 2014 até dezembro de 2015, o ensino de LE (espanhol, inglês e francês) também era disponibilizado para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, alunos da EJA do 1º ao 5º ano de escolaridade, na disciplina Introdução à língua e cultura, poderiam ter contato com ao menos uma das LE citadas durante 1h30 por semana. No que tange à língua francesa, esta atendia a 215 jovens e adultos e foi a única a desenvolver um material didático próprio e compartilhado com os professores da rede em questão via *dropbox*. Elaborado por uma professora de língua francesa que atuava no município, juntamente com a antiga coordenadora de francês, este material se configurava em uma apostila e um CD de apresentação, subdivididos em temas, como: países que têm a língua francesa como língua oficial; localização geográfica e seus símbolos; questões históricas, culturais e sociais importantes desses países. Tais temas eram constantemente enriquecidos pelos professores de língua francesa da rede, que partilhavam suas experiências com novas atividades e adaptações das propostas já existentes.

do ensino fundamental, mas não chegava a defini-la, permitindo que os estados e os municípios se encarregassem, até certo ponto, da escolha da língua estrangeira ensinada em suas instituições. Esse fato fez com que diferentes LE fossem legitimadas pelo sistema educacional brasileiro.

Todavia, como a LDB não prevê a obrigatoriedade do ensino de LE do 1º ao 5º ano, um primeiro obstáculo a ser suplantado seria a formação de professores para atuar nesse segmento. As licenciaturas das universidades não estão direcionadas para formar professores voltados para o contexto escolar da educacional infantil e, por conseguinte, não atendem à demanda existente no município abordado, por não formarem o aluno para tal contexto escolar.

No caso do projeto implantado em Niterói, esse fato gerou a falta de preparo profissional do professor especialista em LE. Diante disso, as coordenações das LE do município, em especial a coordenação de francês, procuraram compensar a formação inicial dos professores promovendo desde palestras sobre o ensino em escolas públicas e a violência (estratégias de prevenção e enfrentamento), passando pelas dinâmicas em sala de aula dos anos iniciais, expressões teatrais em classe, até as práticas pedagógicas e as modalidades organizativas com crianças. Essas formações foram ministradas por pesquisadores e professores de diferentes áreas, sendo eles pedagogos, psicopedagogos, professores especialistas de língua estrangeira e professores da disciplina de didática em escolas da modalidade de ensino Normal, em parcerias com universidades, associação de professores, editoras, representações consulares, etc.

No total, a coordenação de língua inglesa realizou quatro formações em 2014, seis formações no ano de 2015 e três formações em 2016; a coordenação de língua espanhola elaborou quatro formações em 2014, três formações no ano de 2015[3] e quatro formações em 2016; e a coordenação de língua francesa organizou oito formações em 2014, sete formações no ano de 2015 e dez formações em 2016. Formações continuadas também foram elaboradas para professores atuantes nos 3º e 4º ciclos.

3 No ano de 2015, o município de Niterói atuou sem coordenação específica na área de língua espanhola.

Quanto aos anos de 2017 e 2018, segundo dados da coordenação geral de LE da FME, foram realizadas de uma a duas formações por ano destinadas aos anos iniciais e finais do EF. Já em 2019, ano de discussão do referencial curricular da rede, houve quatro encontros para a formação na área de linguagens específicas. Assim, desde 2017 não houve nenhuma formação exclusiva para os anos iniciais.[4]

Cabe salientar que, desde fevereiro de 2020, parcerias estão sendo discutidas e estabelecidas entre o Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) e a FME. O objetivo é, mediante projetos em conjunto, propiciar formação contínua e específica aos professores de línguas estrangeiras do município**.**

No momento da implantação do projeto de ensino de LE em Niterói, a maioria das escolas adotava o ensino da língua inglesa e da língua espanhola em seus currículos. O ensino do espanhol como língua estrangeira tinha sua garantia na lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Entretanto, Rajagopalan (2005, p. 145-146) já prenunciava que o fato de o ensino da língua espanhola constar em uma lei não queria dizer necessariamente "que poderiam se dar ao luxo de dar as costas ao inglês". Essa crença no poder da língua inglesa foi completamente justificável e se concretizou com o surgimento da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que previu a sua obrigatoriedade a partir do 6º ano de escolaridade, e com a descontinuação da lei 11.161, de 05 de agosto de 2005.

Para compreendermos a pertinência da PLPE implantada, apresentamos a seguir a *avaliação a priori da situação sociolinguística* e a *avaliação das intervenções realizadas* (BLANCHET, 2014).

Isto posto, pensando em uma melhor avaliação da política linguística de implantação de LE nos anos iniciais do ensino fundamental em Niterói, bem como em sua planificação, recorremos a Laswell (1936) e Cooper (1997):

4 Desde o ano de 2017, o município de Niterói atua sem coordenação específica na área de língua francesa.

Quadro 1. Análise da PLPE para línguas estrangeiras nos anos iniciais do EF de Niterói

Questões	Até 2016	Até 2020
Quem adota?	A Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).	
Quem ganha?	Cerca de 12.794 alunos do 1º ao 5º ano do EF.	Cerca de 14.491 alunos do 1º ao 5º ano do EF.
O que adota?	O ensino da língua francesa, espanhola e inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano de escolaridade (1º e 2º ciclos do EF).	
O que ganha?	Conhecimento de mundo, experiência intercultural, formação cidadã voltada para a alteridade, inclusão social, progresso no desenvolvimento da competência na segunda língua.	
Quando adota?	Em 2014.	
Onde adota?	Escolas dos anos iniciais pertencentes ao município de Niterói. 7 escolas dos anos iniciais (cerca de 2.000 alunos) = língua francesa; 33 escolas dos anos iniciais (cerca de 9.981 alunos) = língua inglesa; 9 escolas dos anos iniciais (cerca de 2.613 alunos) = língua espanhola.	Escolas dos anos iniciais pertencentes ao município de Niterói. 5 escolas dos anos iniciais (cerca de 1.323 alunos) = língua francesa; 27 escolas dos anos iniciais (cerca de 10.533 alunos) = língua inglesa; 8 escolas dos anos iniciais (cerca de 2.635 alunos) = língua espanhola.
Por que adota?	Qualificação do currículo e ampliação do repertório cultural dos alunos. Compromisso firmado pelo ex-Secretário de Educação, Prof.º Waldeck Carneiro.	
Como adota?	Escolha da comunidade escolar por uma das três línguas ofertadas pela FME (inglês/francês/espanhol) – por meio de consulta pública; Formações destinadas aos professores de Língua Estrangeira (LE); Conscientização da comunidade escolar e da população; Parcerias interinstitucionais.	

Fonte: Informações de acordo com dados estatísticos fornecidos pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), 2016 e 2020.

Pensando nas consequências da PLPE de implementação das línguas estrangeiras nos anos iniciais, entendemos ser necessário cruzar os fatores que podem contribuir para os diversos níveis de análise, como as "evoluções econômicas, as estratégias de forças sociais e as ideologias que intervêm nas relações entre o governo, a sociedade e as línguas" (TRUCHOT, 2008, p. 2).

Os atores responsáveis pela decisão *in vitro* no município de Niterói ressaltam:

> É muito importante que o aluno conviva desde o início do ensino fundamental com espanhol e inglês e agora também com o francês. Estamos satisfeitos porque estamos contribuindo para qualificar o currículo e também ampliar o repertório cultural dos alunos (ex-secretário de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói e atual deputado estadual do Rio de Janeiro - Profº Waldeck Carneiro) (FME, 2014).

"O francês é sem dúvida uma língua que pela proximidade, pela tradição e a amizade entre o Brasil e a França, sem dúvida é importante que a gente invista e consiga ampliar o horizonte cultural das nossas crianças" (atual secretária de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói - Prof.ª Flávia Monteiro) (FME, 2014*).*

Nas citações, percebemos que a implantação da LE nos anos iniciais pode, a longo prazo, trazer resultados positivos. Entretanto, apesar da legislação e das instituições de ensino de línguas estrangeiras evocarem as exigências do conhecimento de mais de uma língua, "como requisito do mercado de trabalho e do contexto internacional, a competência multilíngue constitui-se uma meta que dificilmente a escola brasileira atinge" (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 190).

Cabe destacar que, além dos aspectos expostos pela Secretária Flávia Monteiro e pelo ex-Secretário Waldeck Carneiro, a implantação de uma terceira língua na rede possui ainda outro motivo. Segundo a antiga Coordenadora de Língua Inglesa e de 3º e 4º ciclos da FME, seria ele "o compromisso com a francofonia firmado pelo ex-Secretário de Educação, Waldeck Carneiro, e também seu histórico de vida acadêmico e profissional no qual a França sempre esteve presente." (JAVARINI, 2020).

Efetivamente, a promessa de inserção da língua francesa no currículo escolar de Niterói foi realizada por meio de fala pública no ano de 2013, durante o

fechamento do XIX Congresso Brasileiro de Professores de Francês, em Niterói, e cumprida no ano de 2014.

Outro fator que pode ter contribuído para a implantação da língua francesa, em particular nesse projeto municipal, foi a inauguração do Ciep 449 - Leonel de Moura Brizola, agora chamado de Instituto Intercultural Brasil-França, localizado no bairro de Charitas, em Niterói. Inaugurada em 2014, essa escola foi o primeiro colégio de ensino médio (EM) bilíngue (português – francês) do Brasil.

Concomitante ao surgimento da escola estadual bilíngue, vemos no mesmo ano a inauguração da Escola Municipal Anísio Teixeira. Sua importância decorre de sua especificidade, visto ser a primeira da rede a já nascer com o francês no currículo escolar dos anos iniciais do EF e, ainda, com a proposta de educação integral.

Assim, a opção pelo francês poderia ser uma forma de assegurar e garantir uma continuidade e sustentabilidade do ensino público municipal, estruturando uma política linguística pública educacional lógica, fruto do diálogo entre os setores estadual e municipal.

A necessidade do cumprimento da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, também favoreceu a implantação desse projeto. Esta lei se caracteriza, juntamente com o explicitado nos parágrafos acima, uma parte do "por quê?" e do "como adota?", ao dissertar sobre o piso salarial nacional e a composição da jornada de trabalho do professor.

Ao delimitar o piso salarial dos docentes e demais profissionais do magistério da educação básica em nível nacional, essa lei deixa claro que o professor deve dispor de 2/3 de sua carga horária "para o desempenho das atividades de interação com os educandos". Ou seja, este profissional deve possuir 1/3 de sua carga horária para planejamento. Na distribuição do 1/3 de planejamento, os alunos do 1º segmento do EF passaram a ter 1h30 de educação física; 1 hora de arte e 1h30 da disciplina de língua estrangeira.

Ainda relativo ao questionamento "como adota?", percebemos que registros e documentos oficiais fornecidos pela FME, datados de antes da implantação analisada

nesse capítulo, apontam para a tentativa de consulta pública para a escolha das línguas estrangeiras a serem adotadas nos anos iniciais da Rede.

Ao evidenciar documentos enviados por e-mail e fisicamente, a ex-Coordenadora de Língua Inglesa e de 3º e 4º ciclos da FME aborda que, no final do ano de 2013, a Fundação enviou um ofício circular a todas as escolas municipais dos anos iniciais do EF. Nele, encontramos solicitações feitas às unidades de ensino para que (i) optassem pela língua a ser lecionada no ano de 2014 (inglês, espanhol ou francês); (ii) ouvissem a opinião da comunidade escolar durante reuniões de planejamento e (iii) se mantivessem atentas às particularidades e à fala da comunidade.

Acerca dessas solicitações, a antiga Coordenadora explicita:

> "Demos um prazo para que as escolas respondessem via ofício, algo que se encontra até hoje documentado e registrado aqui na FME. A atenção que as coordenações da FME deram a comunidade e ao corpo escolar, algo que também se encontra registrado nesses documentos, se justifica por haver em Niterói outras escolas e comunidades estrangeiras em seu entorno. Além disso, há falantes de outras línguas que já frequentavam os espaços escolares, então pedimos para as escolas levassem tudo isso em consideração antes de retornarem suas respostas para nós." (JAVARINI, 2020)

Considerar a voz das comunidades que compõem a sociedade no momento de uma planificação é uma premissa chamada de "Princípio de participação social", defendida por pesquisadores da área de Políticas Públicas (BEVORT, 2002; DURAN & THOENIG, 1996; FONT, 2001; TEIXEIRA, 2001; SOUZA, 2001). Esse tipo de gestão prevê processos e decisões que busquem fomentar a participação dos diferentes atores envolvidos.

Segundo Cooper (1997, p. 91-108), a planificação linguística, principalmente no que concerne à aquisição de línguas, pode ser vista como uma junção de estratégias de marketing, utilizadas com o objetivo de orientar e/ou modificar o comportamento de grupos ou sujeitos. No entanto, apesar dos esforços e das estratégias possíveis utilizadas para a implantação do projeto, essa PLPE se desenvolveu em meio à instabilidade

gerada pela falta de professores efetivos no quadro de profissionais atuantes nos anos iniciais, o que constituiu um fator enfraquecedor do mesmo.

Não possuir professores efetivos significava a não oficialização desta política educacional, isto é, não haveria nenhum tipo de documentação assegurando sua permanência nas próximas gestões governamentais. Esses aspectos influenciaram diretamente na representação que a família dos alunos, os gestores que fazem parte da Fundação Municipal de Educação de Niterói, os diretores, os pedagogos, os secretários, os professores P1 e os demais tinham dessa disciplina e do profissional especialista ali presente. Inevitavelmente, em decorrência dessa incerteza, esse tipo de visão acarretaria em uma representação negativa da disciplina, situando a língua francesa em um quadro ainda mais fragilizado, uma vez que o inglês e o espanhol já estavam reconhecidos e oficializados ao menos no 3º e 4º ciclos do EF.

O cenário de contratados se modificou com o Edital n° 02/2016 (COSEAC, 2016), que tornou pública a abertura de inscrições para realização de concurso público com vagas para professores de francês, espanhol e inglês. Mas, apesar da necessidade de um número maior de profissionais, tendo em vista as escolas abarcadas pelo projeto, observamos a abertura de apenas duas vagas para professores de francês, três vagas para professores de espanhol e seis vagas para professores de inglês. Assim sendo, o edital para o concurso mencionava um número insuficiente de professores para suprir a nova demanda gerada pela carência de professores de LE dos anos iniciais.

A instabilidade da língua francesa observada até o ano de 2016 e a sua não oferta no currículo de ensino do 3º e 4º ciclos do EF, algo que não ocorre com as línguas espanhola e inglesa, pode ter corroborado com os números encontrados no Quadro 1 (cf. p. 9-10), relativos aos alunos beneficiados com o aprendizado de cada LE. Nele, notamos que, apesar de haver uma queda no número das escolas municipais que ofertam LE nos anos iniciais, a única língua que não teve seu quantitativo de alunos aumentado, sofrendo até mesmo uma queda, foi a língua francesa.

Nesse sentido, acordos vêm sendo discutidos desde o início de 2020 entre a FME, a Superintendência de Relações Internacionais da UFF e o Instituto de Letras também da UFF, a fim de viabilizar a implementação do francês nos anos finais do EF.

Atualmente, segundo dados fornecidos pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, todos os professores de línguas estrangeiras em atuação na Rede, sejam eles de espanhol, inglês ou francês, fazem parte do quadro de docentes efetivos do município. No entanto, pela gestão de pessoas da FME ainda não ter divulgado seus dados à coordenação geral de LE, não possuímos maiores informações sobre a lotação dos docentes nas escolas ou sobre os professores em atuação hoje nas unidades escolares.

CONCLUSÃO

A finalidade desse capítulo foi investigar o processo de implantação do projeto para o ensino de LE nos anos iniciais do ensino fundamental (EF) de Niterói. Para tanto, utilizamos uma interseção teórica entre as teorias de política pública e de política linguística. Ao observarmos que os termos existentes nas áreas de PP e de PL não abrangiam as especificidades dos diferentes contextos analisados, propomos o conceito de Políticas Linguísticas Públicas Educacionais ou Educativas (PLPE). A formulação desse conceito nos permitiu abranger a significação da análise política de ambos os campos e realizar a avaliação da PLP instaurada nessa cidade.

O projeto implantado no município em questão tornou visível as dificuldades ligadas à implementação de línguas estrangeiras no currículo escolar de crianças pertencentes à rede pública de ensino. Primeiramente, observamos a falta de profissionais de língua estrangeira qualificados para atuarem nos primeiros segmentos do EF. Esse fato ocorreu porque a LDB não prevê a adoção de uma LE nos primeiros anos do EF. Concordemente, as universidades não direcionam a sua formação para a atuação nesse contexto.

Também, notamos a instabilidade do projeto diante da falta de efetivação de professores especialistas em línguas para atuação nos anos inicias, o que significou a

ausência de segurança no que se refere a sua permanência no quadro de disciplinas ofertadas do 1º ao 5º ano do EF.

Ambas as problemáticas descritas acima poderiam ter sido sanadas por meio da abertura de vagas que privilegiassem a efetivação de professores de LE com experiência comprovada no ensino para crianças. Conquanto, além do edital não considerar cursos, formações e habilidades certificadas para a atuação com crianças de 6 a 12 anos como fator de elevação do grau de pontuação no concurso do ano de 2016, o número de vagas previsto por meio de chamada pública não atendia à real necessidade das escolas para a continuidade da PLPE analisada neste capítulo.

À vista disso, este estudo põe em evidência a necessidade da vontade política para a continuidade e a efetivação de PLPE, bem como a importância da formação em LE, mormente junto a comunidades de baixa renda. Não obstante, cabe salientar que os especialistas nos estudos em politologia linguística no Brasil ainda não atentaram, com raras exceções, para o papel das LE na formação dos cidadãos.

Apesar dos percalços para a implementação de um projeto de LE do porte encontrado em Niterói, dois quesitos positivos nos chama a atenção. O primeiro se liga à iniciativa do município em ofertar LE para crianças, algo que não é previsto pela LDB, e o segundo se refere à escolha das línguas ministradas nas escolas. Percebemos com a PLPE analisada o adentramento da disciplina de língua francesa em conjunto com a língua inglesa e a língua espanhola, ambas já presentes nos anos finais do ensino fundamental. Ainda, com o estabelecimento de uma escola pública estadual bilíngue de língua francesa para o ensino médio em Niterói, a introdução do francês em âmbito municipal salienta não apenas a tentativa de estabelecer uma política coerente e de continuidade como também um diálogo saudável entre os diferentes entes federados. Uma interação respeitosa que, apesar de beneficiar a comunidade como um todo, não é de todo frequente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 51, n. 4, out./dez., 2000, p. 5-59.

BALL, S.J. *Educational reform:* a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J.; BOWE, R. *Subject departments and the "implementation".* Journal of Curriculum Studies, 1992, p. 97-115.

BEVORT, A. *Pour une démocratie participative*. Paris: Presses de Sciences-Po, La Bibliothèque du Citoyen, 2002.BLANCHET. P. *Éléments de sociolinguistique générale.* Éditions Lambert Lucas, 2018.

_____. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques:* une entrée pour l'étude des politiques linguistiques?, 2014, http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=661, 01/02/2017.

_____. *Linguistique de terrain, méthode et théorie* (une approche ethno-sociolinguistique). Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2000.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools:* case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CALVET, L-J. *Les politiques linguistiques.* Paris: PUF, 1996.

CHAUDENSON, R. *Grille d'analyse des situations linguistiques.* Reseau des chercheurs, Observation du français et des langues nationales. Université de Provence- Aix-Marseille, 2004, http://www.odf.auf.org/IMG/pdf/grille_lafdef.pdf, 13/12/2014.

COOPER, R. L. *La planificacíon linguística y el cambio social.* Cambridge University Press, 1997.

COSEAC - Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF. *Edital n.° 02/2016.* Concurso público para provimento de cargos e formação de cadastro reserva da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. COSEAC, 2016, http://www.coseac.uff.br/concursos/fme/2016/arquivos/ConcursoFME-2016-Edital.pdf, 12/01/2017.

DURAN, P.; THOENIG, J. C. *L'Etat et la gestion publique territoriale*. Revue Française de Science Politique, v. 46, n. 4, 1996.

DYE, Thomas D. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, 1984.

FARIA, C. A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais.* v. 20, n. 59, out., São Paulo: 2005, p. 97-109.

FONT, J. (Org.). *Ciudadanos y decisiones públicas*. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

FME – Fundação Municipal de Educação. *Alunos das escolas municipais estão tendo aulas de Francês.* FME, 2014. http://www.educacaoniteroi.com.br/2014/03/alunos-das-escolas-municipais-estao-tendo-aulas-de-frances/, 12/01/2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GUESPIN, L. ; MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 21e année, nº 83, 1986, p. 5-34.

JAVARINI, A. *Entrevista concedida a Marina Mello de Menezes Felix de Souza*. Niterói, 24 de jul. 2020.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*: issues and implications. 4.ed. New York, Longman, 1985.

LASWELL, H.D. *Politics:* Who GetsWhat, When, How. Cleveland: Meridian Books, 1936.

OLIVEIRA, G. M. de; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: Inserção e a exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. *Os contatos linguísticos no Brasil.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PETERS, B. G. *American Public Policy*. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (orgs.) *A geopolítica do inglês.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-156.

ROUSSEAU, L. Élaboration et mise en oeuvre des politiques linguistiques. *Cahiers du Rifal.* Office québécois de la langue française. Québec, 2015, http://www.rifal.org/cahiers/rifal26/CRF-26-06.pdf, 21/01/2015.

SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. *Políticas Públicas no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

SOUZA, C. *A nova gestão pública*. In: Gestão pública: desafios e perspectivas. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001. p. 38-62.

SOUZA, M. M. de M. F. de. As Políticas Linguísticas Públicas Educativas no Brasil e o processo de desconcentração política pós-1988. In: SAVEDRA, Mônica; PEREIRA Telma Cristina; GAIO, Mario Luis. (Org.). R*epertórios Plurilíngues em Situação de Contato.* 1ed.Rio de Janeiro: Editora - LCV, v. 1, 2019a, p. 74-88.

_____. As Políticas Linguísticas Públicas Educativas (PLPE): o caso das regiões fronteiriças do Brasil. In: Edna dos Santos Oliveira; Eduardo Alves Vasconcelos; Romário Duarte Sanches. (Org.). *Estudos linguísticos na Amazônia*. 1ed.São Paulo: Pontes, v. 1, 2019b p. 137-152.

_____. *Les Politiques Linguistiques Publiques Éducatives (PLPE):* l'enseignement des langues étrangères et la place du FLE au Brésil après 1988. LE FRANÇAIS DANS LE MONDE. RECHERCHES ET APPLICATIONS, v. 1, 2020, p. 181.

SOUZA, M. M. de M. F. de; PEREIRA, T. C. A. S. Politique Linguistique et Politique Publique: Une Proposition d' Intersection Théorique. *Cahiers International Sociolinguistique*, v. 15, 2019, p. 167.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL.* vol. 14, n. 26. 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez, http://www.revel.inf.br, 13/11/2017. Publicado originalmente como SPOLSKY, Bernard. Towards a Theory of Language Policy. Working Papers in Educational Linguistics, v. 22, n. 1, 2007.

TEIXEIRA, E. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez; Salvador: UFBA; Recife: Equip, 2001.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública* (RAP), Rio de Janeiro, 42(3), maio/jun. 2008, p. 529-550.

TRUCHOT, C. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: une entrée pour l'étude des politiques linguistiques. *Cahiers Du GEPE on line*, Université de Strasbourg, n. 01, 2008, http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686, 06/01/2015.

O percurso de uma nova realidade: o ensino bi/plurilingue público no municipio de São Gonçalo

Luana de Almeida Agualuza
(EMED)
luanaagualuza@gmail.com

RESUMO: Neste capítulo, discutimos o percurso do ensino bi/plurilíngue concebido no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, a partir de nossa participação direta na implementação do projeto. Relatamos e analisamos a expansão do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas municipais, fundamentados nos conceitos do campo de estudos de Políticas Linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas Estrangeiras; Políticas Linguísticas; Ensino bi/plurilíngue.

INTRODUÇÃO

A partir de nossa experiência como professora de língua estrangeira no município de São Gonçalo (estado do Rio de Janeiro), observamos e vivenciamos todo percurso de progressão da nova realidade de ensino bi/plurilíngue na cidade que, até o ano de 2016, ofertava apenas o ensino de língua inglesa nas escolas públicas desse município.

O aprendizado de uma língua estrangeira estabelece o contato do estudante com outros indivíduos e com a pluralidade de culturas existentes. Quando o sujeito se relaciona com essas culturas ele pode trocar experiências e aprender com elas, criando assim consciência crítica para refletir sobre o seu meio e o do próximo. Neste sentido, o estudante de língua estrangeira é pensado enquanto um ator social que deve agir para

realizar tarefas próximas da vida real, que lhe são propostas em sala de aula, fazendo uso dos conhecimentos já adquiridos para realização de um determinado objetivo. Essa abordagem conhecida como perspectiva acional visa o despertar do aluno para a comunicação, para que o mesmo possa ser capaz de realizar tarefas nas quais irá mobilizar competências e interagir com outros alunos em língua estrangeira.

A partir de uma oferta variada de línguas nas escolas públicas, o plurilinguismo no município de São Gonçalo seria favorecido, abrindo espaços para novos idiomas e para uma formação linguística plurilíngue. Para Pereira (2006), a partir da globalização, as relações sociais se tornaram mais visíveis e a exclusão social também foi modificada, "logo as questões de caráter étnico, de classes e segmentos sociais e das minorias até então marginalizadas ganham mais espaço e exigem visibilidade e alternativas de inserção" (PEREIRA, 2006, p. 78). Este pensamento é reiterado por Cury (2005) quando discorre sobre o conhecimento e declara que se ele é "(...) apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no fosso cada vez mais fundo que separa grupos sociais (...)" (CURY, 2005, p. 14). Portanto, acreditamos que a aprendizagem de línguas deve ser pensada como objeto de formulação de políticas e que a promoção do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras possa promover uma mudança social.

No presente capítulo, dialogaremos sobre nossa experiência frente ao ensino de língua estrangeira no município de São Gonçalo. Apresentaremos as políticas públicas educacionais implementadas e seus desdobramentos em sala de aula.

Concordamos com Lagares (2013) sobre o ensino de língua estrangeira ser uma questão política:

> O ensino de línguas estrangeiras é, claramente, uma questão política, como defende Rajagopalan (2006), pois aspectos metodológicos que incidem diretamente na abordagem das línguas dentro da sala de aula decorrem de decisões tomadas em outros lugares, como Secretarias (ou Fundações) e Ministérios de Educação. A própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos. (LAGARES, 2013, p. 184-185)

Para que possamos compreender o contexto escolar atual de São Gonçalo, é preciso analisar com criticidade as políticas públicas educacionais propostas pelo governo. Para esse fim, pautaremos nossa reflexão no conceito de Política Linguística.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS

Após pesquisa realizada no âmbito da Pós-Graduação[1], pudemos perceber a importância da compreensão do conceito de políticas linguísticas e de seu percurso para pensarmos nas relações entre língua e sociedade. Para Calvet (1987),

> *" [...] quels que soient les thèmes ou les approches, la leçon de nos analyses ou de nos enquêtes est la même : derrière les rapports de langues, ce sont des rapports sociaux que l'on trouve, et dont témoignent les phénomènes linguistiques que nous décrivons".* [2]

Tratar das políticas que envolvem decisões sobre as línguas e visam modificá-las ou promovê-las na cidade de São Gonçalo nos permite melhor analisar seu contexto linguístico.

Quando discutimos sobre políticas linguísticas referentes ao ensino de línguas no Brasil, temos alguns documentos como principais referências. O primeiro foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) com a obrigatoriedade de oferta de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental e uma segunda, opcional. Outra referência foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997/98), estabelecendo as diretrizes para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, destacamos a Lei no. 11.161/2005, que estabeleceu a oferta da língua espanhola obrigatória pelas escolas no ensino médio, mas de matrícula facultativa para os alunos.

---

1 AGUALUZA, Luana de Almeida. Educação Linguística como representação de inserção social: o caso da cidade de São Gonçalo – RJ. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF. 2017.

2 "quaisquer que sejam os temas ou as abordagens, a lição de nossas análises ou de nossas enquetes é a mesma: atrás das relações de línguas, são relações sociais que encontramos, e das quais testemunham os fenômenos linguísticos que nós descrevemos". (tradução nossa)

No ano de 2016, foi criada a medida provisória nº 746 de 2016, que trata da reforma do ensino médio, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e declarando que o currículo do ensino médio será elaborado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC[3].

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, a BNCC torna obrigatório o ensino do inglês a partir do sexto ano do ensino fundamental e no ensino médio, facultando neste último o oferecimento de outros idiomas, com preferência para o espanhol.

De acordo com o entendido em Bagno e Rangel (2005), compreendemos que a educação linguística agrupa aspectos sociais, culturais e históricos nos indivíduos de forma que possam desenvolver e aprofundar seus conhecimentos acerca da língua materna e de línguas estrangeiras. Incluem-se nesse processo as crenças, representações e preconceitos atribuídos à língua, assim como a aquisição das normas de comportamento linguístico presentes na sociedade.

Calvet (1987) explica que a política e a planificação linguística possuem três estados característicos: o estado de reflexão sobre um problema linguístico; o estado da decisão; e o estado da aplicação ou implementação desta decisão. Para o autor, o conceito de planificação linguística implica o de política linguística, mas o mesmo não acontece se invertemos as posições, pois há uma longa lista de políticas linguísticas que nunca foram aplicadas. Logo, ele não indica um grupo determinado nem uma forma ideal de planificação e se concentra mais no comportamento linguístico dos indivíduos do que na solução de problemas.

Deste modo, quando são colocadas em prática as políticas linguísticas estabelecidas para uma dada sociedade, é imprescindível levar em conta, no planejamento linguístico, os aspectos culturais, econômicos e sociais desta sociedade. Com uma abertura para novos idiomas e uma formação linguística plurilíngue nas escolas públicas do município, o plurilinguismo em São Gonçalo poderá se expandir.

---

3 Documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

CONTEXTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

São Gonçalo possui 128 escolas de ensino médio (escolas estaduais) e, em relação ao ensino fundamental, o município conta com 408. Até o ano de 2016, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas do município se pautava na LDB e na lei nº. 11.161/2005, como mencionado na seção anterior. Com o estabelecimento da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a língua inglesa se tornou obrigatória como estudo de língua estrangeira, com oferta de outros idiomas de forma facultativa no ensino médio.

Para as escolas públicas do 2º segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano)[4] do município, rege o PARECER/CME/004/04. Esse parecer aprova o Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo e determina o ensino de, ao menos, uma língua estrangeira no ensino fundamental. Até o final do ano de 2015, somente a língua inglesa era ofertada nas escolas municipais do 2º segmento. E quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a oferta de língua inglesa é obrigatória. No entanto, após a BNCC[5], que restringe a oferta de língua estrangeira, o horizonte plurilíngue nas escolas públicas brasileiras tornou-se nebuloso. Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC), a língua inglesa foi escolhida como obrigatória, pois "(...) é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro." Dessa forma, com a escolha da língua inglesa como obrigatória, e da espanhola, de preferência, como língua facultativa, a abertura a um ensino plurilíngue com a oferta diversificada de línguas estrangeiras é coibida.

Em 2016, a prefeitura de São Gonçalo promoveu um concurso público visando à efetivação de professores para o 1º e o 2º segmento do ensino fundamental. Dentre as vagas para professores de língua estrangeira, sete vagas imediatas eram para professores de inglês, quatro vagas para professores de espanhol e duas vagas para professores de francês.

4 Não há orientações sobre o 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

5 No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. E os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Diante deste novo quadro, se pensarmos de forma positiva, a entrada de professores de outras línguas estrangeiras nas escolas públicas do município, como os de espanhol e francês, além dos professores inglês, poderia proporcionar aos estudantes a abertura para aprendizagem de outros idiomas. Veremos na próxima secção a configuração do ensino de línguas estrangeiras na cidade do ano 2014 ao de 2020.

O DESPERTAR PARA O ENSINO BI/PLURILINGUE

No ano de 2014, o município de São Gonçalo contava com dois projetos para o ensino de línguas estrangeiras, além da língua inglesa ofertada nas escolas de ensino fundamental. Os dois foram elaborados em parceria com o Consulado Geral da França, com aulas ministradas por professores que possuíam dupla licenciatura[6] ou eram contratados, e estiveram em vigor por um curto período de tempo.

O primeiro projeto foi desenhado em 2014 para ser implementado no Colégio Municipal Ernani Faria. Na apresentação do projeto, observamos a vinculação exacerbada entre aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o francês, e a perspectiva de garantia de emprego, para jovens que ainda estão em processo de escolarização. A seguir, apresentamos trechos da notícia publicada no site da prefeitura:

> Aulas de francês na rede municipal - Os alunos do Colégio Municipal Ernani Faria, em São Gonçalo, começaram a ter aulas de francês. A iniciativa é fruto de uma parceria entre a secretaria municipal de Educação e o Consulado Geral da França. Além de aprenderem uma nova língua, o objetivo da parceria é garantir aos estudantes emprego nas cerca de 30 empresas estrangeiras que irão se instalar junto ao Comperj. [...][7]

É importante salientar que esse discurso justificando a promoção do francês foi elaborado em um momento de desenvolvimento do projeto de instalação do

6 Professores com lotação no ensino de português, mas com dupla habilitação (português/francês).

7 Prefeitura de São Gonçalo. http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=4428, 2016.

Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro[8]. Nesse período, havia grande promessa de geração de empregos na cidade de Itaboraí, o que despertava o interesse de municípios vizinhos, como São Gonçalo.

O segundo projeto encontrado foi a Aula de Intercâmbio Online, por intermédio do subsecretário de Tecnologia da Educação, Cláudio Joaquim Braga. Esse projeto previa que alunos gonçalenses, da Escola Municipal Rotary, pudessem aprender francês e ao mesmo tempo ensinar a língua portuguesa através de videoconferência. A primeira aula aconteceu em 01 de dezembro de 2014, não foram encontrados registros de uma segunda aula e o projeto não está mais em vigor.

> No total, vão participar do Intercâmbio Online 51 crianças com idades entre 8 e 11 anos. O primeiro contato entre elas ocorrerá no mês de fevereiro. O próximo passo será produzir um vídeo de um minuto em que os alunos tentarão mostrar uma pouco da realidade que vivenciam. Cada escola fará um filme, que será exibido na primeira interação entre as crianças brasileiras e francesas.[9]

No ano de 2016, a prefeitura de São Gonçalo lançou Concurso Público com sete vagas para professores de inglês, quatro vagas para professores de espanhol e duas vagas para professores de francês (as primeiras desta disciplina). Os professores de inglês foram lotados em diversas escolas e os quatro de espanhol foram direcionados às escolas com projetos de ensino de espanhol.

As duas professoras que assumiram as vagas de francês (nas quais nos inserimos) foram transferidas para o Colégio Municipal Castello Branco. Nossa experiência nesta instituição durou seis meses, sem amparo dos gestores. Nunca houve no currículo do município a disciplina que lecionávamos, assim sendo, não havia material pedagógico, avaliações, coordenação ou quaisquer orientações que pudessem nortear nosso planejamento.

---

8 "O Comperj está localizado no município de Itaboraí, com o objetivo estratégico expandir a capacidade de refino da Petrobras." http://www.petrobras.com.br, 2016.

9 Prefeitura de São Gonçalo. http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=4428, 2016.

Em agosto de 2016, começamos a ministrar aulas de francês para as turmas de 6º e 7º anos que estavam sem professores de inglês. Assim sendo, nos questionamos sobre o que ensinar a um público que em sua grande maioria desconhecia esse idioma, muitos alunos acreditavam que nós vínhamos todos os dias da França para dar aulas. Partindo das noções já discutidas em seção anterior sobre a compreensão e a interação com a cultura do outro, decidimos trazer um mapa para a sala de aula e situarmos nosso país, em seguida a França, os países francófonos e lhes apresentar as diferentes culturas.

Nos meses seguintes, trabalhamos palavras de origens francesas inseridas na nossa cultura e elaboramos um grande painel no corredor da escola com essas palavras e suas respectivas representações em desenho feitas pelos alunos, que foi chamado de *Le petit dictionnaire du français*[10]. Esse painel atraiu muitos alunos para a descoberta de novas palavras, visto que chegavam a cada aula com uma palavra que haviam observado nas ruas ou na televisão, por exemplo.

Esse trabalho foi encerrado em dezembro do mesmo ano, após decisão do subsecretário de educação, Marcelo Azeredo, de transferir as docentes para o Centro Interescolar Ulysses Guimarães (CIUG)[11], pois o idioma não integrava a grade curricular do município. Por conseguinte, a língua francesa passou a não ser mais ministrada nas escolas do município. O CIUG disponibiliza gratuitamente cursos em inglês, espanhol e francês com duração de três a cinco anos. O curso existente há 18 anos, ainda pouco conhecido pelos estudantes/moradores da cidade, dispõe de uma equipe de 30 professores, funciona nos três turnos e atende mais de 1.500 alunos por semestre. A preferência para inscrições nos cursos é dada aos alunos da rede municipal de ensino da cidade a partir do 7º ano. Este centro de línguas conta com pouquíssima verba do governo e se mantém em função do excelente trabalho da administração, coordenação e equipe docente.

Seguida à lotação no CIUG, novamente nos deparamos com um contexto diferente: foi decido que as aulas de francês seriam noturnas e, assim sendo, nossos alunos seriam

10 O pequeno dicionário do francês.

11 O centro oferece cursos de línguas estrangeiras, redação e informática desde o ano de 2002.

adultos. Fez-se necessária nova organização e planejamento de um curso pensado para alunos com objetivos diferentes e com idade entre 18 e 70 anos, mais uma vez sem orientações do município. No entanto, dispomos de todo apoio administrativo/pedagógico do curso e traçamos junto à coordenação nosso planejamento pedagógico pautado na abordagem da perspectiva acional. Os alunos receberam esse novo idioma com muita curiosidade, animação e empenho, apesar das dificuldades e cansaço de um curso noturno (18h/22h) daqueles que vinham de um longo dia de trabalho.

Realizamos eventos sobre a gastronomia francófona, o cinema brasileiro/francês, *quizz* sobre francofonia, noite de filmes e jogos, entre outros além do estudo em sala de aula, para que nossos alunos se integrassem a essa cultura ainda recente para eles e aos poucos eles foram se identificando e se apropriando da língua. Nossos alunos avançavam rapidamente, empregando todas as suas competências e se sentiam *fiers*[12] cada vez que se comunicavam em francês. Seguidos alguns semestres de estudos, eles já eram capazes de fazer apresentações orais sobre temas variados e se correspondiam com francófonos na internet. Após três anos de curso, formamos nossa primeira turma de alunos de nível B1[13] em língua francesa.

Apesar da promoção do plurilinguismo no CIUG, que se destaca com a oferta gratuita de três línguas estrangeiras, o centro de línguas disponibilizou neste ano de 2020 um total de 210 vagas para o curso de inglês, outras 70 vagas para o curso de espanhol e 15 vagas para o curso de francês[14]. Observamos o significativo número de vagas para aprendizagem de língua inglesa, reforçando a predominância desta língua, mais uma vez, em detrimento das outras.

Contudo, em 2019 a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo anunciou a criação de sua primeira escola bilíngue português/francês. Em julho daquele ano,

12 Orgulhosos (tradução nossa).

13 O nível B1 é o terceiro nível do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas.

14 Essa configuração se repete nos semestres anteriores (2017-2019), com quantitativos de vagas diferentes, mas sempre nesta ordem de predominância: inglês, espanhol e francês.

o prefeito da cidade, José Luiz Nanci, fez a entrega oficial da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, que atenderia 308 alunos do 1º ao 5º ano, do primeiro segmento. Além das matérias regulares, os alunos teriam aulas de língua francesa. A partir do ano de 2020, a unidade escolar seria a primeira escola bilíngue do município, através da assinatura de um termo de cooperação educativa e linguística com o Consulado Francês.

Para dar seguimento ao projeto bilíngue, uma das duas professoras de francês do CIUG transferiu sua lotação para a escola e ficou à frente da coordenação do projeto, que recebeu apoio de outro professor que estava na lista de aprovados do concurso de 2016. E ainda em 2019, os alunos começaram a ter aulas de francês, tarefa difícil de ser planejada e realizada, visto que não há diretrizes para o ensino de língua estrangeira para o 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e os professores não possuem formação para este público ao longo dos estudos universitários. Buscando suprir essa deficiência, o consulado ofertou formação e capacitação para esses dois professores de língua francesa, que tiveram oportunidade de vivenciar e estudar em outros estados e na França.

Com o objetivo de integrar toda a escola ao projeto bilíngue, a equipe diretiva e pedagógica junto à Secretaria de Educação e ao CIUG realizaram uma parceria para que o corpo docente e administrativo da escola também estudasse a língua francesa. Por consequência, a professora de francês lotada no CIUG passou a também ministrar aulas na escola municipal, mas para os professores regentes, direção, coordenação e serviços gerais, como se pode observar nesta publicação da página da escola: "O objetivo é promover a participação de todos os profissionais na efetivação do ensino bilíngue na escola. Sabendo o idioma, os professores titulares das turmas poderão auxiliar os professores de francês na construção de projetos pedagógicos que privilegiem o idioma e a interdisciplinaridade".[15]

15 Página da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva. https://www.facebook.com/escolamunicipalnicemendoncadesouzaesilva, 2020.

Diante desse novo desafio, nos centramos mais uma vez na reflexão e planejamento de aulas para um público extremamente diversificado[16], porém com um objetivo em comum, conhecer a língua e a cultura do idioma que seus alunos já aprendiam há alguns meses. Ademais, a escola também recebia eventos e reuniões com nativos em língua francesa e se estruturava para o ensino bilíngue no ano posterior (2020).

Apoiamo-nos na abordagem comunicacional e, com muita ponderação, iniciamos a apresentação da língua francesa e culturas francófonas em sala de aula. A alegria de cada aluno ao identificar e compreender as palavras em língua francesa nos impressionava, muitos deles relatavam terem escutado as crianças (alunos do ensino fundamental) pronunciarem as mesmas palavras, mas até então eles não compreendiam.

Os funcionários da escola estudam duas horas de francês por semana, juntos em sala de aula e possuem aulas de reforço/dúvidas em horários variados durante a semana. A aula se desenvolve num ritmo mais lento, de acordo com o perfil da turma e já concluíram um semestre de curso. Eles trabalharam as apresentações, assistiram a vídeos, realizaram atividades em grupo e jogos. No 1º semestre de 2020, as aulas já foram retomadas e todos os alunos continuam animados a cada progresso. Em sua grande maioria, já cumprimentam as crianças e colegas de trabalho da escola em francês e fazem uso do idioma para dar instruções em sala de aula.

Pretendendo a expansão do idioma no município e com a intenção de aumentar o corpo docente da escola bilíngue, a Prefeitura de São Gonçalo lançou um novo edital (2020) para efetivação de professores na rede municipal de ensino. Dentre as vagas, distribuem-se 70 para professores de língua estrangeira, 54 vagas imediatas para inglês e 16 vagas de cadastro de reserva de francês. Não há vagas para espanhol.

16 Funcionários entre 25 e 65 anos, de funções/cargos variados e com formação escolar diversificada (alguns com o ensino fundamental e outros com ensino superior).

CONCLUSÃO

Neste capítulo, destacamos que São Gonçalo se coloca num novo espaço frente ao bi/plurilinguismo, como um município em desenvolvimento no que tange ao ensino de línguas estrangeiras em escolas e centros públicos. O panorama atual, neste ano de 2020, conta com um centro de línguas ofertando três idiomas distintos (inglês, espanhol e francês), escolas municipais com o ensino de inglês obrigatório, algumas escolas com projetos de ensino de espanhol e a inauguração de uma escola municipal bilíngue (português/francês).

Porém, a falta de políticas linguísticas educacionais públicas para o ensino de línguas estrangeiras no município não leva em conta a demanda dos estudantes por uma formação linguística diversificada. Como verificado em nosso levantamento, os estudantes de idiomas como o espanhol e o francês possuem menos oportunidades de estudar essas línguas devido ao pouco quantitativo de vagas ofertadas pela prefeitura.

Ademais, o novo quantitativo de vagas em edital privilegia apenas dois idiomas, dentre os quais o francês, devido ao termo de cooperação assinado junto ao Consulado. Ainda assim, as vagas são para cadastro de reserva, o que não garante a convocação dos professores aprovados em concurso. Faz-se importante também formação e capacitação para os professores que se sentem desamparados pelos seus gestores.

Esse cenário nos mostra que fatores econômicos se colocam num espaço importante dentro da área de educação linguística. Pudemos constatar, através de algumas falas apresentadas sobre a criação de projetos para a promoção do ensino de línguas estrangeiras, o objetivo em formar mão de obra qualificada que pudesse assumir novos postos de trabalhos em empresas estrangeiras. Nos atentamos também à forte tendência ao monolinguismo do inglês.

As instituições públicas, através das políticas linguísticas educacionais, não devem restringir o ensino/ aprendizagem de línguas a uma só língua, elas devem ter, como principal objetivo, a formação de estudantes plurilíngues, que possam estar em contato com uma melhor diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, Minas Gerais, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824, 10/04/2020.

CALVET, Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques.* Paris: Payot, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 2005, vol.35, n.124.

Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva. https://www.facebook.com/escolamunicipalnicemendoncadesouzaesilva, 12/04/2020.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *Política e Políticas linguísticas*. NICOLEIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PARECER/CME/004/04. http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf, 18/05/2016.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998. http://portal.mec.gov.br, 18/05/2016

PEREIRA, Telma C. A. O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro. Tese de doutorado, PUC-RJ, 2006.

Petrobras. http://www.petrobras.com.br/pt/, 02/02/2017.

Portal da Prefeitura de São Gonçalo. http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/, 09/04/2020.

Potal do MEC. http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_10, 01/02/2017.

A negação do ensino de línguas no Estado do Rio de Janeiro e a pseudonecessidade da base nacional comum curricular os impactos para os estudantes da rede estadual

Shayane França Lopes
(SEEDUC, FEUFF,
doutoranda UFF)
shayaneflopes@yahoo.com.br

RESUMO: Neste texto, apresentamos questões relacionadas às contradições entre a oferta obrigatória da Língua Estrangeira Optativa e a sua negação aos alunos da rede estadual do Rio de Janeiro, passando pela imposição do inglês como língua franca, estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, sob uma das perspectivas da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2008).

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Rede estadual do Rio de Janeiro; Língua estrangeira optativa.

Iniciamos este texto propondo uma reflexão acerca das razões pelas quais se nega aos estudantes do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro o componente curricular língua estrangeira optativa (LEOp) – apesar de esse componente constar na matriz curricular do ensino médio (SEEDUC-RJ, 2018), sendo, portanto, de oferta obrigatória nas escolas estaduais.

O cenário em que estamos inseridos apresenta como protagonistas a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) aliada ao documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impactando diretamente na sala de aula dos colégios estaduais do Rio: são grupos com interesses de natureza exclusivamente econômica que interferem nas políticas de ensino público, definindo que componentes curriculares, frutos de uma

parceria entre Instituto Ayrton Senna (IAS) e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), serão obrigatórios – enquanto o componente LEOp, cuja oferta é obrigatória, não é ministrado.

O apagamento da LEOp dá indícios acerca da Reforma do Ensino Médio e a quem ela serve. E mesmo a língua estrangeira que permanece na escola em caráter optativo passa a ter uma proposta mercadológica, uma vez que, nesse contexto, a prática administrativa é muito mais valorizada do que a pedagógica, o que pode ser visto, por exemplo, no art. 5º, § 1º, inciso V da Resolução SEEDUC Nº 5.531 (SEEDUC-RJ, 2017), em que é dito que as aulas optativas devem ser alocadas "preferencialmente nos primeiros ou últimos horários", evidenciando a praticidade administrativa em detrimento de questões pedagógicas, reforçando a ideia de menos importância do componente curricular LEOp.

Nesse processo, o conceito de educação não se relaciona: 1) com o compromisso com a luta contra as desigualdades; 2) com a garantia às classes populares de aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizam para a participação no processo de transformação social; 3) com a instrumentalização do aluno para adquirir condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes à estrutura que vigora; 4) com a impossibilidade de proporcionar às camadas populares os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 2001). A educação, ao contrário, é vista sob a perspectiva de mercado que reúne inexperiência profissional na área e autoafirmação de autoridades financeiras e políticas no ensino público brasileiro. Enfatizam-se marcas manipuladas que imploram pela ação do capital privado e inflam o cenário educacional, deixando-o oco por inteiro. A lógica é a dos grupos econômicos, e não a dos educadores.

A Base se apresenta como um currículo oficial nacional e, como nos diz Apple (2005), evidentemente, não há neutralidade tampouco imparcialidade nas unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento definidos pela BNCC para cada ano escolar e para cada componente curricular. A Base assume um papel fundamental no que tange ao processo de subordinação do ensino público às imposições mercadológicas,

haja vista a convergência entre a Base e as ideias apresentadas por representantes do empresariado que atuam na educação.

A BNCC concentra as propostas dos *corporate reformers* (Freitas, 2012), termo que designa uma aliança entre políticos, mídia, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que defendem a proposta de que os educadores, especialistas em educação e profissionais da área, ficam aquém, em competência profissional, aos reformadores empresariais.

A política de conhecimento oficial inevitavelmente está imbricada aos interesses daqueles que estão à frente tanto da Base quanto da Lei 13.415/2017. As concepções de elite se mostram presentes ao olharmos, ainda que superficialmente, quem lidera os esforços reformistas, quem são os parceiros e de onde vem o apoio para a construção e a implementação da BNCC. Nesse sentido, recorremos a Avelar e Ball, em um texto publicado em 2017, que contam como foi criada a necessidade fictícia de se ter um documento curricular nacional, por meio do Movimento pela Base, sob a liderança de Jorge Paulo Lemann. Os encontros voltados para esse plano se iniciaram na Universidade de Yale, instituição conhecida por sua autoridade acadêmica (AVELAR; BALL, 2017).

Ao nos referimos à Reforma do Ensino Médio, disposta na Lei 13.415/2017, não se pode evitar uma relação com o documento BNCC, visto que a Lei menciona a Base por treze vezes mesmo antes de esse documento estar pronto. Essas menções ao texto inacabado têm o intuito de marcar a sua presença, legitimando-o.

As propostas dessa Reforma ganharam força e celeridade no momento em que a tutela do MEC foi entregue a ex-bolsistas da Fundação Lemann. Surge, então, cinco anos depois daquele primeiro encontro nos Estados Unidos, a delineação do currículo oficial nacional, imposto e desnecessário, tendo em vista a existência de outros documentos da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998/2000/2002), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), as quais se apresentam como a base nacional comum: "*São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum*, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas

de todas as redes de ensino brasileiras" (BRASIL, 2013, p.6, grifos nossos). Diante da existência de um documento que se apresenta como "diretrizes que estabelecem a base nacional comum", o documento BNCC se torna um texto incongruente com a demanda existente.

O referencial teórico que embasa esta discussão recorre ao conceito de intertextualidade, de Dominique Maingueneau (2008). A decisão de um texto citar outro ou não é tomada de acordo com a formação discursiva que estiver em jogo: "Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis" (a*pud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2014, p.289). É preciso pensar que quando se distingue o que é possível enunciar do interior de uma formação discursiva, identificam-se quais são os enunciados compatíveis e incompatíveis com o sistema de restrições dessa formação especificamente.

Para Maingueneau (2008), intertextualidade é definida como um sistema de regras implícitas que compreendem o intertexto (fragmento citado em um *corpus* específico). A intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto, supondo a presença de um texto em outro, consistindo nos tipos de relações que a competência discursiva define como legítimas. Trata-se do "passado específico que cada discurso particular constrói para si, atribuindo-se certas filiações e recusando outras" (MAINGUENEAU, 2008, p.78). Isso significa dizer que há intertextualidade apenas com enunciados semanticamente próximos dos autorizados pela formação discursiva de quem decide citá-los. A intertextualidade, diferentemente da interdiscursividade, deixa marcas na materialidade linguística por meio do intertexto.

Pensando nessa relação entre BNCC e Lei 13.415/2017, tendo como base o conceito de intertextualidade apresentado anteriormente, podemos aprofundar a compreensão sobre esses documentos, traçando uma linha que liga o interesse pelo controle do ensino público brasileiro aos idealizadores da BNCC, passando pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e pelo Movimento pela Base, o qual deixou de aparecer como apoiador da BNCC em sua versão definitiva. Como ponto comum a

todas essas entidades, órgãos e Movimento, está a Fundação Lemann (FL).

Na perspectiva da Análise do Discurso, aqui explicitada, essas informações não podem ser encaradas como enunciados independentes, ao contrário: estão em constante relação. As instituições mantenedoras, parceiras e apoiadoras associadas à Base, direta ou indiretamente, também não devem ser analisadas de maneira deslocada, sem levar em conta a formação discursiva à qual pertencem.

A relação entre Reforma e Base segue uma lógica semelhante àquela que ocorre nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro: a SEEDUC-RJ utiliza-se das estatísticas do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, para sustentar, perante a sociedade, a falsa demanda de parcerias com instituições privadas. São 41 instituições com convênios e parcerias, tanto no que diz respeito a cursos de formação de professores quanto ao currículo das escolas estaduais do Rio de Janeiro (dados disponíveis no sítio da SEEDUC-RJ de 2012 a 2018). Para Caetano (2015), as diversas manifestações da privatização por meio das parcerias público-privadas são práticas adotadas pelos sistemas públicos para indicar o caos na educação pela ótica dos resultados.

Nesse contexto de presença crescente das instituições privadas na educação pública, de Reforma do Ensino Médio e de imposição da BNCC, o IAS, em parceria com a SEEDUC-RJ, com o aval do MEC, estabelece a formação dos professores da rede estadual que trabalharão com determinados componentes curriculares (aqueles do chamado Núcleo Articulador, presentes nas escolas em tempo integral). O posicionamento que se revela nessa determinação é que os profissionais da rede estadual, licenciados, concursados e, portanto, habilitados, não são competentes para estar em sala de aula. Entra em cena, nesse momento, a equipe do IAS que, apesar de ser formada por colaboradores que não têm formação na área (de acordo com o breve currículo disponibilizado no portal do Instituto), tem o objetivo de atualizar os "conhecimentos teóricos e práticos, com metodologia desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna" (Portal Instituto Ayrton Senna, 2018) e, somente depois dessa formação, os profissionais da

rede estariam habilitados para ministrarem os conteúdos dos componentes do Núcleo Articulador.

O ensino médio integral recebeu novos componentes de aprendizagem e as escolas passaram a trabalhar com componentes curriculares organizados nas Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e no Núcleo Articulador (Projeto de Vida, projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados).

Para mostrar como as estratégias das organizações, institutos e fundações se concretizam nas salas de aula dos colégios estaduais do Rio de Janeiro, traçaremos um percurso iniciado em 2006, por meio de reuniões e encontros para tratar de uma base nacional comum curricular, com participação do Movimento Todos pela Educação e, em 2013, com participação do Movimento Todos pela Base.

Em setembro de 2015, foi assinado o Decreto Estadual Nº 45.368/2015 que estabelece o Programa de Educação Integral para as escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por meio de parcerias com o setor privado, sob a justificativa de que esses convênios fortalecem a educação. Para Lopes (2017), a SEEDUC-RJ, por meio de seus convênios, há muito anuncia escolas sem professores, imersas por inteiro na política educacional brasileira, submetidas a interesses majoritariamente financeiros, em um processo em que a educação está sob o jugo do capital privado.

Com base na Resolução SEEDUC Nº 5.597 de 04 de janeiro de 2018 (SEEDUC-RJ, 2018), o ensino médio em tempo integral é formalizado com a matriz curricular que fixa os componentes curriculares do Núcleo Articulador: I. Projeto de Vida e Mundo do Trabalho; II. Projeto de Intervenção e Pesquisa; III. Estudos Orientados; IV. Empreendedorismo. Os três primeiros ficam a cargo de uma parceria com o IAS e o último fica a cargo de uma parceria com o Sebrae.

Assim, por meio de uma Resolução, a SEEDUC-RJ, atendendo ao estabelecido na Reforma em conivência com a BNCC, torna obrigatórios os componentes curriculares em parceria com o IAS e com o Sebrae, cujos objetivos são detalhados a seguir: Projeto

de vida e mundo do trabalho deve promover o autoconhecimento dos estudantes sobre suas identidades e sobre o que desejam para seu futuros; Projeto de intervenção e pesquisa deve promover o trabalho colaborativo em times de estudantes para desenvolver projetos de intervenção na escola e no entorno do espaço escolar; Estudos orientados deve promover momentos de estudo e pesquisa orientados; Empreendedorismo deve desenvolver tomada de decisões e estímulo ao desenvolvimento de estratégias no contexto das relações sociais (SEEDUC-RJ, 2018).

Apresentado o contexto em que esses quatro componentes obrigatórios foram inseridos, retomaremos a discussão sobre LEOp. Para efeitos de detalhamento, definimos a língua espanhola como a língua estrangeira em questão para este texto, tendo em vista toda a base legal que justifica sua presença nas escolas brasileiras. O primeiro ponto a ser levantado diz respeito ao estabelecido no currículo nacional: "o tratamento dado ao componente [língua inglesa] na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca" (BRASIL, 2018, p. 239). Recorremos a Lagares para evidenciar que a ascensão do inglês como língua franca "se deve ao enorme poder de atração do mercado de bens materiais constituídos nessa língua" (LAGARES, 2013, p. 390), o que mais uma vez faz ecoar a concepção mercadológica da educação em face do prejuízo ao acesso às condições de participação cultural e política, assim como de reivindicações sociais, por parte dos estudantes.

Analisando o percurso de leis que justificam a presença do espanhol, iniciaremos por citar a Constituição Federal, quando em seu Art. 4º, parágrafo único, diz que "A República Federativa do Brasil buscará *a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina*, visando à formação de uma *comunidade latino-americana* de nações" (BRASIL, 1988, p. 11, grifos nossos).

Além disso, a Lei Nº 11.161/2005 – revogada pela Lei Nº 13.415/2017 – dispõe sobre a oferta obrigatória do espanhol no horário regular de aula.

Há também a Resolução SEEDUC 4746, de 30 de novembro de 2011, que fixa diretrizes para implementação das matrizes curriculares para a educação básica nas redes públicas, dispondo sobre uma segunda língua estrangeira moderna, de oferta

obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno.

A Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012 (BRASIL, 2012), em seu Art. 9º, diz que a legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo, sendo definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Posteriormente, em audiência pública da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), no dia 28 de junho de 2017, o deputado Comte Bittencourt (PPS) afirmou que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro estaria descumprindo a Lei Estadual 2447/1995 e o artigo 317 da Constituição Estadual, segundo os quais o espanhol seria obrigatório na rede pública. E, ainda que a LDB tivesse sido alterada pela Lei 13.415/2017 e determinasse a obrigatoriedade apenas do inglês, o Estado poderia, sim, ofertar o espanhol em caráter obrigatório, valendo-se da Lei Estadual Nº 2.447/1995 e do artigo 317 da Constituição Estadual. Na mesma audiência pública foi feito um pedido pelos docentes para que a Circular Interna Conjunta nº 33 fosse revogada. Essa circular desconsidera a disciplina de ingresso na carreira do magistério estadual, permitindo que o professor ministre aula de qualquer componente curricular da mesma área (e também do atual Núcleo Articulador, que não tem nenhuma exigência como pré-requisito). A solicitação não foi atendida pelo Secretário de Estado de Educação, Wagner Victer, e professores de espanhol passaram a ser impelidos pelas escolas estaduais, sob a base legal da Circular Interna Conjunta nº 33, a trabalhar com o componente curricular português, por exemplo, caso desejassem se manter na escola em que atuariam, teoricamente, como professor de LEOp.

É interessante observar que, das 15 regionais (grupos separados por região, para facilitar a organização da rede), totalizando 1.182 escolas estaduais em funcionamento no Rio de Janeiro (dados de novembro de 2019), nenhuma disponibilizou a quantidade de escolas em que, no ano de 2019, foi ministrada aula de LEOp. Apesar de se tratar de uma rede pública e, portanto, as informações deverem ser disponibilizadas de

forma transparente no portal da SEEDUC-RJ, isso não só não ocorre como também os inúmeros servidores da SEEDUC-RJ contatados por ligação telefônica dizem não poder passar esses dados (ou por não terem esse quantitativo, ou por não terem autorização para informá-los, ainda que quem os solicite seja um cidadão brasileiro, professor da rede, habilitado para trabalhar com língua portuguesa e com língua estrangeira, e pesquisador). Quando questionados acerca dessas respostas absurdas, o que dizem repetidamente é que a oferta da LEOp é obrigatória e garantida pela Matriz Curricular. E quando questionados acerca das escolas onde não são ministradas as aulas de LEOp, dizem que não há professores com carga horária disponível, embora exista a obrigatoriedade da oferta do componente. Ou seja: uma Circular Interna Conjunta (SEPE-RJ, 2017) legaliza que as aulas dos componentes curriculares obrigatórios sejam dadas pelos professores habilitados para trabalhar com LEOp, em uma lógica perversa de negação da língua estrangeira. Dessa forma, inúmeras escolas deixam alunos optantes sem aula dessa segunda língua estrangeira por direcionarem os professores habilitados em LEOp para componentes do Núcleo Articulador.

Assim, há base legal para fundamentar a oferta obrigatória do espanhol na rede estadual do Rio de Janeiro. Contudo, como Antunes e Lazaro (2019) sinalizam, a oferta do espanhol com matrícula facultativa "não pode ser vista apenas [como] uma 'opção' relegada ao desestímulo, a poucas menções ou a nenhum tempo de aula" (p.116). Deste modo, são propostas duas questões para reflexão: 1) possíveis interesses por parte da SEEDUC-RJ para que o espanhol permaneça como componente de matrícula facultativa nas escolas estaduais; 2) componente espanhol como uma ameaça para aqueles que lutam pelo seu fim. É válido lembrar que esse componente se revela como uma ferramenta cultural, política e social para que os estudantes extrapolem os muros da escola, assumindo-se como sujeitos socias (ROJO, 2004), capazes de se colocarem criticamente e atuarem no meio do qual fazem parte.

O ensino de línguas estrangeiras vai ao encontro da formação cidadã, uma vez que, tendo acesso a outras culturas, é possível refletir sobre a sua própria. Desconstruir preconceitos e discriminação permite avançar numa mentalidade social inclusiva.

Daher e Sant'Anna (2002) explicam que "A visão etnocêntrica se caracteriza por tomar a própria cultura como base para a avaliação de outras formas de viver e ver o mundo, ou seja, a nossa perspectiva serve de modelo, de padrão ideal[1]" (tradução nossa).

O interculturalismo, que se vale da língua estrangeira para estabelecer um diálogo cultural e, a partir disso, permitir ao aluno se projetar nas semelhanças e diferenças entre as línguas em contraste (PARAQUETT, 2011), busca exatamente a intercomunicação entre as culturas em questão, desejando um avanço no que concerne a atitudes de respeito e igualdade, entendendo que a sua própria cultura não é superior nem inferior às outras, mas que essas mudanças de comportamento são positivas e podem ocorrer naturalmente em virtude do contato com novas culturas. Esse entendimento promove a noção de igualdade e de inclusão, facilitando o fim de comportamentos segregadores. O conceito de cultura associado à educação, especialmente à aprendizagem de línguas, diz respeito ao conhecimento de outras identidades culturais: "conhecer o que é 'estrangeiro', para se conhecer"[2] (PARAQUETT, 2011, p. 3, tradução nossa). Despertar a sensibilidade e a curiosidade dos alunos para que essa busca por outras culturas possa ser promovida por eles mesmos, permitindo-lhes entender que as identidades culturais são múltiplas, complexas e em constante transformação. Pelo ensino das línguas estrangeiras, é possível trabalhar a percepção de que existem inúmeras circunstâncias de manifestações socioculturais e que, mudando os contextos, mudam também os discursos, em decorrência da não homogeneidade das culturas (PARAQUETT, 2011). Essas questões fazem do ensino da língua estrangeira algo rico e fundamental para o crescimento sociocultural e emocional dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a base legal e os motivos já mencionados, retomamos o cenário em que os colégios estaduais do Rio de Janeiro estão inseridos. A Educação Integral

1 la visión etnocéntrica se caracteriza por tomar la propria cultura como base para la evaluación de otras formas de vivir y ver el mundo, o sea, nuestra perspectiva sirve de modelo, de patrón ideal (DAHER & SANT'ANNA, 2002).

2 conocer lo que es 'extranjero', para conocerse (PARAQUETT, 2011, p. 3)

para o ensino médio, que contempla a ampliação do tempo de permanência na escola, e está garantida pela Lei 13.415/17, encontra parte de seus idealizadores no capital privado, em harmoniosa conivência com setores do governo. O IAS é um exemplo dessa parceria, que, com o apoio da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro e da P&G, coloca em prática uma proposta que, de acordo com informações disponibilizadas no portal do Instituto, garante a "construção de um modelo curricular inovador, além de modelos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação para educação integral" (Portal Instituto Ayrton Senna, 2018), veiculando a ideia de que a educação integral é a chave para que os estudantes desenvolvam todas as competências cognitivas e socioemocionais para estarem inseridos, como cidadãos plenos e produtivos, em sociedade.

A partir da reflexão proposta nas páginas anteriores, buscamos explicitar por que o discurso do IAS e da SEEDUC-RJ em relação aos componentes curriculares do Núcleo Articulador adquire estatuto de verdade se, além de não se sustentarem pedagogicamente como algo essencial quando comparado à língua estrangeira espanhol, por exemplo, estão à frente dessa empreitada pessoas alheias à área da educação, os "especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social", como diz Frigotto (2016).

Por essa lógica, propositadamente, não se considera que esses valores investidos em parcerias com instituições privadas ou ditas sem fins lucrativos poderiam ser aplicados em ampliação de vagas na rede pública de ensino superior, já que as capacitações e formações continuadas poderiam ser feitas pelos professores e pesquisadores de universidades públicas, comprovadamente competentes para dar formações continuadas para os professores da rede estadual. Contudo, obedecendo a essa mesma lógica perversa, esses cursos são vendidos pelas tais instituições privadas cujos profissionais, como já dito, nada sabem sobre o chão da escola, visto que a formação acadêmica de seus integrantes é em área alheia à educação.

Chegando ao fim deste capítulo, entendemos uma das formas com que a BNCC se impõe nas salas de aula, tendo como suporte a Lei 13.415/2017: trata-se de uma

resistência ao espanhol de modo a tentar destituí-lo de toda a sua história e legalidade, para impor componentes curriculares cujos principais beneficiados se encontram no setor privado. Que venha à superfície tudo aquilo que nos causa indignação, para que nossa voz não se cale e nossos braços não se cansem de reivindicar uma educação digna, de qualidade e comprometida com os sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Viviane; LAZARO, Rafael. *Documento Curricular/Seeduc*: Contribuições Críticas de Especialistas. Rio de Janeiro: maio/2019, 114-118.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-91.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Education Development* (2017), https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007, 23 nov. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. [Constituição (1988)] – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. *Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, CNE, SEB, 2012, 9 p.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasil, 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2018, http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.], 02/09/2019.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. *Revista ANDES-SN.* Universidade e sociedade, 56:85-99, 2015, http://www.portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf., 04/02/2018.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso.* São Paulo, Contexto, 2014.

DAHER, Del Carmen & SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales". In: GUBERMAN, M. (org.) *20 años de APEERJ* – El español: un idioma universal - 1981-2001. Rio de Janeiro: APEERJ. 2002, p. 54-67.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, 119: 379-404, Campinas, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Reforma de ensino médio do (des) governo de turno*: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2016.

LAGARES, Xoán Carlos. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2013, vol.52, n.2, .385-408.

LOPES, Shayane França. *Cadernos de atividades de aprendizagem autorregulada*: uma análise discursiva sob a perspectiva da semântica global. 2017. 159 páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARAQUETT, Márcia. La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. FIAPE. IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural.* Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04/2011.

PORTAL INSTITUTO AYRTON SENNA. *Atuação.* Proposta de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro. 2018, http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html, 12/07/2018.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. LAEL/PUC-SP, 2004, p.7.

SEEDUC-RJ. *Resolução SEEDUC Nº 5.531 de 20 de julho de 2017.* Dispõe sobre rotinas de organização de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEDUC, e dá outras providências.

_____. *Resolução SEEDUC Nº 5.597, de 04 de janeiro de 2018*. Altera matriz do anexo V, da Resolução SEEDUC Nº 5.330, de 10 de setembro de 2015, que fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica, e dá outras providências. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2018.

SEPE-RJ. *Orientação sobre a Circular Interna Conjunta n° 33 da SEEDUC*. Rio de Janeiro, 05 de maio de 2017. SEPE-RJ, 2017, http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=12731, 10 jul. 2018.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

Representações sociolinguísticas e processos de construção de identidades no ensino fundamental

Débora Amaral da Costa
(Labapec-UFF, SME-RJ)
debora.costa888@gmail.com

RESUMO: O presente capítulo é um desdobramento dos resultados de uma tese que aborda a representação social como um fenômeno dinâmico e dotado de funções. A partir dos conceitos desenvolvidos na pesquisa em questão, refletimos sobre o papel das representações sociolinguísticas no ensino, no contexto da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Representação; Identidade.

Uma educação pela pedra: por lições;
Para aprender da pedra, frequentá-la;
Captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
Ao que flui e a fluir, a ser maleada;
A de poética, sua carnadura concreta;
A de economia, seu adensar-se compacta:
Lição da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no sertão
(de dentro para fora, e pré-didática

No sertão a pedra não sabe lecionar,
E, se lecionasse, não ensinaria nada;
Uma pedra de nascença, estranha à alma.
João Cabral de Melo Neto

INTRODUÇÃO

João Cabral de Melo Neto, em seu famoso poema "A educação pela pedra", apresenta duas maneiras de se proceder à aprendizagem: uma de fora para dentro e outra de dentro para fora. Além da direção, outras características distinguem os modelos, sendo a primeira responsável por lição de moral, de poética e de economia, cuja resistência necessita ser maleada. No segundo caso, trata-se de uma educação de dentro para fora, pré-didática, que nada ensina.

Através desses versos, refletimos sobre objetivos, expectativas e metodologias empregadas no ensino de língua portuguesa, no contexto da educação básica do setor público. Por vezes, a necessidade de se repassar conteúdos para que os alunos obtenham êxito em exames e a frustração frequente por parte do professor, que não consegue perceber a evolução e o sucesso do seu grupo, revelam algumas representações sobre o ensino segundo as quais o movimento se dá primordialmente de fora para dentro, isto é, espera-se que o corpo discente receba e assimile conceitos e procedimentos sem que antes se percebam demandas pré-existentes, e por isso pré-didáticas, que são acessadas somente quando se busca compreender esse ensino de uma perspectiva de dentro do sujeito para fora dele.

Essa educação de dentro para fora pode ser realizada, dentre outras alternativas, por meio da observação de representações linguísticas cristalizadas no universo escolar, materializadas nas atitudes e nos discursos dos estudantes. Compreendê-las pode permitir ao professor uma prática docente mais significativa para a realidade com a qual este se relaciona, tendo em vista o contexto atual de ensino, cujo principal exemplo é a língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras, o qual tem sido marcado por índices insatisfatórios de rendimento em avaliações nacionais.

Pauliukonis (2014) acredita que um grande desafio para o ensino de língua seja a articulação entre conhecimento gramatical e necessidade de aprimoramento da capacidade de ler e de produzir textos coerentes. Almeida Filho (2016) afirma que o ensino de línguas se confundiu, ao longo da história, com o estudo da gramática, esvaziando esse ensino dos atos sociais de reconfiguração de identidade na alteridade nele envolvidos. Segundo o pesquisador, os programas de graduação descuidam, em muitos casos, da formação de novos professores e da formação continuada na extensão. Em sua opinião, ao contrário do que comumente se pratica, o currículo deveria contemplar as forças políticas que podem incidir de vários modos na preparação e no aperfeiçoamento de professores e de futuros professores.

Uma incongruência frequente é a indistinção entre gramática internalizada, normativa e descritiva, que fortalece uma representação social segundo a qual o estudante desconhece a própria língua. Tal imaginário pode gerar insegurança linguística e fracasso no desempenho escolar. Por parte do professor, em muitos casos, a exigência de que os alunos dominem a modalidade escrita padrão parece ignorar os fatos históricos que nos legaram compêndios gramaticais baseados em textos literários portugueses e alguns brasileiros de séculos passados.

Ademais, a democratização do acesso à escola sem a garantia de manutenção da qualidade do ensino, bem como as condições históricas de formação dos professores, no Brasil, e a realidade atual da maior parte das escolas públicas, com salas superlotadas, desconfortáveis e com inadequações das instalações físicas, contribuíram para o quadro atual de baixa proficiência linguística dos alunos no nível formal da língua. Apesar desse quadro insatisfatório, é consensual a ideia de que o conhecimento da variedade padrão tem uma função de acesso a diferentes espaços sociais, como o mercado de trabalho e a profissionalização. Por esse motivo, o seu ensino é bastante relevante para a plena inserção desses estudantes na sociedade.

Além das estatísticas oficiais, a mídia frequentemente aponta para as dificuldades que muitos alunos apresentam para ler e escrever textos fluentes. Essa configuração da sociedade brasileira atual traz à tona a necessidade de se promover um ensino de língua

portuguesa que reconhece e valoriza as questões sociais mais amplas, pautado em teorias transdisciplinares, ou mesmo indisciplinares (Moita Lopes, 2006). Considerando essa relação entre discurso e estrutura social, o presente trabalho está inserido, de forma interdisciplinar, no âmbito da Linguística Aplicada, além de recorrer a arcabouços teóricos da Análise Crítica do Discurso, da Sociolinguística e da Sociologia.

O objetivo deste capítulo é propor uma reflexão acerca da relação entre as representações sociolinguísticas e os processos de construção de novas identidades no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, por parte de alunos. Esse tema emerge da necessidade de se construir novas alternativas teórico-metodológicas que permitam aos estudantes uma aprendizagem da própria língua que seja mais adequada à realidade nacional e às especificidades locais, como por exemplo a necessidade de se compreender, de forma eficiente, uma diversidade de gêneros discursivos, nas modalidades oral e escrita, tanto do universo da comunicação básica quanto constituintes de determinadas atividades laborais, para que possam assumir uma participação mais ativa na sociedade.

Uma vez compreendidos os principais processos de construção de identidades e observadas as representações sociais mais recorrentes sobre aprendizagem de língua portuguesa na educação básica e pública, buscamos uma relação entre os objetivos formais de aprendizagem e os aspectos socioculturais envolvidos na prática pedagógica, no âmbito de uma Linguística Aplicada ideológica, *que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal*, conforme observou Moita Lopes (2006, p.22). Consideramos que a concepção dos sujeitos como heterogêneos, dotados de práticas discursivas e de histórias, que se combinam em processos de construção de identidades, situa o presente artigo na perspectiva ideológica da linguística aplicada e no viés crítico dos estudos discursivos.

Como arcabouço teórico para essa abordagem, Signorini (2017) aponta a linguística aplicada como área que tem apresentado contribuições expressivas para o ensino da língua portuguesa, dentre elas uma *inflexão metarreflexiva e crítica dada às políticas e aos objetos de ensino*, um compromisso político e ético com a diversidade linguística que constitui a língua em uso e o fornecimento de elementos necessários

para que os aprendizes *melhor compreendam e possam participar de processos de indexicalização escalar, que os posicionem mais favoravelmente nos espaços-tempos em que atuam* (SIGNORINI, 2017, p. 1244-1246).

No mesmo sentido, Bezerra e Reinaldo (2018) pontuam que a pesquisa em Linguística Aplicada tem fornecido *suporte para o estudo de práticas linguísticas nos mais variados contextos sociais [...], desde as últimas décadas do século XX*[1]. No âmbito da Análise Crítica do Discurso, Fairclough (1992) também valoriza o aspecto social em sua teoria, ao integrar uma análise linguisticamente orientada a um pensamento político relevante para discurso, sugerindo um quadro teórico tridimensional que seja útil para as pesquisas científicas sociais e especificamente para o estudo da mudança social.

Para relacionar a investigação de ordem social aos procedimentos de análise linguística, propusemos (COSTA, 2020) o conceito de representação sociolinguística, que se refere aos estudos relativos a fenômenos linguísticos que operam nas representações sociais. Acreditamos que os trabalhos sobre representação, em estudos de linguagem, frequentemente se detêm na observação de representações linguísticas, ou seja, aquelas que são construídas em relação a uma língua qualquer. No caso da representação sociolinguística, são considerados tanto os procedimentos de investigação linguística quanto as relações sociais e culturais relativas ao contexto de pesquisa. Nessa perspectiva, acredita-se que o pesquisador, ao se relacionar com os sujeitos, exerce influência nos dados e que as posições sociais interferem na interação, na produção, na coleta e na análise de *corpus*.

Esse posicionamento é congruente com os estudos de Fairclough (1992), quando escreve que os sujeitos não estão passivamente posicionados, mas são capazes de agir e de negociar suas relações com os tipos de discursos com os quais eles interagem. Esses discursos são materializados no uso da língua como uma forma de prática social. É um modo de ação, um modo de representação e uma forma com a qual as pessoas podem

1 Tradução minha. Fragmento original: "Research on Applied Linguistics (AL) has given support to the study of language practices in most varies social contexts, guided by contributors from cultural and social studies since the last decades of the 20th Century". (BEZERRA; REINALDO, 2018, p. 253)

agir no mundo e sobre os outros. Há uma relação dialética entre discurso e a estrutura social, pois o discurso é restringido pela estrutura social, além de ser uma prática, não só de representar, mas de constituir e construir o mundo.

Fairclough (1992) aponta três aspectos dos efeitos construtivos do discurso: ele contribui para a construção de identidades sociais (função identitária da linguagem), auxilia na construção de relações sociais interpessoais (função relacional da linguagem) e coopera na construção de sistemas de conhecimentos e de crenças (função ideacional da linguagem). O discurso é, ainda, um modo de prática política e ideológica. Estabelece, sustenta, naturaliza e muda relações de poder.

O discurso concebido como texto propicia um modelo mais amplo de análise, que inclui vocabulário, gramática, coesão, coerência, força dos enunciados, a estrutura textual e intertextualidade, o sentido potencial de um texto e a sua interpretação. O discurso percebido como prática enfoca a produção, a distribuição e o consumo. Na produção e na interpretação encontram-se os aspectos sociocognitivos de coerência (propriedade das interpretações) e de força (cuja ambivalência é reduzida pelo contexto), além da intertextualidade manifesta (outros textos são explicitamente mencionados) e da interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva (construção heterogênea de textos com elementos da ordem do discurso ou interdiscurso, nas vertentes de orientação francesa).

A coerência, enquanto propriedade externa ao texto, é influenciada pelas representações sociais, entidades discursivas fluidas e dinâmicas, construídas coletivamente e, de certa fora, cristalizadas no imaginário social. Com essa definição em mente, formulamos a seguinte questão: como o estudo linguístico de representações dos estudantes sobre a própria aprendizagem pode contribuir com o embasamento teórico para uma prática de ensino efetiva, que considere os processos de identidades nesse contexto específico?

Para buscar possíveis respostas, refletiremos sobre estratégias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estudantes da rede pública de ensino, da educação básica, que incluam em suas práticas questões sociológicas, como os processos

de reconstrução de identidades, bem como as representações sociais mais difundidas sobre o próprio desempenho e sobre as diferentes variedades da língua portuguesa. Para esse fim, apresentaremos um relato de experiência, enquanto professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que participa de um programa voluntário de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio.

REPRESENTAÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O estudo de caso referido na seção anterior diz respeito às minhas práticas docentes, que estão localizadas há oito anos na rede pública, tendo passado por diferentes escolas e diversos níveis, dentre eles o Ensino Fundamental II, enfocado no presente artigo. Trata-se de uma observação participante da rotina de uma turma específica de nono ano, caracterizada por desempenhos insatisfatórios, muitas faltas e pouco comprometimento com as atividades pedagógicas e com a vida da escola.

Caracterizado por uma série de dificuldades previstas e imprevisíveis, esse contexto de educação básica na esfera pública implica a formação de um cidadão crítico, preparado para um mercado de trabalho, como expresso nos documentos oficiais. Essa formação requer a aprendizagem de conteúdos sobre os quais os alunos têm construídas algumas representações. Essas construções mentais coletivamente construídas podem gerar nos alunos diferentes sentimentos, entre eles uma incapacidade de se aprender a língua padrão, apesar de reconhecê-la como fundamental para o futuro desenvolvimento profissional. Por isso, acreditamos que o êxito dessa tarefa dependa não só de conhecimentos linguísticos e pedagógicos, mas também de processos de construção identitária desses sujeitos.

Sobre esses conhecimentos extralinguísticos, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada consideram, para esta última, um enfoque no projeto pedagógico de educação básica e nos problemas e desafios da escola. O documento valoriza o diálogo e a parceria com instituições competentes,

tanto com atividades formativas organizadas pelos sistemas de educação básica quanto com a atualização, por meio de atividades de extensão, cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Apesar dessa orientação oficial, o que se verifica na rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro é a ausência de projetos de formação continuada, aliada às demandas do cotidiano escolar, que operam como barreiras para que os professores consigam se envolver em cursos e projetos de pesquisa.

André, Simões e Carvalho (1999) apresentam como o conceito predominante de formação continuada um processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Trata-se da formação em serviço, na qual se estimula o professor a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico, com base na reflexão sobre a própria prática. Tanuri (2000) relaciona essa definição de professor crítico ao movimento escolanovista (década de 1920), que se caracterizou pela inversão de papéis na qual a educação passou a ser vista como resultado das experiências e atividades do aluno, sob o acompanhamento do professor, em um ensino ativo.

As Novas DCNs apresentam, ainda, a necessidade de articulação entre as instituições básicas e superiores de educação, uma vez que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa contemplar a inserção dos estudantes nas instituições da rede pública de ensino básico. O contexto da região, as atividades de socialização e os aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, são apontados como elementos fundamentais da formação dos professores, além das questões éticas, de diversidade e sociocultural como princípios de equidade. Apesar dessa recomendação oficial, o único contato formal estabelecido entre a universidade e a educação básica, perceptível no cotidiano escolar, é a presença de estagiários nas aulas de determinadas disciplinas. Todavia, os objetivos do estágio docente e os papeis sociais dos agentes envolvidos (profissional formado e profissional em formação) dificultam uma relação significativa de trocas interinstitucionais.

Essas circunstâncias de formação inicial e de escassa formação continuada corroboram a realidade na qual os professores, por vezes, têm suas reflexões críticas

sufocadas pela prática de ensino vigente em grande parte das salas de aula: abordagem metalinguística de regras gramaticais, leituras sobre temas pouco interessantes para o alunado e produção escrita com objetivos pouco claros e funções sociais desconhecidas ou inexistentes, por vezes no gênero discursivo redação escolar. Esses fatores refletem na motivação, tanto do professor quanto dos alunos, e, consequentemente, no desempenho escolar. O estudo de caso referido no início dessa sessão diz respeito a uma situação semelhante à descrita acima, sendo, por esse motivo, o traço pragmático que impulsionou a reflexão teórica aqui proposta.

Cinco turmas compunham o último ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal no Rio de Janeiro. Uma delas apresentava muitos alunos com problemas crônicos de desempenho, já observados nos anos anteriores. Como solução, os professores propuseram, ao final do segundo bimestre, que alguns estudantes com melhor rendimento fossem direcionados a outras turmas, para que pudessem ter acesso a atividades e a conteúdos que não conseguiam ser incluídos na turma em questão, por conta da quantidade de faltas e das necessidades mais urgentes de aprendizagem de conceitos e de procedimentos ainda do Ensino Fundamental I. Para compensar o número de alunos por turma, outros estudantes que se enquadravam no perfil da turma mas que não estavam alocados originalmente nela foram redistribuídos, com o intuito de receberem, nessa recém formada turma, uma abordagem específica para minimizar a defasagem desse grupo.

Metodologias diferenciadas, conteúdos adaptados, avaliações específicas. Essas foram algumas ações previstas pelos professores para que essa turma obtivesse um resultado melhor do que vinha apresentando no semestre anterior. Para os pais, foram feitas reuniões com o detalhamento do projeto e as motivações do corpo docente. Contudo, terminado o ano letivo, diferentemente do que se esperava, a turma apresentou mais da metade de alunos com média resultante em reprovação. Essa trajetória e esse desfecho levaram-nos à reflexão sobre possíveis fatores responsáveis pelo fracasso escolar, dentre os quais apontamos a influência das representações sociais e dos processos de formação de identidades.

Se, por um lado, os professores estavam empenhados em mudar aquela realidade, por outro, os alunos que permaneceram na turma passaram a se identificar com o estigma de fazer parte do grupo de "perdedores", de "incapazes" ou de "descompromissados", "que não querem nada". Em termos sociolinguísticos, as representações sociais sobre os alunos que necessitam de uma abordagem diferenciada por conta de desempenho propiciaram novas formações de identidade, estigmatizada, que refletiram em atitudes de indiferença, de problemas de comportamento e de um número ainda maior de faltas.

O que ficou evidente nesse contexto foi a distância que tem se colocado entre a escola e as instituições de ensino superior, o que corrobora a falta de critérios teóricos e científicos para a tomada de decisões pedagógicas, ainda que a intenção seja a melhor possível. Mais do que essa falta, o que se coloca mais à tona é o fato de a equipe escolar não identificar nessa ausência de embasamento teórico para tais movimentações um grave problema altamente relacionado à qualidade das práticas docentes.

Essa distância entre a pesquisa científica e a prática docente pode criar uma lacuna entre as representações sociais absorvidas na universidade e aquelas reconhecidas tradicionalmente nas escolas. Como resultado, em pouco tempo, é possível que um profissional recém-formado, com experiência de pesquisa científica e mesmo com produções acadêmicas nessa área, corra o risco de assimilar antigas representações sociais sobre ensino que contribuam para a formação de identidades nas quais a figura do professor é associada à exposição de conteúdo, por meio de metalinguagem, e a dos alunos é moldada pelas tarefas de retenção e de memorização, com pouco espaço para a promoção de autonomia e para a reflexão.

O que ocorreu na turma em questão foi a assimilação dessas representações sociais e a sua utilização como ferramenta de negociação identitária, na qual o fracasso escolar seria justificado pelo rótulo estigmatizante. O mesmo distintivo se mostrou como um fator impeditivo de possíveis avanços pedagógicos, dado que os alunos, por vezes, não se sentiam no direito de obterem bons resultados, tendo em vista as expectativas construídas a seu respeito. Tal fenômeno foi observado nas conversas entre os estudantes, nas suas falas espontâneas e em algumas interações entre a professora e a turma, nas

quais elucidávamos qualidades do grupo que eram por ele rebatidas, sob alegação de que "dali não poderia sair nada de bom".

Em poucos meses de convivência (começamos o trabalho com a turma no segundo semestre letivo, após um período de licença), a professora e os alunos desenvolveram uma afinidade e um respeito mútuo que alteraram, no momento daquela disciplina específica, a qualidade das aulas, com a diminuição do número de faltosos e com a participação efetiva dos estudantes nas tarefas a eles propostas. Como justificativa, a turma apresentava argumentos como "você é a única professora que se importa com a gente", "só você elogia a nossa turma" ou "vou fazer porque é você quem está pedindo". Essas falas demonstram que o fator afetivo, como integrante da alteridade, é relevante para o progresso dos alunos e que esse vínculo colabora na construção de identidades de projeto, as quais compreendem o seu lugar e a necessidade de mudá-lo, por meio de novas atitudes. Essas novas identidades legitimam o papel do professor enquanto mediador, ou membro mais experiente, o que torna mais viável a abordagem de temas e conteúdos obrigatórios na grade curricular.

CONCLUSÕES

Acreditamos que a promoção de leituras e discussões sobre os fenômenos de representação sociolinguística e de construção de identidades proporciona uma visão teórica sobre diferentes problemas encontrados na escola, contribuindo para uma abordagem mais crítica no planejamento, na prática e na avaliação do professor de língua materna e de outras disciplinas. Essa reflexão traz a compreensão da formação continuada em suas dimensões coletivas, a fim de se repensar o processo pedagógico, a prática educacional, os saberes e os valores, e de se buscar um aperfeiçoamento do profissional docente.

Lucíola Santos (2005) aponta para a necessidade de formação de um docente investigador e crítico, capaz de problematizar a realidade e de adotar atitude positiva no enfrentamento do cotidiano escolar. Esse profissional estaria mais apto a reconhecer

as relações entre as práticas pedagógicas e as políticas públicas para o ensino, além de compreender as relações entre sua atividade e a realidade sociocultural na qual ela está inserida. Segundo a autora, ao apresentar diferentes tendências do movimento do professor pesquisador, o docente atua como um agente de mudanças. Essa asserção pode ser exemplificada com o caso apresentado neste artigo, o qual, por meio da interação vivências-pesquisa, pode resultar em maneiras alternativas de observar o trabalho dos alunos e de lidar com as representações sobre ensino/ aprendizagem que influenciam o fracasso escolar.

Na mesma orientação, Carr e Kemmis (1988) escrevem que as posições teóricas críticas, de autorreflexão coletiva e de investigação-ação, valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio desenvolvimento profissional e defendem espaços coletivos nas escolas para desenvolver comunidades reflexivas, que promovam uma abordagem dos conteúdos que seja mais adequada para esses estudantes. Seja por meio do entretenimento, como ouvir música, ver televisão e acessar redes sociais, seja pensando na carreira profissional e, assim, no Enem, a justificativa para o ensino pautado nos usos da língua aparece com evidência.

Para terminar essa reflexão, perguntamo-nos, como o fez João Wanderlei Geraldi: por que ensinamos o que ensinamos na escola? Quadros cheios de conceituações e exercícios puramente metalinguísticos em uma realidade na qual os alunos se percebem aquém do nível esperado, com defasagens graves no que diz respeito a conteúdos de anos anteriores, têm qual finalidade? De que serve, ou *a quem serve*, uma prática de ensino que parta de pressupostos desconhecidos dos alunos, que não recupere os conhecimentos primordiais, anteriores àqueles previstos no currículo da série em questão, que não leve em conta as especificidades sociais do grupo, dentre elas a vulnerabilidade, a adultização precoce e a falta de expectativa de sucesso profissional?

Retomando o poema da epígrafe, acreditamos que o estudo das representações dos alunos sobre o próprio processo ensino-aprendizagem aproxima-se do segundo

modelo de educação pela pedra, aquele do *sertão*, porque favorece o reconhecimento do imaginário coletivo dos alunos e a sua associação a questões identitárias, sendo, portanto, *de dentro para fora*. A perspectiva é *pré-didática* porque se coloca para além das questões puramente pedagógicas, dando ênfase aos aspectos discursivos que nos levam à compreensão das questões sociais mais urgentes para os alunos. Não saber lecionar, nessa perspectiva, é dispensar paradigmas e pressupostos, ou ideias pré-concebidas sobre determinada turma, mas procurar depreender a singularidade do grupo e dos indivíduos que o compõem.

A flexibilização de metodologias e de conteúdos, por vezes, é vista como não *ensinar nada,* porque a principal representação social sobre o ensino pressupõe cadernos cheios, quadros lotados, avaliações de metalinguagem e salas unívocas, nas quais apenas se escuta a voz do professor. No entanto, para que essa representação seja modificada, é necessário agir sobre elas, por meio de discursos anti-hegemônicos e de práticas diferenciadas, que necessitam, por sua vez, de uma constante construção de identidades, por parte do professor, a fim de que os alunos encontrem espaços para reconstruírem as suas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Reflexive Teaching of Linguistic Knowledge: An Epistemological and Methodological Challenge. *The Educational Review*, USA, 2(4), 2018, p. 253-267.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*: la investigación-acción en la formación del professorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

COSTA, D. A. *Identities of Migration: A Narrative-based Approach to the Studies of Social Representation.* Berlin: Peter Lang, 2020.

DOURADO, L. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, 299-324, abr.-jun., 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity,1992.

GIROUX, H. A. *Los professores como intelectuales*: hacia uma pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1997.

KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. 6 d. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In.: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

MELO NETO, J. C. A educação pela pedra. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MYERS, G. Análise da Conversação e da Fala. In.: *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. In.: BAUES, M.; GASKELL, G. (Editores). Petrópolis: Vozes, 2002, p. 271-292.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: Vieira, S. R. & Brandão, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática*: descrição e uso. 2ª ed, 3ª reimpressão,. São Paulo: Contexto, 2014. p.239-258.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação-* perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SANTOS, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In.: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

SIGNORINI, I. *Contribuições da linguística aplicada para o ensino de português*. In.: Atas do X Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Università del Salento, 2017.

TANURI, L. *História da formação de professores.* Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores*: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Ensino plurilingue e intercultural no ensino fundamental: a experiência da introdução do ensino de alemão em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
(UFF)
ebolacio@gmail.com
Gabriela Marques-Schäfer
(UERJ)
gabrielamarques@yahoo.com
Mergenfel A. Vaz Ferreira
(UFRJ)
egchenvaz@yahoo.com
Michelle Valadão Vermelho Almeida
(SME)
michelle_valadao@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo descreve as ações conjuntas de alguns professores das universidades formadoras de professores de alemão do estado do Rio de Janeiro, do *Goethe Institut*, da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e dos professores de alemão das escolas municipais no âmbito do projeto de ensino plurilíngue e intercultural da SME-RJ, que prevê a implantação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas municipais, além do inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas Estrangeiras; Formação de Professores de Línguas Estrangeiras; Plurilinguismo.

INTRODUÇÃO

É um consenso o reconhecimento de que a capacidade de se expressar e atuar numa língua estrangeira ou adicional[1] se constitui em uma habilidade imprescindível para a participação cidadã efetiva em nosso mundo globalizado. Diferentes estudos

1 No presente artigo, poderá ser observado, em alguns momentos, o uso concomitante dos termos "língua estrangeira" e "língua adicional", principalmente pelo fato de grande parte da literatura sobre o tema fazer uso do primeiro. Entretanto buscaremos priorizar o uso de "língua adicional" por diferentes motivos, entre eles, o caráter de acréscimo implicado no termo, tendo em vista que outras línguas já podem fazer parte do repertório do aprendiz ou de seu aprendizado. Outro ponto importante, abordado por Schlatter e Garcez (2009), refere-se ao fato de as línguas atenderem a objetivos de interlocução entre indivíduos das mais diversas formações socioculturais e nacionalidades, parecendo inapropriado o uso do termo 'estrangeiro' nesse cenário.

vêm se debruçando sobre possíveis contextos ideais para a aprendizagem de línguas estrangeiras ou adicionais e, no que tange à faixa etária dos aprendizes, apesar de não se configurar em um consenso, muitas pesquisas (entre outros LEGUTKE ET AL 2008; BREWSTER, ELLIS & GIRARD 200,2 ASSIS-PETERSON & GONÇALVES 2000/ 2001; ROCHA 2007) apontam os benefícios da exposição e aprendizagem de uma língua estrangeira ainda na infância. Esses benefícios, que abrangem esferas sociais, afetivas, culturais, acadêmicas e profissionais, podem fortemente impactar todas as fases da vida do aprendiz.

Em termos globais, testemunhamos o papel, cada vez de maior destaque, atribuído ao plurilinguismo, como uma forma de intercâmbio entre saberes diversos. Estes saberes muito ultrapassam os linguísticos, considerando todo o compêndio cultural e conhecimentos desenvolvidos em diferentes línguas e culturas. Também é importante ressaltar que "toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem" (Conselho da Europa, 2001, p. 23) contribuem para a construção de uma competência comunicativa (Widdowson, 1991) capaz de agregar esses saberes, afastando a ideia de que a aprendizagem de cada língua/ cultura se dá de forma isolada, ou mesmo que tais aprendizagens sejam armazenadas isoladamente. Nesse sentido, o plurilinguismo pode ser um poderoso aliado da escola na promoção da competência comunicativa de seus alunos e alunas (cf. Neuner et al. 2009). Entretanto, sabemos que, no contexto brasileiro, o acesso ao estudo de línguas adicionais nos primeiros anos escolares ainda é um grande desafio. Tendo em vista, ainda, o tamanho continental do Brasil e suas vastas diferenças regionais, torna-se ainda mais complexo o debate sobre as políticas linguísticas que envolvem o ensino de línguas adicionais nas escolas públicas. De todo modo, muitos caminhos vêm sendo percorridos, e podem ser observados movimentos que apontam para novas perspectivas nesse cenário.

Assim, o objetivo do presente capítulo é apresentar o desenvolvimento e o estado atual do projeto de ensino plurilíngue da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), o qual engloba atualmente o ensino de alemão, espanhol, francês e inglês.

Após uma breve revisão da história do ensino de línguas estrangeiras no ensino básico público no Brasil, passaremos a descrever as bases e os objetivos do projeto da SME-RJ supracitado e, principalmente, discorrer sobre os avanços já alcançados e os desafios ainda existentes na implementação desse projeto, que desde o início foi acompanhado de perto por professores da UERJ, UFF, UFRJ e da PUC-Rio. Como três dos autores do presente artigo são professores das três universidades públicas citadas e atuam na formação de professores de alemão em suas respectivas instituições e no projeto da SME-RJ, teremos um foco mais específico ao final no estado da implantação do idioma alemão em três escolas da rede.

ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA BÁSICA

Breve histórico

Sabe-se que a primeira língua estrangeira aprendida em terras brasileiras foi o português, hoje língua materna da grande maioria dos brasileiros. Durante o período colonial, por um longo tempo, a língua geral indígena foi o meio de comunicação diária em quase todo o território nacional, sendo o latim e o grego ensinados nas poucas escolas existentes, à época nas mãos dos jesuítas (cf. LEFFA 1999). Apenas no século XIX, com a chegada da família real ao Rio de Janeiro e a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, iniciou-se no Brasil o ensino de línguas estrangeiras modernas (cf. MULIK 2012) e principalmente após a reforma de 1855. No entanto, Day lembra que:

> [o] forte ensino de línguas estrangeiras observado no Brasil Império era muito mais uma tentativa de aproximação e manutenção de vínculos culturais da corte com a Europa e seus modos de vida do que uma política linguística de abertura para a pluralidade linguística brasileira que já se abria para as línguas de imigração. (DAY 2012, p. 11)

O forte ensino de línguas estrangeiras a que Day se refere consistia em aulas de latim, grego, inglês, francês, alemão e italiano, oferecidos com cargas horárias variáveis ao longo do século XIX e início do século XX, tendo sido essa carga horária reduzida drasticamente após a proclamação da república (LEFFA 1999).

Ao longo do século XX, houve momentos distintos no que se refere ao papel e à presença da(s) língua(s) estrangeira(s) na educação básica. Como foi dito acima, já havia acontecido uma redução muito grande na carga horária das línguas estrangeiras no final do século XIX em relação ao Império. A reforma educacional de 1933, feita pelo ministro Francisco Campos, se preocupou com o ensino das línguas estrangeiras modernas: francês, inglês e alemão no secundário (OLIVEIRA, 2015). O latim era então a única língua clássica do currículo e trouxe uma mudança importante na metodologia de ensino de línguas estrangeiras, passando ao método direto, sem, no entanto, aumentar a carga horária dedicada aos estudos dessas línguas, apenas diminuindo a carga horária do latim (LEFFA 1999). A reforma Capanema de 1942 reforçou algumas das ideias da reforma anterior. Nas palavras de Day (2012):

> Foi essa a reforma que maior importância atribuiu ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil República. Do ginásio ao colegial (científico ou clássico), além do latim estudava-se francês, inglês e espanhol.
>
> A despeito de todo o centralismo e autoritarismo que marcou o Estado Novo, especialmente neste caso pela ação repressiva contra as escolas mantidas pelas colônias alemãs e italianas no sul do país, foi através da Reforma de Capanema que se destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas (clássicos e modernos) e também se estimulou nas escolas a aplicação do método direto. De orientação eminentemente prática, ele pregava o ensino da LE na própria LE, um indicativo de preocupação com os aspectos metodológicos do ensino. (DAY 2012, p. 6)

A LDB DE 1961 trouxe mudanças importantes para o ensino de línguas estrangeiras, conforme afirma Leffa (1999):

> O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. (...) Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. (...) a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA 1999. p. 13)

A LDB de 1971 causou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, o que foi ainda sancionado por um parecer do Conselho Federal, segundo o qual a língua estrangeira seria oferecida por acréscimo de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento. Por esse motivo, muitas escolas retiraram a língua estrangeira do primeiro grau e, no antigo segundo grau, não havia mais do que uma hora semanal. Isso significou na prática que muitos alunos não tiveram nenhum contato com qualquer língua estrangeira durante sua escolaridade. Conforme pontua Mulik (2012):

> Agora o 1º grau passa a ser de 8 anos e o 2º de 3 anos. A habilitação profissional ganha destaque, e a legislação desobriga a inclusão de LE nos currículos de 1ºs e 2ºs graus. Sob a ideia de um "falso" nacionalismo, prega-se que a escola não seja "porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira (DCE - LEM, 2008 p. 45)", evitando assim, o aumento da dominação ideológica. Assim, o ensino de LE passa a ser um instrumento das classes favorecidas, já que a grande maioria não tinha acesso a esse conhecimento. (MULIK 2012, p. 20)

Com o advento da LDB de 1996, temos um momento de afirmação da importância da presença de pelo menos uma língua estrangeira na educação básica:

> § 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. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
>
> 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.

CONTEXTO ATUAL

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprovado em 15 de dezembro de 2017 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 do mesmo mês - trouxe uma mudança radical e bastante preocupante para o ensino de línguas estrangeiras, já que prevê o inglês como a única língua estrangeira a ser

ensinada obrigatoriamente nas escolas brasileiras. Outras línguas estrangeiras podem ser ensinadas, mas em caráter excepcional, dando-se ainda preferência ao espanhol, o qual havia perdido o *status* de obrigatório no ensino médio, que havia conseguido através da Lei 11.161 em agosto de 2005[2]:

> IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

Um outro questionamento trazido pela BNCC de 2017 é *qual* inglês (e por consequência qualquer outro idioma que porventura seja ensinado). Preconiza-se um inglês global:

> Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo.Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BNCC 2017, p. 241)

Após essa breve revisão histórica do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pode-se constatar um início - à primeira vista, já que se tratava de uma minoria que tinha acesso às escolas - com bastante e diversificada oferta de idiomas nas escolas brasileiras, para um declínio gradativo da presença dos idiomas, modernos ou clássicos, desde o final

2 Cabe ressaltar que há iniciativas em vários estados do país pela manutenção do espanhol como disciplina obrigatória, como a campanha #ficaespanhol.

do século XIX até nossos dias. O momento atual é de insegurança para a garantia de uma educação plurilíngue se nos basearmos nos documentos oficiais que regem nossa educação básica. Por isso, é importante reforçar a importância da oferta democrática de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. Passamos agora a descrever e discutir os êxitos e os desafios da proposta de difusão do ensino de línguas adicionais da secretaria municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

PROJETOS DE ESCOLAS BILINGUES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Histórico

Um importante marco histórico para o desenvolvimento dos Projetos de Escolas Bilíngues no município do Rio de Janeiro foi a criação, em 2009, do Programa Rio Criança Global (PRCG). O referido programa tinha como objetivo principal a implementação do ensino de língua inglesa a partir do 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais[3]. O PRCG, que começou a ser implementado no segundo semestre de 2010, tinha também como contexto histórico a realização dos Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro, que viriam a ocorrer seis anos depois, em 2016, e que representaram um importante incentivo para o ensino de inglês e para o preparo de "novas gerações para serem os anfitriões das Olimpíadas de 2016", como declarou a então responsável pela pasta da secretaria de educação, Claudia Costin:

> 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

3 No que se refere à cidade (e ao estado do Rio), vale ressaltar que até os anos 90 tanto o inglês quanto o francês eram obrigatórios das antigas 5ª a 8ª séries. Sobre o espanhol: "No contexto fluminense, surge, em 1995, a Lei Estadual nº 2.447 e, em 1999, a Lei Municipal nº 2.939. Ambas instituem a obrigatoriedade do idioma Espanhol na grade curricular do Estado e do Município, e estão em vigor. No entanto, dez anos após a Lei 2.939 e com base em um novo contexto econômico, político e social, é promulgado o Decreto Municipal nº 31.187, de 06/10/2009, o qual dispõe sobre o Programa Rio Criança Global (PRCG), que amplia o ensino de Inglês para todas as séries do Ensino Fundamental, na rede municipal, tendo como uma de suas consequências a redução drástica do espaço conquistado pelo Espanhol e por outras LE." (LOPES; ANDRADE 2018: 192)

> é hoje é 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[4].

Para a viabilização de tal empreitada, naquele mesmo ano, a prefeitura do RJ contratou, por meio de concurso público, 400 novos professores de inglês, com o objetivo de atender a mais de 180.000 alunas e alunos do ensino fundamental, distribuídos em 767 escolas em todo o município. No ano seguinte, a partir de novo concurso, outros 400 professores de inglês passaram a integrar a rede municipal de ensino.

Na esteira do Programa Rio Criança Global, o município vem implementando, desde 2013, escolas com ensino bilíngue de inglês. Essas escolas visam, para além das aulas de língua inglesa, introduzir metodologias e práticas que contemplem as línguas portuguesa e inglesa no seu cotidiano. Ao final de 2017, o Rio de Janeiro já contava com 10 escolas bilíngues de língua inglesa e uma escola de língua espanhola. Diante do bom desempenho e dos resultados positivos apresentados pelo Projeto, em 2018, o número de escolas bilíngues foi ampliado para um total de 25 escolas, tendo sido incluídos no espectro das bilínguesas línguas francesa e alemã. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, assim estavam distribuídos os idiomas nas escolas: 12 escolas com ensino de português-espanhol, nove escolas de português-inglês, três de português- alemão e uma de português-francês (SME, 2018).

PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E NORTEADORES DOS PROJETOS

Pode-se dizer que um dos aspectos de maior destaque, configurando-se também como um importante diferencial em relação às políticas de ensino de línguas estrangeiras nas escolas municipais até então, é a ênfase atribuída à oralidade no Programa Rio Criança Global. Nesse sentido, é válido destacar que os documentos oficiais para o

4 http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300

ensino de línguas apontavam até pouco tempo atrás a leitura ou compreensão escrita como a habilidade a ser priorizada no ensino de línguas estrangeiras:

> Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIl, 1998, p. 20)

Por outro lado, as diretrizes que norteiam o PRCG apontam as quatro habilidades linguísticas como objeto de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, ressaltando como seu objetivo fundamental o de fomentar um "maior acesso às informações globais via web e também maior interação com o público esperado para os Jogos Rio 2016: turistas e delegações" (Rio de Janeiro, 2010).

Essas diretrizes que levam em consideração de forma clara a oralidade são encontradas na BNCC de 2017, que, no entanto, preconiza o inglês como língua única a ser ensinada obrigatoriamente, como já dito mais acima no presente artigo:

> O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus "modos particulares de falar a língua", que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. (BNCC 2017, p. 242-243)

Nota-se, portanto, que o Programa Escolas Bilíngues da SME-RJ vai ao encontro do que se propõe atualmente para o ensino de línguas adicionais na educação básica, mas vai além, pois não abre mão do plurilinguismo, tendo em vista as diferentes línguas e culturas presentes no Projeto: Inglês, Espanhol, Francês e Alemão. Uma vez

que cada escola se apresenta como Escola Bilíngue em Língua Inglesa, Escola Bilíngue em Língua Espanhola e assim por diante, é importante descrevermos os principais pressupostos que fundamentaram e vêm norteando o Programa, principalmente os ligados aos conceitos de língua/ linguagem e educação bilíngue.

Como base para a discussão sobre bilinguismo, plurilinguismo e interculturalidade, temos o conceito de língua, o qual perpassa os diferentes documentos e decretos que descrevem e regulamentam o Programa, além de fundamentar o debate que alicerça a construção dos projetos político-pedagógicos e a estrutura curricular de cada língua, e as discussões em todos os encontros de formação docente, outro eixo essencial do Programa. Partindo de uma concepção bakhtiniana de língua/ linguagem, a língua é tomada como prática e ação, indissociável da agência humana. Pensada dessa forma, como uma atividade social, a língua é essencialmente dialógica, ideológica e discursiva (BAKHTIN, 2000). No que concerne ao conceito de bilinguismo e à própria concepção de educação bilíngue, Mello (2010) chama atenção para a complexidade desse campo, tanto em termos teóricos quanto práticos: "Grosso modo, as questões que permeiam a educação bilíngue são complexas; os conceitos e pressupostos difusos e variados, muitos dos quais se sobrepõem ou não apresentam contornos claramente definidos." (MELLO, 2010, p. 118-119).

Apesar da complexidade e dificuldade em se caracterizar o objeto em si, assim como em se definir formatos e objetivos de ensino, o parecer do Conselho Municipal de Educação, publicado em Diário Oficial (Nº 54, Rio de Janeiro, 2018), justifica a implantação de um Programa Bilíngue a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental, apontando os seguintes benefícios:

> Pesquisadores asseguram que aprender uma segunda língua na infância desenvolve diversas capacidades cognitivas, sendo uma delas aquela relacionada à atenção. Afirmam, também, que aumenta a sociabilidade, a facilidade de comunicação e a autoestima. Esse processo decorre da velocidade com que o cérebro se desenvolve, frente aos estímulos que aumentam as conexões neuronais, facilitando, dessa forma, a aprendizagem nessa fase do desenvolvimento. (DOM-RJ 2018, p.45)

Dessa forma, a principal premissa a nortear o Projeto Bilíngue desde sua criação, e que marca um importante ponto de diferenciação para o ensino da língua adicional em contextos regulares na escola pública, é a busca pela integração de conteúdos de diferentes áreas do currículo. Em outras palavras, a língua adicional envolve a abordagem dos temas transversais em cada escola, sendo usada não apenas para comunicação, mas também para o aprendizado de determinados conteúdos. Assim, o mesmo documento supracitado elenca os seguintes princípios norteadores para o Programa de Escolas Bilíngues no município do Rio de Janeiro:

> I considerar a função e o uso social da língua adicional para o planejamento, considerando o assunto/tema da aula; II ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades para o efetivo uso da língua adicional, bem como as habilidades relativas à determinada área do conhecimento (conforme o assunto/tema das aulas); III promover o desenvolvimento de habilidades receptivas e produtivas na língua adicional; IV adotar uma perspectiva discursiva da língua, afastando-se do trabalho voltado, exclusivamente, para a aprendizagem de gramática e léxico; V refletir o entendimento da natureza sociointeracional da aprendizagem com abordagens metodológicas que promovam vivências e interações na língua adicional; e VI considerar igualmente importantes os aspectos afetivos, cognitivos e culturais do processo de ensino-aprendizagem (DOM-RJ 2018, p.60).

O parecer do CME ainda apresenta algumas classificações que apoiam a definição de uma escola bilíngue, como por exemplo "a existência de acordo cultural entre o Brasil e o país correspondente ao idioma oferecido como "segunda língua pátria", que hoje se denomina língua adicional". O documento ressalta, além disso, o fato de os artigos 12, 26 e 31 da LDB representarem um importante amparo ao Projeto, uma vez que admitem a possibilidade das escolas se estruturarem de forma diversificada e flexível, reconhecendo a autonomia de sua organização para a construção coletiva de cada projeto pedagógico.

Passaremos a abordar no próximo tópico, mais especificamente, o Projeto de Escolas Bilíngues com ensino de Língua Alemã: as escolas e os parceiros envolvidos, o processo de reunião e formação continuada do corpo docente e a construção de seu projeto pedagógico.

PROJETO ESCOLAS BILINGUES COM ENSINO DE ALEMÃO; PARCERIAS, FORMAÇÃO CONTINUADA E PROJETO PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO

Em 2018, a língua alemã passou a fazer parte do Projeto de Escolas Bilíngues da Prefeitura, possibilitando aos alunos da rede pública o acesso e a oportunidade de aprender mais uma língua adicional, contribuindo para uma formação mais completa e cidadã.[5] A partir de sua participação no Projeto, professores e alunos têm contato com uma nova cultura, podendo, assim, melhorar suas habilidades linguísticas, ampliar horizontes e participar de forma mais efetiva e protagonista do mundo globalizado.

No parecer do CME, publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (citado no tópico anterior), o estabelecimento de parceria entre a SME e instituições representativas das línguas/ culturas envolvidas nos Projetos Bilíngues é um de seus aspectos essenciais. No caso das escolas com ensino de Língua Alemã, as parcerias se deram desde o início com o Goethe-Institut Rio de Janeiro[6] e com as universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense) com licenciatura em formação de professores de alemão. Um dos principais objetivos dos esforços conjuntos entre os parceiros centrou-se na formação continuada dos professores que viriam a assumir o ensino com foco em Língua Alemã no Projeto.

Nesse ponto é necessário ressaltar que não houve concurso público para o provimento do cargo de professor de alemão, tendo a SME buscado em sua rede professores com a habilitação em Licenciatura Português-Alemão. No final de 2017,

5 Cumpre mencionar que, já em 2016, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) iniciou uma parceria com a Escola Municipal Friedenreich, no Maracanã, para o ensino de alemão para crianças. Essa iniciativa contou com o apoio do Goethe-Institut Rio de Janeiro para a aquisição de material didático e alunos de graduação da UERJ ministravam aulas de alemão sob a coordenação de uma das autoras do presente artigo (cf. Marques-Schäfer, 2017).

6 Instituição alemã para a divulgação da cultura alemã e para o fomento da aprendizagem de alemão como língua estrangeira no exterior (cf. https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/rio.html)

cerca de 45 professores da Rede manifestaram interesse em participar do Projeto, pois haviam estudado Letras Português-Alemão ou tinham já uma ligação pessoal com a língua alemã. Porém, devido a questões logísticas, nem todos os interessados puderam atuar nas escolas que haviam manifestado o interesse em se tornar escolas bilíngues com o enfoque no alemão. Com isso, o Projeto iniciou 2018 com cinco professores atuando em três escolas diferentes.

A maior parte dos professores que integravam esse grupo havia se formado há mais de dez anos, o que aumentou significativamente a importância de sua formação continuada, antes do início efetivo das aulas nas escolas selecionadas para o Projeto. É importante ressaltar que as três escolas atualmente no programa foram selecionadas após uma consulta feita à comunidade escolar, seguindo então critérios da SME (houve 6 escolas interessadas, 3 foram selecionadas para a fase de implantação das escolas bilíngues em alemão). Assim, a SME e o Goethe-Institut Rio de Janeiro, juntamente com a UERJ, traçaram um plano inicial para essa formação: o GI ofereceu bolsas para cursos de língua alemã e aperfeiçoamento no idioma para os professores envolvidos no Projeto e foi estabelecido um programa com tópicos a serem abordados em encontros e *workshops*, com apoio de docentes das universidades parceiras (neste momento, das três universidades que compõem a parceria), além do apoio de escolas particulares no RJ com amplo lastro de experiência no ensino de alemão para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental 1 e 2 (especificamente, a Escola Alemã Corcovado e a Escola Suíço-Brasileira). Nesses encontros formativos, foram tratados temas tais como: a didática do multilinguismo e interculturalidade no ensino de alemão para crianças; metodologia e análise de materiais didáticos para crianças e adolescentes; currículo e planejamento de atividades; música e fonética, entre outros tópicos.

As três escolas nas quais foi implementado o Projeto de Escolas Bilíngues de Língua Alemã estão localizadas em bairros periféricos da cidade do Rio de Janeiro, sendo a comunidade escolar composta por famílias, em sua maioria, com poucos ou limitados recursos financeiros. A seguir, apresentamos no quadro abaixo alguns dados

sobre as escolas (nome, localização, turmas com ensino de alemão e número de alunos em 2019[7]) que compõem o Projeto:

Tabela 1. Relação de escolas, bairros e quantitativo de turmas/ alunos envolvidos no projeto.

Escola/ Nome	Bairro	Turmas com alemão	Número total de alunos envolvidos
CIEP Darcy Ribeiro	Campo Grande	9	295
CIEP Oswald de Andrade	Anchieta	14	444
E.M. Epitácio Pessoa	Andaraí	6	193

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O desafio de se oferecer acesso a um ensino plurilíngue e intercultural ao público da educação básica brasileira começa por vezes na própria escola. Como pontua Souza (2018), professor de alemão do município do Rio de Janeiro e atualmente mestrando em Letras da Universidade Federal Fluminense:

> Pois bem, este foi um outro desafio. Explicar e ir convencendo os próprios colegas com os quais trabalharíamos, de que é possível ensinar qualquer coisa às crianças, desde que se tenha uma preparação, planos, estratégias, fundamentação teórica e prática para que o trabalho aconteça. (SOUZA 2018, p. 42)

O apoio ao trabalho de nossos colegas que atuam nas salas de aula ensinando não só alemão, mas também espanhol, francês e inglês na rede municipal, é fundamental para que possamos consolidar os objetivos propostos. Apoio esse que deve ser não só de ordem material, garantindo assim condições para que seu trabalho seja coroado de

7 Ainda que o presente artigo tenha sido finalizado já no início do ano letivo de 2020, a pandemia do Coronavírus não nos permite oferecer dados de matrículas deste ano, por isso decidimos citar os números consolidados de 2019.

sucesso, mas também através das parcerias com os órgãos estrangeiros (Goethe Institut, no caso) e com as universidades públicas que formam os futuros professores de idiomas. O aprendizado advindo dessa sinergia entre a teoria e a prática tem sido muito grande e extremamente importante para que os formadores se atualizem e tenham sempre um contato com a práxis. Principalmente se levamos em consideração que as licenciaturas em línguas estrangeiras - principalmente a do alemão - geralmente não contemplam os anos do Ensino Fundamental 1 - algo que, nas ações das três universidades presentes no projeto descrito, vem mudando já há alguns anos[8].

Neste sentido, desde o segundo semestre de 2019, a SME organiza encontros de professores da rede municipal com professores especialistas em Letras da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da PUC-RIO para discutir e refletir sobre as bases conceituais do programa de ensino bilíngue. A previsão é que no segundo semestre de 2020 as conclusões deste trabalho sejam apresentadas em forma de documento oficial emitido pela Secretaria Municipal de Educação.

Os principais desafios do projeto podem ser elencados em dois principais eixos: 1) formação continuada do professor, alinhada ao contexto de prática de ensino e 2) elaboração de currículo e de material didático.

No aspecto de formação continuada, a proposta de desenvolver comunidades de práticas pode ser promissora para o aprimoramento do saber docente. O fortalecimento da identidade do educador como pesquisador de sua sala de aula, o incentivo à construção de um trabalho com reflexões coletivas e alinhadas às demandas da comunidade escolar, em que o ensino precisa cada vez mais estar articulado aos conteúdos e aos saberes transversais da educação básica, colaboram para a visão do professor como um

8 A Resolução CNE/CP nº.01/1999, que dispõe sobre a organização dos institutos superiores de educação, representou um avanço em relação à formação de professores até então dividida entre professores polivalentes (que atendiam à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental), formados nos cursos de pedagogia e nas faculdades de educação, e os professores especialistas (com atuação no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio), formados nos cursos de licenciatura ligados a diferentes áreas como Ciências, Filosofia ou Letras.

educador linguístico, ou seja, seu papel social não é apenas de ensinar línguas, mas ensinar através da língua. Essa mudança de paradigma, a saída do trabalho isolado para o integrado, pode ser de difícil execução. Por essa razão, a equipe de direção e a coordenação pedagógica devem estar alinhadas a essa abordagem, a fim de promoverem espaços de formação dentro da própria escola. O compartilhamento de boas práticas nos momentos de reunião, a montagem do plano de aula em conjunto ou com a análise entre pares, até mesmo a co-regência, em contextos curtos ou experimentais, podem ser as principais ações que indiquem a tão sonhada integração entre o planejamento do professor de língua adicional e o do professor generalista ou especialista no contexto da educação intercultural e plurilíngue. Além disso, vale acrescentar a proposta de promover intercâmbio entre escolas, se possível, por seminários ou conferências[9].

No eixo de desenvolvimento de currículo de língua alemã e de elaboração de materiais, a proposta de formação continuada pode auxiliar a mapear as competências e as habilidades que estejam alinhadas às expectativas da realidade local. Dessa maneira, o desdobramento do currículo ocorre do nível micro ao nível macro, ou seja, da experiência do espaço escolar para a instituição SME. Por esse motivo, o currículo deixa de ser uma prescrição e passa a refletir sobre o que os professores e a comunidade escolar esperam da aprendizagem do alemão. Nessa proposta, o desenho de currículo e de materiais apresentariam as seguintes etapas:

- **Primeiro momento:** levantamento da concepção das bases do ensino-aprendizagem (trabalho já realizado em 2019).
- **Segundo momento**: parte descritiva dos planos e das expectativas de aprendizagem por faixa escolar e/ou desenvolvimento (proposta para 2020).
- **Terceiro momento:** participação de pais, responsáveis, alunos e toda comunidade escolar na leitura do documento prévio.
- **Quarto momento:** fase de ajuste e de implementação do currículo.

9 A SME promoveu o primeiro seminário sobre educação bilíngue em 2019 e tem a expectativa de dar continuidade a essa ação em data ainda a ser definida.

- **Proposta de periodicidade de revisão:** A cada término de ciclos da educação básica.

Trata-se, portanto, de um projeto em andamento, mas cuja estrutura já está montada e os atores do processo - professores das escolas envolvidos no projeto, professores das universidades que estão participando e a SME - plenamente engajados e cientes dos próximos passos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todos os aspectos apresentados e descritos neste artigo – mas também considerando o contexto global de importância do plurilinguismo - pode-se dizer que o Projeto de Escolas Bilíngues significa não só um marco, mas um grande avanço nas políticas públicas voltadas para o ensino de línguas adicionais. A valorização do plurilinguismo, da interculturalidade e da formação interdisciplinar dos professores oferece novas chances para os alunos da rede pública, para os quais, em sua grande maioria, a oportunidade de estudo de diferentes línguas adicionais ainda seria de difícil acesso, tendo em vista os altos custos de cursos particulares com a oferta desses idiomas. Nesse sentido, é válido frisar no Projeto a busca por um ensino que ultrapasse a questão linguístico-idiomática: o foco no ensino de conteúdos e temas transversais que vão muito além do ensino de tópicos gramaticais e estruturais da língua. Também é importante ressaltar que a concepção, a implementação e o desenvolvimento do Projeto são frutos de um grande esforço de trabalho de diferentes instituições de ensino e das parcerias estabelecidas para esse fim.

O impacto do Projeto nos alunos das escolas envolvidas vai além do aumento da motivação para a aprendizagem de línguas e do interesse pela escola. No que tange à língua alemã, considerando a crença de que se trata de uma língua muito difícil, os alunos que a aprendem na escola estão ganhando autoconfiança e acreditando mais em sua capacidade de aprendizagem em outras disciplinas, conforme relatado pelos professores e diretores.

Esse efeito do Projeto nas crianças é muito importante em todos os sentidos, tendo

em vista que muitas delas sofrem com um baixo grau de autoestima e recebem, via de regra, poucos estímulos e elogios em casa. Tal fato pode ser exemplificado através do depoimento de Souza (2018):

> No primeiro mês de trabalho, as crianças falavam o básico de forma espontânea e fluida, cantavam e se divertiam, e aprendiam logicamente. Toda a escola estava surpresa! Constantemente me perguntavam como aquilo acontecia. Logo a escola foi mudando, aos poucos, sua forma de encarar e perceber o ensino de língua alemã como segunda língua e não somente como língua estrangeira. Outros funcionários, os da limpeza, por exemplo, vendo as crianças falarem, se saudarem, também me perguntavam como se falava certas palavras e saudações em alemão. Alguns responsáveis das crianças vinham e vem, até hoje, nos falar do quanto seus filhos gostam, falam e tentam ensinar alemão em casa (SOUZA, 2018, p. 43).

Para além dos esforços institucionais, concretizados em decretos e documentos oficiais, no estabelecimento e no cultivo de importantes parcerias, nós, os autores desse artigo, temos a confirmação do sucesso do Projeto - êxito esse confirmado em depoimentos de colegas que atuam nas escolas. Dessa forma, a partir de todo o avanço alcançado até o presente momento, fica a certeza de que podemos esperar desdobramentos ainda maiores para a educação plurilíngue e intercultural na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, com ecos que certamente ultrapassarão esta fronteira.

REFERÊNCIAS

RIO DE JANEIRO (Município). PARECER "N" nº 1/2018 Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro* | *Poder Executivo* | Ano XXXII | Nº 53 | Terça-feira, 5 de Junho de 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. *Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e Fatos. Contexturas- Ensino Crítico de Língua Inglesa*. 5: 11-27, 2000/2001.

BREWSTER, J.; G. ELLIS, G.; GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide-* New Edition. London: Penguin, 2012.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem,*

ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. *Revista Escrita*. Ano 2012. Número 15.

ELLIS, G. *Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class.* Thresholds, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LEGUTKE, M. K.; SCHOCKER-VON DITFURTH, M. (Orgs.). *E-Lingo - Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens. Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang.* Tübingen: Narr, 2008.

LOPES, Cristina Fernandes; ANDRADE, Antonio. Discurso e políticas de ensino de línguas estrangeiras: uma análise do Programa Rio Criança Global. IN: *Cadernos de Letras da UFF*, [S.l.], v. 28, n. 57, p. 191-208, dez. 2018. ISSN 24474207. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/617>

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Reflexões sobre o ensino de alemão para crianças do ensino fundamental I de uma escola pública do Rio de Janeiro. In: *II Congresso da ABEG, 2017, Florianópolis. Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos,* 2017. v. 1, 266-274.

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

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. *Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, UNIPAM, 5(1):14-22, 2012.

NEUNER, G; HUFEISEN, B.; Kursisa, A.; MARX, N. KOITHAN, U.; ERLENWEIN, S. *Deutsch als zweite Sprach*e. Goethe-Institut, München. Langenscheidt, 2009.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. *Non Plus*, 7/ 2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA*, São Paulo , v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

SOUZA, Josué Santos de. Kinder, Lied und Bewegung: experiências, desafios e soluções no ensino de alemão numa escola pública do município do Rio de Janeiro. *Projekt*, Curitiba, Abrapa, p.42-43 2018.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

O (não) lugar da língua espanhola e da língua francesa nas salas de aula no município do Rio de Janeiro

Graziele Ferreira dos Anjos
(FME)
grazifanjos@gmail.com

RESUMO: A partir da análise do Decreto Municipal que instituiu o Programa Rio Criança Global e da circular E/SUBE/nº 08/2015, refletiremos sobre a reconfiguração do ensino das Línguas Estrangeiras nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Para tanto, recorremos aos conceitos da Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU 1997, 2002, 2008a, 2008b, 2015) e às ponderações de Foucault (2008) sobre discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Rio Criança Global; Línguas Estrangeiras; Análise do discurso.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, objetivamos discutir questões relacionadas ao (não) lugar das Línguas Estrangeiras, a saber, Espanhol, Francês e Inglês nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Com a aprovação do Decreto Municipal nº 31187/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009), entendido como um acontecimento discursivo e como tal implica uma ruptura e/ou regularidade histórica, instituiu-se o Programa Rio Criança Global (PRCG), uma política de línguas[1] que passou a priorizar o ensino de um

1 Retomamos o conceito de Orlandi (2007, p. 08) que compreende a política linguística enquanto política de línguas, a qual "concede a língua um sentido político necessário". Desse modo, a língua é um objeto simbólico atravessado pelo político e pelo social intrinsecamente.

idioma específico, nesse caso, a Língua Inglesa, que, de certa forma, contrastava com a perspectiva plurilíngue presente nessa rede de ensino.

Esse aparato legal autorizou a adoção de medidas que retirava paulatinamente o Espanhol e o Francês da matriz curricular e, ao mesmo tempo, expandia a oferta do Inglês como a Língua Estrangeira prioritária. Referimo-nos à publicação de circulares encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) às Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), entre os anos de 2012 a 2016, com orientações sobre as possíveis atividades de trabalho dos professores de Língua Estrangeira, em especial, os de Espanhol e Francês, nesse novo contexto.

A reflexão empreendida, ao longo deste texto, é fruto do que discutimos em nossa dissertação intitulada "Programa Rio Criança Global: uma política de línguas neoliberal", do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Fluminense (UFF), cujo objetivo consistia em dar visibilidade aos posicionamentos discursivos que atravessaram essa política de línguas, reconfigurando assim o ensino das Línguas Estrangeiras nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

Nosso objeto de investigação foi composto pelas seguintes materialidades linguísticas: Carta do Prefeito, capítulo de abertura do Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro dos mandatos de Eduardo Paes, de 2009-2012 e de 2013-2016, Decreto Municipal nº 31187/2009, Peça Publicitária da Prefeitura do Rio, divulgada no jornal O Globo, circular E/SUBE/ nº13/2012, circular E/SUBE nº 08/2015 e entrevista de Cláudia Costin concedida à Revista *PontoCom*. Para a constituição desse objeto de investigação, fundamentamo-nos no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995).

O rizoma é mapa e não decalque e como um mapa "é aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 15). Assim, na perspectiva rizomática, nega-se a existência de um ponto de origem fixado em estruturas hierarquizadas e defende-se que as relações são lineares e estão em múltiplas dimensões nas quais todos os pontos podem conectar-se. Esse conceito de rizoma é bastante produtivo no campo dos estudos

da linguagem e referimo-nos às correntes teóricas que estudam o discurso, sobretudo à Análise do Discurso de base enunciativa.

A concepção de discurso a qual nos filiamos mobiliza essa ideia de descentramento. Os enunciados que, por sua vez, garantem a existência dos discursos estão em dispersão e recuperar as regularidades que os possibilitam nos permite perceber os discursos que estão em circulação. No tocante à investigação desenvolvida, viabilizou-nos compreender os discursos sobre educação, sobre ensino de línguas que atravessaram as práticas discursivas da SME/RJ e que legitimaram a ampliação da oferta da Língua Inglesa para todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

No próximo item, exporemos os conceitos teóricos orientadores da pesquisa, para, em seguida, apresentar algumas das reflexões suscitadas pela análise do Decreto Municipal nº 31187/2009 e da circular E/SUBE nº 08/2015.

PERCURSOS TEÓRICOS

Em nosso quadro teórico, recorremos aos conceitos advindos da Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU 1997, 2002, 2008a, 2008b, 2015) e às reflexões de Foucault (2008) sobre discurso para encaminhar nossa discussão.

A noção de discurso é um dos conceitos basilares para essa corrente teórica e sua formulação foi influenciada pelas contribuições de Michel Foucault. Para o filósofo francês (2008), o discurso, dependente da materialidade linguística, não é o entrecruzamento de coisas e palavras, uma superfície entre uma realidade e uma língua, antes são práticas, sustentadas por um conjunto de regras, que formam sistematicamente os objetos de que falam. Essas regras determinam as formações discursivas, definidas como "princípio de dispersão e de repartição, não das formulações, das frases, ou das proposições, mas dos enunciados (no sentido que dei à palavra), o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação" (FOUCAULT, 2008, p. 127). Dito de outra forma, as formações discursivas

regulam o que pode ou não pode ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com a posição ocupada pelo sujeito nesse campo de saber.

Por isso, conforme Maingueneau (2008b) sugere, as formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo, isto é, sempre em relação, em concorrência, delimitando-se em uma região determinada do universo discursivo, diante do propósito do analista. As formações discursivas funcionam, portanto, como "matriz de sentido", fazendo com que as significações captadas pelo falante lhe pareçam naturais (FISCHER, 2001). Desnaturalizar o que é dado como óbvio, mostrar que os sentidos não são dados *a priori*, antes, são produzidos discursivamente, é justamente a tarefa do analista do discurso.

Em relação à definição de discurso, Maingueneau concorda com o filósofo francês quando este defende a opacidade do discurso, a saber, que não é algo redutível à língua, nem a instâncias sociais ou psicológicas. Ou ainda que o discurso não é um dado, mas "sustentado por um ruído de práticas obscuras que o configuram e o fazem circular segundo trajetórias que se confundem com seus múltiplos modos de existência" (MAINGUENEAU, 2008a, p. 32).

A partir dessas ideias e de outras advindas de correntes teóricas que permeiam o coletivo das ciências humanas e sociais, o analista do discurso concebe seu entendimento de discurso como uma dispersão de textos, no qual o modo de inscrever-se na história permite definir como um espaço de regularidades enunciativas. Assim, o discurso é marcado por um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação.

Dito isso, para procedermos à análise de nosso objeto de investigação, recorremos a algumas categorias analíticas propostas por Maingueneau e por Cervoni, linguista que se dedica aos estudos da Semântica e da Pragmática. Considerando as reflexões de pesquisa que serão retomadas neste capítulo, limitar-nos-emos a teorizar as seguintes categorias: cenas de enunciação, *ethos* e modalidade. Entretanto, antes de teorizá-las, faz-se oportuno discutir o conceito de gêneros do discurso relevante para a AD e retomado em nossas análises.

A AD atribui um papel central ao gênero discursivo, que opera a articulação entre texto e situação de comunicação; é, pois, um dispositivo de comunicação, ao mesmo tempo social e verbal, historicamente situado. Maingueneau (2015) sustenta que os gêneros do discurso só adquirem sentidos quando integrados aos tipos de discurso, que designam práticas discursivas relacionadas a determinadas esferas das atividades da sociedade. Os tipos de discursos agrupam os gêneros estabilizados por uma mesma finalidade social, entendidos também como instituições de palavras socialmente reconhecidas.

Nesse sentido, importa apreender um dizer no entrelaçamento do linguístico com o extralinguístico, ou seja, o dito não é apenas um fragmento de uma língua desta ou daquela formação discursiva, é uma amostra de certo gênero do discurso cujo funcionamento é regulado por um contrato específico que define seu ritual. Apreender um gênero e os sentidos que se produzem engloba articular o linguístico com o "como dizer" ao conjunto de fatores do ritual enunciativo. Nas palavras de Maingueneau (1997, p.36), "não existe, de um lado, uma forma, e, do outro, as condições de enunciação".

É significativo pontuar que todo gênero está submetido a um conjunto de condições de êxito – finalidade reconhecida, estatuto dos parceiros legítimos, lugar e momento legítimos, suporte material e organização textual - que não podem ser desconsideradas ao longo de um processo de análise; caso contrário, corre-se o risco de ficar aquém das exigências que fundam esta corrente teórica.

Maingueneau (2002, p. 87) assevera que "todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima", entretanto, a cena instituída não impede ao leitor ou ouvinte de identificar o tipo e o gênero do discurso. A cena de enunciação envolve três níveis: cena englobante, cena genérica e cenografia.

A cena englobante refere-se ao tipo de discurso, como, por exemplo, religioso, político ou publicitário, atribuindo ao discurso um estatuto pragmático. É a cena englobante que permite ao coenunciador situar-se para em seguida interpretá-lo. A cena genérica corresponde ao gênero ou ao subgênero do discurso que implica um contexto

específico, como, "papéis, circunstâncias [em particular, um modo de inscrição no espaço e no tempo], um suporte material, uma finalidade, etc." (MAINGUENEAU, 2008b, p. 116). Essas duas cenas já são suficientes para determinar o espaço estável no qual o enunciado ganha sentido, visto que estabelecem o tipo e o gênero do discurso.

Por fim, a terceira cena é a cenografia com a qual o leitor ou o ouvinte se depara. É a cena de fala que se institui e autoriza a enunciação de um discurso, não é imposta pelo tipo ou gênero de discurso, ela se institui pelo próprio discurso. Posto isso, "a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que [...] deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém" (MAINGUENEAU, 2002, p. 87-88). Nem todos os gêneros constituem uma cenografia, limitam-se a sua cena genérica, o que não impede a produção dos efeitos de sentido e a compreensão da imagem que se constrói do enunciador.

Em AD, essa representação do enunciador denomina-se *ethos*. É uma instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso como uma "voz" a qual se pode atribuir um "corpo enunciante" historicamente especificado e situado (MAINGUENEAU, 2008b). Isto é, "por meio da *cenografia discursiva* cria-se uma dimensão interativa que dá 'vocalidade', 'caráter' e 'corporalidade' ao enunciador" (DAHER, 2007, p. 60), o que possibilita a adesão dos sujeitos a determinados posicionamentos, uma vez que se convoca o destinatário a ocupar um lugar, inscrito na cena de enunciação que o texto implica.

Corroborando o já dito, Maingueneau (2008b) destaca que a noção de *ethos* não pode ser entendida apenas como um meio de persuasão, é parte integrante da cena de enunciação; não podendo assim dissociar a organização de seus conteúdos e do modo de legitimação de sua cena de fala.

Ademais das categorias descritas, foi-nos útil também o conceito de modalidade de Maingueneau (2002) e de Cervoni (1989). De acordo com o analista do discurso, "todo enunciado possui marcas de **modalidade**" (MAINGUENEAU, 2002, p. 107) e indica a atitude do enunciador frente ao seu dizer ou a relação que este estabelece com seu coenunciador, intermediado pelo ato enunciativo.

Em outras palavras, é possível distinguir na materialidade linguística o conteúdo proposicional e o ponto de vista do enunciador sobre este conteúdo (CERVONI, 1989). O semanticista advoga que esse conceito de modalidade pertence tanto aos linguistas quanto aos lógicos, que a categorizaram em três grupos: aléticas, epistêmicas e deônticas. Para as discussões as quais nos propomos, neste artigo, interessa-nos a modalidade deôntica que nos remete ao eixo da conduta e apresenta um espectro de significação, passando pelo obrigatório, proibido, necessário e permitido.

Na seção seguinte, dedicamo-nos a apresentar algumas de nossas reflexões de pesquisa referentes ao Decreto Municipal nº 31187/2009 (RIO DE JANEIRO) e à circular E/SUBE/nº 08/2015, que nos permitiram compreender o processo de reconfiguração do ensino das Línguas Estrangeiras.

LÍNGUA INGLESA: A LÍNGUA DAS OPORTUNIDADES?

O decreto e a circular são exemplos de gêneros que não instituem uma cenografia, expressam-se por meio da cena englobante e da cena genérica. O decreto situa-se no campo das práticas jurídicas, é prerrogativa do chefe do executivo e não é submetido a um processo legislativo[2] como as demais leis. Exprime, portanto, a vontade singular de um governo, não considerando, de certa forma, a vontade do povo e sujeitando-lhe a suas deliberações.

O decreto[3] destaca-se pela rigidez de sua organização textual, consoante com os ritos e as prescrições da ordem constitucional vigente. Apesar disso, não nos impede de observar os enunciados que o atravessam e, assim, dar visibilidade aos discursos que fundamentam e sustentam o que se institui por meio da enunciação, neste caso, a ampliação da oferta da Língua Inglesa.

2 Definição de acordo com o Glossário do Portal da Câmara dos Deputados, disponível em https://www2.camara.leg.br/glossario/arquivos/glossario-em-formato-pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2019.

3 É composto pelas seguintes partes: epígrafe, ementa, preâmbulo, conteúdo normativo, a cláusula de vigência e o fecho, de acordo com o *Manual de padronização de atos normativos*, disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496338/000960587.pdf?sequence=1. Acesso em 05 de junho de 2019.

Todo gênero põe em evidência os coenunciadores. No decreto em análise, o enunciador é o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, à época, Eduardo Paes. A ausência de marcas de subjetividade não nos atrapalha apreender o *ethos* que se constrói desse enunciador, ou seja, de autoridade legal para enunciá-lo. Da mesma forma, não há marcas explícitas do coenunciador, o que institui um sentido de que o decreto deva ser de conhecimento de toda a população carioca.

Em relação ao momento e ao espaço legítimos, na seção final, observam-se referências à expressão de local e data de assinatura que, juntamente com a forma verbal "Decreta", na seção preliminar, indicam o momento da enunciação. A coordenada espacial é apontada pela menção à cidade do Rio de Janeiro, que precede à data de assinatura, e reforça que o coenunciador do decreto é a população carioca.

Segundo Deusdará e Rocha (2013), o decreto, após ser assinado pelo prefeito, deve ser encaminhado para a publicação no Diário Oficial do município, procedimento que se constitui como parte do ritual de expedição de um ato normativo como esse e que o delimita a um contexto específico de circulação.

Feitas essas ponderações sobre o gênero, ater-nos-emos à seção intitulada Preâmbulo, em especial, nos Considerandos, e no primeiro artigo do decreto. Para Lopes (2016), o considerando é uma espécie de causa justificativa que se emprega quando a legalidade é de grande importância para o setor que regula ou quando traduz grandes reformas ou provoca impacto na opinião pública. Dessa forma, o enunciador apresenta os argumentos que considera relevantes para essa medida:

> 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.

Observa-se que as justificativas pautam a relevância do ensino de Línguas Estrangeiras desde a perspectiva dos objetivos educacionais para esse componente curricular, referendados em documentos oficiais, tanto nos da esfera federal quanto da esfera municipal.

Assim, o enunciador aponta que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira não se deve limitar à aquisição de estruturas linguísticas, em contrapartida, deve proporcionar aos educandos apropriar-se de práticas discursivas no idioma estudado. Ademais de contribuir com a formação cidadã, crítica e consciente dessa "criança global", situada historicamente em um mundo e em um tempo marcados pela aproximação com outras culturas.

No último considerando, ao empregar o sintagma adverbial "especialmente", o enunciador não exclui a continuação da oferta dos outros idiomas já presentes nas escolas municipais, a princípio, não se contrapondo às legislações em vigor, à época.

Podemos dizer, então, que o PRCG se sustenta em discursos que defendem um ensino de Língua Estrangeira pautado na pluralidade linguística e cultural, dialogando assim com a perspectiva plurilíngue da rede.

Seguida ao preâmbulo, está a parte normativa, composta por três artigos, dos quais nos interessa o artigo primeiro "fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação" (RIO DE JANEIRO, 2009).

É relevante pontuar que o sintagma nominal "Língua Estrangeira" presente na sequência de considerandos, na parte normativa, reformula-se e passa a designar "Língua Inglesa", rompendo com a pluralidade e singularizando o termo "global" que passa a

significar única e exclusivamente Língua Inglesa. Ademais disso, percebe-se também um deslocamento na concepção de ensino de Língua Estrangeira. A norma "sugere" um ensino de Língua Inglesa com ênfase na conversação. A alusão ao termo "conversação" causa um estranhamento, dado que em documentos oficiais, é comum a referência à competência oral, ou até mesmo habilidade oral, conforme presente nas Orientações Curriculares de Língua Estrangeira da SME/RJ (RIO DE JANEIRO, 2010).

Pensar o ensino da Língua Inglesa com base na conversação situa-o em outros espaços educacionais, em especial nos cursos idiomas, onde os objetivos da aprendizagem destoam dos da Educação Básica, que vão além de meramente capacitar o aprendiz a usar o idioma para fins comunicativos. Quando se estabelece uma correlação entre Língua Inglesa e conversação na escola, observa-se que o enunciador compreende a língua como uma ferramenta para a comunicação, marcando assim um posicionamento distinto do apresentado nos considerandos.

A partir do exposto, destacamos que o ato normativo é atravessado por discursos de formações discursivas distintas, sinalizando uma disputa por sentidos sobre o ensino de Línguas Estrangeiras. No preâmbulo, nota-se que há enunciados que nos remetem a discursos sobre ensino de Línguas Estrangeiras pautados no plurilinguismo e na concepção de língua como um fenômeno social e historicamente situado. Em contrapartida, na norma, destacam-se enunciados que se reportam a discursos que defendem o monolinguismo e a concepção de língua como um instrumento de comunicação. Esse discurso assume um valor de verdade, estabelece-se e sustenta a abordagem de ensino da Língua Inglesa a partir desse momento, nas escolas municipais do Rio de Janeiro..

Como já pontuado, a imagem de "criança global" que se constrói na parte preliminar do decreto não é a mesma do seu conteúdo normativo; enquanto aquela circulava por diversas culturas, línguas e povos, a esta se lhe impõe a Língua Inglesa, a dita língua franca, considerada como o idioma que atende a expectativas da globalização, reverberado no discurso neoliberal.

Assis-Peterson e Cox (2007) afirmam que junto com a expansão da Língua Inglesa também se expande um conjunto de discursos que promovem concomitantemente

ideias do Ocidente e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo, democracia, dentre outros. Entretanto, Siqueira (2011) advoga sobre a necessidade de romper com essa tendência de atribuir à Língua Inglesa o *status* de única capaz de servir aos propósitos da modernidade, pois só reforça uma ideologia dominante e uma aceitação da ordem global, política e econômica a que o idioma serve, definida por Santos (2002) como globalização hegemônica. O que parece que não aconteceu nas escolas municipais do Rio de Janeiro, uma vez que, por meio desse decreto, impôs-se a ampliação da oferta da Língua Inglesa e de uma Língua Inglesa consoante com os imperativos do mercado.

Dito isso, para garantir a presença desse idioma em todas as escolas, foi necessário o reposicionamento dos professores de Língua Espanhola e de Língua Francesa em outras atividades que se deu por meio da produção de dispositivos institucionais. A seguir, dedicamo-nos a comentar algumas reflexões de análise da circular E/SUBE/nº 08/2015.

A circular se situa entre os gêneros discursivos que compõem o conjunto de atos ordinatórios da Administração Pública e sua função é uniformizar procedimentos nos órgãos públicos, transmitir informações e recomendações, assim como esclarecer o conteúdo de normas e regulamentos (RIO DE JANEIRO, 2008). Sob pena de ilegalidade, os atos ordinatórios precisam estar acordes com os atos normativos vigentes. Por isso, consideramos que a produção dessa circular foi possibilitada pela existência do Decreto Municipal nº 31187/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009).

A circular em análise tem como parceiros legítimos Jurema Helena Holperin, responsável pelo dito, e os gestores das CREs e das unidades escolares, a quem cabe pôr em prática o previsto nesse documento institucional. É relevante destacar que os professores, os principais interessados, são o objeto de fala, a não pessoa, o enunciado não os tem como parceiro. No que concerne ao lugar e ao momento legítimos, a enunciação define como espaço a SME/RJ e como tempo o início de cada ano letivo.

Essa enunciação visa à uniformização das práticas e à homogeneização da conduta dos servidores envolvidos nesse processo. No entanto, ao longo da análise, observamos

que o funcionamento discursivo da circular assumiu um caráter prescritivo-normativo, regulamentando assim o decreto vigente.

O enunciador institucional mantém seu *ethos* de regulador do comportamento dos outros e recorre à modalidade deôntica, principalmente, para reiterar sentidos de obrigação e proibição, sinalizando assim os lugares que devem ser ocupados pelos professores das Línguas Estrangeiras e, consequentemente, suas atividades de trabalho, como se pode notar nos fragmentos destacados:

> a. Todas as turmas regulares de 1º ao 9º ano, incluindo as turmas de 6º ano experimental, **devem ter oferta** de ensino de Inglês;
>
> b. **Não será permitida** a oferta de ensino de Espanhol ou Francês, em detrimento da oferta de ensino de Inglês, para as turmas de 1º ao 9º ano ou de 6º ano experimental.
>
> c. Caso a escola tenha, também, professores de Espanhol ou Francês, estes **devem assumir** as turmas de Projeto ou, em casos de escolas de Turno Único, trabalhar em disciplinas eletivas.

Aos professores de Língua Espanhola e Francesa, cabe atuar nos projetos de aceleração e em disciplinas eletivas. É preciso pontuar que, em relação às turmas de aceleração, o enunciador reforça discursos do senso comum sobre uma suposta facilidade da aprendizagem de uma língua neolatina frente à Língua Inglesa e sobre uma provável incapacidade desses alunos aprenderem-na.

No que concerne às disciplinas eletivas, o enunciador mostra-se filiado a discursos que não valorizam a formação nem a prática que constituem esses profissionais, uma vez que as eletivas são atividades cujo programa é livre, ficando a cargo de o professor definir se desenvolverá temáticas relacionadas ou não a sua disciplina de ingresso, via concurso público.

A fim de garantir que o decreto seja cumprido, além dessas determinações, estabelecem-se formas para controlar a efetiva implantação do PRCG e também a atividade de trabalho dos professores de Língua Inglesa, conforme observamos nos excertos a seguir:

> d. Será admitida a oferta de Espanhol ou Francês em turmas do 8º e 9º anos apenas no caso de a escola não possuir professores de inglês em seu quadro de profissionais para suprir todas as suas turmas. As Coordenadorias Regionais de Educação **devem estar atentas** a esses casos e buscar alternativas de solução para garantir o atendimento em Inglês para todas as turmas da escola.
>
> e. As turmas de 6º e 7º ano farão prova de inglês no período do 4º bimestre, nos moldes das provas bimestrais elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação para as demais disciplinas curriculares (SME, 2015. Grifo nosso).

O enunciador obriga ao coenunciador por meio do sintagma verbal "devem estar atentas" a manter-se em constante vigilância, uma vez que precisam, de qualquer forma, assegurar a presença da Língua Inglesa em todo o Ensino Fundamental. Além de impor ao coenunciador que controle as práticas dos professores, por meio de um sistema de avaliação para "acompanhar" o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa dos alunos do 6º e 7º anos.

Como já sinalizado, a circular regulamenta o decreto que, por sua vez, legitima, como verdade, discursos naturalizados que a Língua Inglesa é fundamental para se alcançar oportunidades, principalmente as que se referem ao mercado de trabalho. Prioriza-se a formação do "cidadão" para o mercado e não para a sociedade, para a vida, consoante com o discurso neoliberal que atravessou a educação carioca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões empreendidas, o (não) lugar da Língua Espanhola e da Língua Francesa na matriz curricular e, principalmente, nas salas de aula do município do Rio de Janeiro foi sustentado pelo discurso neoliberal que atravessou e sustentou o decreto municipal que instituiu o PRCG. Na lógica neoliberal, a Língua Inglesa é a língua das oportunidades, é a língua que "atende" aos interesses e às necessidades do mundo globalizado.

Logo, a ampliação da oferta do idioma anglo-saxão está comprometida com a globalização econômica hegemônica que, segundo Santos (2002), não melhora os

níveis de qualidade de vida de grande parte da população mundial. Em contrapartida, faz aumentar a diferença entre os índices sociais dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. A., COX, M. I. P. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal.* Calidoscópio, v. 05, n. 1, p. 05 -14, jan./ abr.2007. Disponível em http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616. Acesso em 21/01/2019.

CERVONI, J. *A enunciação*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

DAHER, D. C. *Uma análise linguístico-discursiva do pronunciamento de Getúlio Vargas aos trabalhadores em 1º de maio de 1938*. Matraga, v. 14, n. 20, p. 57-76, jan/ jul, 2007. Disponível em http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga20/arqs/matraga20a03.pdf. Acesso em 10/06/2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Introdução: Rizoma*. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEUSDARÁ, B; ROCHA, D. *Poder e subjetividade: imagens da soberania e da liderança empresarial em um decreto empresarial*. Calidoscópio, v. 11, n. 2, p. 124-134, mai./ago., 2013. Disponível em http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.03. Acesso em 10/10/2018.

FISCHER, R.M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf. Acesso em 05/04/2017.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola 2008b.

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

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Administração. *Manual de Redação Oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro,* 2008b. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/185333/DLFE-193326.pdf/RH_manual_redacao_oficial_2009.pdf. Acesso em 30/03/2019.

_____. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. *Decreto nº 31187, de 6 de outubro de 2009.* Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=649&page=5>. Acesso em 26/08/2017.

SANTOS, B. de S. *Os processos de globalização.* In: SANTOS, B. de S. A Globalização e as Ciências Sociais. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIQUEIRA, S. *World Englishes, Word English. Inglês como língua internacional, inglês como língua franca.* In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Caminhos para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da oficina de francês

Camilla dos Santos Ferreira
(FEUFF)
cacafe@msn.com

RESUMO: O presente trabalho busca relatar a experiência do projeto Oficina de Francês: formação docente e ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental, que tem por objetivo promover a formação docente inicial de licenciandos do curso de Letras (Português/Francês), por meio da oferta de oficinas de língua francesa a estudantes de uma escola pública do município de Niterói.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas adicionais; Anos Iniciais; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Tem sido crescente o interesse pelo ensino de línguas para crianças e, no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), esse ensino se encontra consolidado em escolas particulares e em expansão no setor público. Apesar de uma predileção pelo inglês, outras línguas adicionais, como o espanhol, o francês e o alemão, também estão presentes nessa etapa da educação básica. No entanto, o ensino em questão carece de diretrizes oficiais. De fato, não há legislação específica ou orientação que o regulamente. Nossa pesquisa em documentos oficiais encontrou menção a esse ensino apenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Segundo o documento, é o professor da área de Letras - não

o pedagogo - o responsável por ministrar as aulas das diferentes línguas adicionais nos anos iniciais (BRASIL, 2013, p. 137).

Desse modo, considerando algumas cidades do estado do Rio de Janeiro, constata-se que são professores com formação em Letras que devem lecionar espanhol, francês ou inglês nas escolas de primeiro e segundo ciclos do Município de Niterói. Também devem possuir essa formação os professores de alemão, espanhol, francês e inglês das escolas de Ensino Fundamental I do município do Rio de Janeiro em que esta língua é ensinada. O mesmo ocorre na recém inaugurada escola bilíngue da rede municipal de São Gonçalo, em que os estudantes aprendem o francês como língua adicional.

Cabe aqui perguntar sobre a formação oferecida a esses profissionais ao longo de seu percurso. Acreditamos que, de modo geral, esses docentes não receberam formação inicial para atuarem com crianças, motivo pelo qual professores e fundações/secretarias de educação vêm investindo em formação continuada. Também nas universidades, temos visto iniciativas, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, que se propõem a pensar a formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais para os anos iniciais. Dentre elas, destacamos a do projeto de pesquisa "Ensino de línguas nos anos iniciais do EF: reflexões e contribuições" e a do projeto de ensino "Oficina de francês: formação docente e ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental", cujos resultados se materializam na forma de oficinas de língua francesa oferecidas a estudantes de uma escola pública do município de Niterói. Propomo-nos aqui a apresentar o percurso dessas oficinas, compartilhando nossas angústias e inquietações, nossas escolhas e nossos avanços, e a contribuir para a reflexão sobre o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do EF e sobre a formação docente inicial e continuada necessária para esse ensino.

POR QUE ESTUDAR LÍNGUAS ADICONAIS NA INFÂNCIA?

Quando pensamos no ensino de línguas adicionais para crianças, antes de tudo, precisamos nos perguntar sobre quais seriam seus motivos e seus benefícios. Diversos

são os pesquisadores cujos trabalhos corroboram a importância do aprendizado de outras línguas na infância (Agra e Ifa, 2017; Buose e Santos, 2017; Rocha 2006; 2007).

A aprendizagem de línguas adicionais vai muito além da aquisição de conhecimentos linguísticos e deve contribuir para a formação cidadã do estudante. Tal aprendizagem, desde os primeiros anos do EF, contribui para o processo educacional como um todo e amplia o conhecimento de mundo do estudante e de si próprio. Possibilita a ampliação das práticas discursivas e, consequentemente, da participação social dos estudantes. Nesse sentido, permite aos estudantes conhecer diversas visões de mundo, ampliando seus horizontes e capacitando-os para uma participação mais ativa em seu próprio mundo.

Para Rocha (2009, p. 251), o principal objetivo do ensino de línguas no contexto da escola básica "é o da formação de um cidadão crítico, capaz de fazer uso da língua alvo para atuar efetiva e eticamente na sociedade em que vive". A aprendizagem de uma outra língua na infância faz parte da aprendizagem intercultural e deve privilegiar a língua em uso em detrimento de um ensino fragmentado da linguagem, que torna os conteúdos mais importantes que a língua em si.

NOSSA HISTÓRIA, NOSSAS ESCOLHAS

Nossa história começa em 2013, quando fui convidada a integrar o projeto de ensino que até então se chamava "Oficina de jogos e brincadeiras em língua estrangeira: inglês e espanhol". O projeto, criado em 2008, vinculado à então Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente da UFF, atual Divisão de Prática Discente, era apoiado pela própria universidade por meio do Bolsa Licenciatura, atual Programa Licenciaturas, e coordenado por professores da Faculdade de Educação. A partir de então, passaram a ser oferecidas a alunos dos anos iniciais do EF do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF) oficinas de língua francesa.

O projeto, em seu formato inicial, não existe mais. Sua proposta, de oferecer e discutir a formação docente em línguas adicionais para os anos iniciais do EF, contudo, continua. Com relação ao francês, as oficinas passaram por mudanças e por diferentes

configurações. Atualmente, há, além do projeto cujas práticas nos propomos a compartilhar, mais um projeto em desenvolvimento na Faculdade de Educação, voltado à formação docente inicial de estudantes para o ensino de línguas adicionais, intitulado "Oficina de Espanhol nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental: brincar, cantar e contar é só começar!", cujas experiências estão igualmente registradas nesta publicação.

Nosso projeto é uma das ações do Laboratório de Educação Linguística (LABELIN) e o suporte teórico-metodológico que vimos construindo se beneficia das discussões feitas nesse laboratório, assim como daquelas desenvolvidas por meio do grupo de pesquisa Discurso e Educação Linguística (DELIN).

O convite feito em 2013 mostrou-se desafiador, uma vez que eu, como ainda acontece com grande parte dos professores de línguas adicionais em formação continuada ou inicial, não havia tido, ao longo da graduação ou da pós-graduação, nenhum tipo de reflexão sobre esse tipo de ensino. Com efeito, nos cursos de Letras, essa formação não é, em geral, contemplada, reflexo da ausência de orientações em nível nacional para o ensino e para a formação de professores de línguas para esses anos de escolaridade.

Como evidencia o levantamento feito por Tonelli e Pádua (2017), o ensino de línguas para crianças é uma realidade na educação básica e as temáticas mais pesquisadas são voltadas essencialmente para o ensino e para a formação de professores e, em sua grande maioria, refletem inquietações de professores-pesquisadores, que investigam suas próprias práticas. O levantamento revela a importância de se pesquisar a formação de professores e a necessidade de "investigações com propostas práticas que possam contribuir especialmente com os cursos de formação inicial de professores indicando caminhos para a formação deste profissional" (2017, p. 33).

No estado do Rio de Janeiro, sobretudo nas escolas públicas municipais de Niterói, podemos citar a pesquisa de Souza (2019), cujos resultados apontam para uma necessidade de se pensar a formação dos professores para o ensino de línguas para crianças, bem como os objetivos e orientações curriculares e o material didático voltado à realidade das crianças. A importância formação de professores para atuarem com

crianças nos anos iniciais também é destacada por Rocha (2016), em sua pesquisa sobre o ensino da língua francesa em Niterói, e por Souza (2018), em seu trabalho sobre políticas públicas educativas voltadas para o ensino de línguas adicionais.

Ao aceitar o convite, um desafio se impôs. Não tendo recebido formação inicial ou continuada específica para ensinar línguas para crianças, voltei-me para os conhecimentos e as reflexões oriundos de minha formação de modo mais geral e de minha prática docente. Essa última incluía duas experiências de ensino de francês para crianças: a primeira, mais proveitosa, com dois alunos particulares ,e a segunda, não tão produtiva, em uma escola particular do município do Rio de Janeiro. Comentarei a primeira.

Ao longo dessa experiência, a leitura de receitas nos levou – a mim e aos dois alunos – até a cozinha para o preparo de um bolo e a leitura de outros textos instrucionais nos levou à realização de experimentos e à confecção de instrumentos musicais, que foram usados para montarmos a nossa banda e cantarmos pequenas canções que havíamos escutado e aprendido ao longo de nossos encontros. Essas escolhas metodológicas já esboçavam as escolhas teóricas que fiz ao longo de meu percurso docente e acadêmico e que foram fundamentais para o amadurecimento do projeto.

Partimos, então, de uma concepção sociocultural no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1987; 1991), aliada a uma visão discursiva da linguagem, de perspectiva dialógica (Bakhtin, 1986; 2003). Para Vygotsky, aprendemos e nos desenvolvemos através da relação com outro, sendo central o papel da linguagem como instrumento mediador nesse processo. Para Bakhtin (2003), nos diferentes campos da atividade humana, concretizamos o uso da língua através dos chamados gêneros do discurso, por meio dos quais materializamos nossas interações com o outro. Nessa perspectiva, a língua é tida como atividade social, histórica e cultural, e a natureza interativa e social da linguagem é privilegiada em relação ao seu aspecto formal ou estrutural. Esse foi – e continua sendo – nosso embasamento teórico inicial.

Em seguida, nossas pesquisas nos levaram a diferentes trabalhos sobre o ensino de línguas adicionais/estrangerias para crianças, sendo os trabalhos de Rocha (2006, 2007, 2008b) de especial importância para o amadurecimento do projeto. A autora propõe que

o ensino de línguas deva ser inicialmente orientado por meio de diferentes agrupamentos de gêneros pertencentes ao quotidiano a criança, que façam parte de eventos sociais significativos para o seu desenvolvimento. Afirma que, por serem as cantigas, as brincadeiras e as histórias atividades vivenciadas na infância, as mesmas podem promover a aprendizagem, e defende que o ensino de língua seja construído em tordo de gêneros que fazem brincar, gêneros que fazem cantar e gêneros que fazem contar.

No entanto, diante da realidade da escola pública, muito distante das realidades de minhas experiências iniciais com o ensino de francês para crianças, limitar as oficinas à realização de jogos, brincadeiras e canções, apesar de mostrar-se eficaz, revelou-se insuficiente, dados os conhecimentos, as histórias e as vivências que aqueles estudantes traziam consigo. Tendo isso em vista, passamos a buscar em nossa prática o desenvolvimento de projetos. Ao tratarem da pedagogia de projetos, Leffa e Irala (2014) destacam três elementos: (i) o planejamento como condição inicial; (ii) a elaboração de um produto final; (iii) "a contextualização do projeto de acordo com a realidade social do aluno, levando em consideração suas necessidades e interesses" (p. 35). A abordagem por projetos possibilita o diálogo entre as disciplinas, o que permite trabalhar diferentes linguagens com a criança e pode ligar o ensino de línguas a uma diversidade de expressões culturais, como a dança, a pintura, o teatro, a música etc. Trabalhar por meio de projetos permite a integração de aspectos socioculturais e o desenvolvimento da interculturalidade. Para Rocha (2006, p. 158), "o trabalho com projetos, orientado por uma abordagem intercultural frente ao ensino de LE, permite que as crianças façam descobertas por si próprias por meio da observação e da comparação, o que, por sua vez, propicia, também, o desenvolvimento metacognitivo das mesmas".

Nos anos em que iniciamos as oficinas com um novo grupo, os bolsistas foram orientados a desenvolver alguma atividade inicial por meio da qual os estudantes pudessem expressar suas representações sobre a língua francesa. Os desenhos feitos nessas atividades, em sua quase totalidade, representavam pontos turísticos de Paris, sobretudo a Torre Eiffel, e, por vezes, também continham a bandeira da França. Em outras palavras, traduziam uma visão estereotipada do que seria falar aquele idioma

e não correspondiam à diversidade dos falantes de língua francesa ou mesmo dos habitantes de Paris ou da França, assim como também não correspondiam à realidade da maior parte daquelas crianças.

Na tentativa de encontrar caminhos para que os estudantes se dessem conta da diversidade cultural e linguística dos falantes de língua francesa e para que se reconhecessem em nossas oficinas, procuramos propor ações centradas no desenvolvimento da interculturalidade (Rocha, 2008a). Para que a interculturalidade fosse explorada nas oficinas, escolhemos a francofonia como temática propulsora de nossas ações. O conceito de francofonia que abrange dois pontos de vista distintos, o político e o sociolinguístico (Calvet, 2007). O primeiro compreende os países membros da Organização Internacional da Francofonia (OIF); o segundo compreende todas as comunidades que usam, total ou parcialmente, a língua francesa em sua vida cotidiana. Ao propormos atividades que mostravam a diversidade das culturas dos falantes de língua francesa, contribuíamos para que os alunos se descobrissem em um mundo multicultural, de cores, vozes e opiniões diferentes, com manifestações artísticas e culturais diversas, com preconceitos e mazelas distintos. Contribuíamos também para que se reconhecessem como sujeitos pertencentes a esse mundo e capazes de intervir nele.

Figura 1. Desenhos de estudantes em sua primeira oficina

AS OFICINAS

Apesar de, como relatamos, termos iniciado esse percurso em 2013, acreditamos ter sido o ano de 2017 aquele em que nossas ações passaram a ecoar de modo mais consistente as reflexões apresentadas. Por isso, relataremos aqui, sucintamente, nossa trajetória nos anos de 2017, 2018 e 2019. Nesses anos, assim como nos anteriores, as oficinas ocorreram no COLUNI-UFF, com duração de 1h30, no início da tarde de sexta-feira, dia em que, em virtude da reunião pedagógica, os estudantes tinham aula apenas no período da manhã. Nos anos de 2017 e 2018, atuaram no projeto duas bolsistas, licenciandas do curso de Letras-Francês, que trabalhavam em dupla, com um grupo de até 15 estudantes do 4º e do 5º anos. No ano de 2019, por termos sido contemplados com 4 bolsistas, foram oferecidas oficinas a dois grupos distintos, um com alunos do 2º e do 3º anos e outro com alunos do 4º e do 5º anos. Em 2019, optou-se pela participação de uma estudante do curso de Pedagogia, o que possibilitou a troca de experiências e uma melhor compreensão tanto do trabalho e dos desafios do pedagogo quanto do professor de línguas adicionais.

As ações dos estudantes, iniciadas geralmente no mês de abril, primeiro mês de vigência da bolsa, têm duração de nove meses. Ao longo desses meses, há uma reunião semanal com a orientadora, professora coordenadora do projeto, na qual avalia-se a oficina anterior, apontando seus pontos positivos e as dificuldades encontradas, bem como possíveis estratégias para resolvê-las ou minimizá-las; discute-se o planejamento, previamente enviado por e-mail; discutem-se textos teóricos. O planejamento, apesar de os bolsistas organizarem-se em duplas para o desenvolvimento das oficinas, é feito conjuntamente, após o término de cada oficina.

Como apontamos anteriormente (Ferreira, 2018), para nós, finalidade maior da formação docente inicial, como afirmam Pimenta e Lima (2012) com relação ao estágio, é a de tornar possível ao licenciando uma aproximação à realidade em que atuará e de proporcionar reflexão a partir da realidade, observada à luz de teorias, apropriando-se dela, analisando-a e questionando-a. A formação deve se basear "na valorização

da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a correlação do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato" (Pimenta; Lima, 2012, p. 48). É por isso essencial que os professores formadores proporcionem aos professores em formação situações que permitam a reflexão sobre a prática. Isso permite aos professores em formação, mais do que a mera realização de suas rotinas, interpretar, avaliar e redirecionar o seu trabalho, aprendendo com suas próprias experiências e criando estratégias para solucionar problemas específicos de seu cotidiano.

Nos anos de 2017 e 2019, como ocorreu nos outros anos, com exceção de 2018, quando houve recondução das bolsistas do ano anterior, a equipe participante do projeto era composta de novos bolsistas. Ao pensar a formação docente, entendemos que ela deve se constituir como "uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (Pimenta; Lima, 2012, p. 34). Assim, nesses anos, os dois primeiros meses destinaram-se sobretudo a conhecer o espaço escolar e sua realidade para, em seguida, intervir nele. A importância dessa etapa era ainda maior devido ao fato de os licenciandos relatarem não ter ainda tido nenhum tipo de formação na universidade voltado para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais. Os bolsistas, então, participaram de aulas, entrevistaram professores, funcionários e estudantes, visitaram os diferentes espaços escolares e buscaram informações sobre eles, além de terem feito pesquisas sobre a escola e sua história. Suas observações foram registradas por meio de diário de campo e de registros fotográficos. Paralelamente, em nossas reuniões, somaram-se aos conhecimentos oriundos do trabalho de campo, a leitura e a discussão de textos que contribuíram para nossa prática, auxiliando no planejamento das oficinas, de modo que houvesse constante diálogo e articulação entre esses saberes.

Essa etapa subsidiou os licenciandos para que pudessem recolher elementos e fazer reflexões que lhes dessem meios necessários para preparar uma atividade inicial, em diálogo com o projeto em desenvolvimento na turma por seus professores regentes, a ser desenvolvida, durante o horário de aula, com os anos de escolaridade alvo do

projeto, e também para planejar as primeiras oficinas. Em seguida, os estudantes foram convidados a inscreverem-se nas oficinas, sendo seus participantes escolhidos por meio de sorteio.

Na etapa subsequente, geralmente iniciada no final de maio ou início de junho, os licenciandos realizam as primeiras oficinas, que ocorrem em diferentes espaços da escola, como a quadra, o pátio e a sala de informática, e não apenas na sala de aula. Quando desenvolvidas na sala, procura-se explorar diferentes configurações da sala de aula, com momentos em que os estudantes atuam individualmente, mas sobretudo com atividades em duplas, em pequenos grupos ou com todo o grupo. Além disso, busca-se o diálogo com outras disciplinas, como música, arte, história e geografia.

Após essa experiência inicial, é escolhida para o segundo semestre uma temática a ser desenvolvida preferencialmente em forma de projeto. Em 2017, as oficinas do segundo semestre concorreram todas para os mesmos objetivos, de "aproximar os alunos da cultura de alguns países africanos falantes da LF" e discutir "questões de diferenças raciais e sociais, assim como os conceitos de continente e de país" (Luiz; Silva, 2017, p. 26), conforme resumo proposto pelas licenciandas para a XV Mostra de Iniciação à Docência na Educação Básica, realizada pela Divisão de Prática Discente.

Em 2019, o trabalho desenvolvido pelos dois grupos culminou na realização de uma única atividade: uma feira aberta ao público, em que os estudantes puderam interagir com os visitantes e mostrar o que foi feito e aprendido ao longo das oficinas. Um dos grupos de alunos do 4º e do 5º anos, por exemplo, realizou um jogo de perguntas e respostas sobre países e pessoas falantes de língua francesa. Os grupos de alunos do 2º e do 3º anos falavam sobre a "viagem" de navio que fizeram pelo litoral africano, na qual visitaram alguns países francófonos e conheceram um pouco de sua história e sua cultura, mostrando por exemplo, seu diário de bordo ou os instrumentos musicais confeccionados por eles. Além da atividade final, os grupos realizaram outras oficinas com atividades conjuntas, como quando receberam a visita de um intercambista francófono e, na semana seguinte, cada grupo preparou um cartaz sobre a experiência.

Figura 2. Cartazes confeccionados por estudantes, após visita de intercambista à oficina de francês

Em 2018, o projeto "Diversidade Cultural e ensino de francês: a questão étnico-racial a partir do quadrinho Tintim no Congo" foi desenvolvido ao logo de todo ano, uma vez que as bolsistas foram reconduzidas e que o grupo de alunos participantes era praticamente o mesmo. O trabalho desenvolvido por meio do quadrinho que faz parte do título do projeto iniciou-se no final do ano de 2017 e teve continuidade em 2018. Com ele, foi possível promover "uma reflexão crítica acerca das relações sociais e étnico-raciais, nos permitindo trabalhar, em seguida, o respeito ao próximo e a valorização da diversidade étnico-racial" (Luiz; Silva, 2018, p. 15). A descoberta e discussão do racismo no quadrinho levaram ou os alunos a pesquisarem sobre as diversas formas de racismo e a organizarem uma exposição. Em seguida, por meio da realização de um ensaio fotográfico e da gravação de vídeos, puderam se perceber como fazendo parte – e também como sujeitos protagonistas da valorização – dessa diversidade.

Figura 3. Exposição sobre racismo realizada pelos estudantes participantes da oficina de francês

CONCLUSÃO

Apesar de uma crescente oferta nas redes pública e privada, a ausência de orientações relativas ao ensino de línguas adicionais nos anos iniciais reflete negativamente na formação inicial e continuada de professores. Tendo isso em vista, é necessário que a universidade procure garantir a formação docente inicial em línguas adicionais para todos os níveis de ensino, o que inclui os anos iniciais.

Os professores formadores devemos promover ambientes de formação inicial e também continuada que proponham por meio da reflexão coletiva a importante e essencial associação entre teoria e prática. Tudo isso aponta para a necessidade de uma política de formação de professores que ultrapasse as fronteiras da universidade e busque parcerias com escolas da educação básica.

Nosso projeto procura contribuir para a formação docente inicial de estudantes do curso de Letras-Francês, fornecendo-lhes ferramentas teórico-metodológicas e discussões que lhes possibilitem uma melhor compreensão dos desafios da prática docente, sobretudo daquela voltada aos anos iniciais. Nesse caminho, percebemos a importância do amadurecimento dos bolsistas, motivo pelo qual temos optado pela recondução dos mesmos. Além disso, a experiência da bidocência, com estudantes de Letras e de Pedagogia, mostrou-se muito produtiva. Com relação ao planejamento e à realização das oficinas propriamente ditas, a valorização das diversas práticas

discursivas em detrimento de uma aprendizagem voltada a conteúdos linguísticos e a escuta e valorização das vivências e dos interesses dos estudantes participantes das oficinas e dos bolsistas têm se mostrado elementos essenciais para que nossas experiências sejam bem-sucedidas.

REFERÊNCIAS

AGRA, Christiane Batinga; IFA, Sérgio. Introdução da língua inglesa no EF1 público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 63-94.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN). Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013..

BUOSE, Vera Lucia de Oliveira Rereira; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação. TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 63-94.

FERREIRA, Camilla dos Santos. A formação do professor de Língua Francesa: as políticas de ensino de línguas e seus desafios. In: CHINELLI, Maura Ventura et all. *Experiência e Ensino*: Formação de professores no encontro universidade-escolas. Niterói: PIBID UFF, 2018. p. 219-228.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) línguas na contemporaneidade: questões teóricas e metodológicas. In: LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LUIZ, Ana Karolyna Rosa; SILVA, Dayane Ferreira da. Diversidade Cultural: o ensino do francês para além da cultura europeia. In: XV MOSTRA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017, NITERÓI. *Caderno de resumos.* Niterói: UFF/Divisão de Prática Discente, 2017.

LUIZ, Ana Karolyna Rosa; SILVA, Dayane Ferreira da. Do Congo ao Brasil: discutindo racismo e diversidade cultural na Oficina de Francês. In: XVI MOSTRA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018, NITERÓI. *Caderno de resumos.* Niterói: UFF/Divisão de Prática Discente, 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado). Campinas: Unicamp, 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Parâmetros para o ensino de LE (inglês) para crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental público: investigando princípios e práticas. *Anais do SETA*, v.1: 165-171, 2007.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. *Anais do SETA,* v. 2: 435-440, 2008a.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:* reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008b. p. 15-34.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos de linguística aplicada*, 48 (2): 247-274, Campinas, jul./dez. 2009.

ROCHA, Luana Franco. O ensino de língua estrangeira em Niterói: um olhar político-linguístico. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2016.

SOUZA, Gilberto Pereira de. *Desafios (tensões) e superações na implantação do projeto político-linguístico de ensino de francês para crianças no município de Niterói*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2019.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Féliz de. *A desconcentração política e o seu impacto nas Políticas Linguísticas Públicas Educacionais (PLPE) no Brasil*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense: Niterói: 2018.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza. Estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-40.

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O ensino de inglês nas escolas municipais do Rio de Janeiro e o Programa Rio Criança Global: uma análise discursiva

Nathália da Silva de Oliveira Peixoto
SME-RJ, SEEDUC, Doutoranda/ UFF, bolsista CAPES)
oliveira.nathalia@ymail.com

RESUMO: Este trabalho buscou analisar o Programa Rio Criança Global criado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em "parceria" com o curso de idiomas Cultura Inglesa. Em nossas análises recorremos aos conceitos da Análise do Discurso de base enunciativa e às categorias de prática discursiva (FOUCAULT, 2014; MAINGUENEAU, 1997; 2008).

PALAVRAS-CHAVE: Programa Rio Criança Global, Ensino de inglês; Discurso.

INTRODUÇÃO

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) implementou 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 Inglesa, que atua desde a seleção dos professores no concurso público até as capacitações. 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.

A pesquisa aqui apresentada foi feita no período entre 2015 e 2017. Hoje a parceria com o curso de idiomas foi desfeita sem maiores justificativas pelo atual governo. Justificamos o nosso tema, principalmente, pela minha atividade profissional como professora de inglês, concursada da rede municipal. Diante de tantas imposições e cerceamento do fazer do professor, perguntei-me como ficaria a autonomia do docente diante deste contexto. E, assim, constituiu-se esta pesquisa que visa responder às seguintes perguntas:

- 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 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; e (d) identificar, do ponto de vista discursivo-enunciativo, como se estabelece a interação entre o enunciador do livro didático (LD) e os coenunciadores professor e aluno, na coleção Interaction ED.

Neste capítuloo o recorte feito para análise concentra-se no manual do professor (MP), mais especificamente, na introdução, comum a todos os manuais, e a "sugestão" de plano de aula. Nossas conclusões apontam para 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.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ): UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O PRCG é uma política do Governo Eduardo Paes (2009-2016) e tem como finalidade declarada a "universalização do Inglês em toda a Rede Municipal".

Brigeiro e Sangenis (2014), professores e pesquisadores da área da Educação, declaram que esse governo filia-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 chamado "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).

Os autores (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.

Cláudia Costin, secretária de Educação à época da constituição do Programa, fez uma declaração acerca da importância do mesmo, que foi veiculada no site da própria prefeitura do Rio, e afirma:

> 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 é 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).

Nesta declaração encontramos uma justificativa relativa à implementação do PRCG 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. Percebemos que esses discursos foram 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.

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.

O PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

O Programa Rio Criança Global foi criado em 2009 e implementado em 2010, com o objetivo de levar o ensino da Língua Inglesa a todas as escolas municipais. O decreto, primeiro documento do Programa com o qual tive contato, menciona os eventos esportivos de 2014 e 2016, que aconteceriam na cidade do Rio de Janeiro, como de grande importância, por isso o ensino de língua inglesa nas escolas públicas municipais fez-se necessário.

A Cultura Inglesa é responsável por toda organização e implementação do PRCG. Os professores de inglês da rede municipal devem ir às capacitações promovidas pela equipe. A denominação "revitalização" é utilizada no âmbito do Programa para se referir aos encontros com os professores que ocorrem semestralmente.

É preciso mencionar que todo o material didático é elaborado pela editora do curso de idiomas, e destina-se a todos os alunos do 1º ao 9º. E, consequentemente, 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.

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, junto com o ensino de espanhol e de francês, sendo essas línguas retiradas gradativamente da grade curricular após a implementação do PRCG.

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.

A escolha lexical 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 PRCG. A título de constatação, reproduzimos um 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. (SME/RJ, 2010 - grifo nosso).

O fragmento destacado 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".

CONCEITOS E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Como já mencionamos, o Programa Rio Criança Global é o centro de nossas investigações e durante o caminho percorrido na análise reunimos textos de gêneros heterogêneos que circulam em diferentes esferas. 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.

Levando em consideração a necessidade de recorte para a análise, na dissertação, 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). No entanto, para este artigo analisaremos a parte da introdução e do plano de aula, contidos no MP.

Os conceitos que orientam este trabalho são advindos da Análise do Discurso Francesa de base enunciativa (MAINGUENEAU 1997, 2008). Recorreremos à noção de prática discursiva (FOUCAULT, 2014; MAINGUENEAU, 1997) e à compreensão de que o enunciado "é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente (FOUCAULT, 2014, p.34).

Em nossas análises, verificamos que a Cultura Inglesa aparece, muita das vezes, como fonte legitimadora de um discurso de autoridade. Maingueneau (2008), 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, 2008, p.37).

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.

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 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) (MAINGUENEAU, 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 discursos: tipos e gêneros de discurso, cena de enunciação, etc" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 337).

Após estas considerações acerca do nosso percurso metodológico e conceitos teóricos, passamos à análise.

UM ENSINO PARA INGLÊS VER? ANÁLISE DO MATERIAL DO PROFESSOR

Como dissemos anteriormente, apresentaremos um recorte da análise feita no material didático disponibilizado para o professor de inglês, especialmente a introdução, que é comum a todos os manuais, e a "sugestão" de plano de aula.

O material didático adotado pelo Programa Rio Criança Global é uma publicação da editora Learning Factory [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* (livro utilizado com o segundo segmento do fundamental), prática recorrente a dos cursos de idiomas.

O manual do professor denominado *teacher's book* apresenta uma introdução na qual se descrevem os princípios e componentes da série. 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.

Ressaltamos o nosso 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 habitual a esse gênero a presença de teóricos de relevância reconhecida 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.

1 *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.

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:

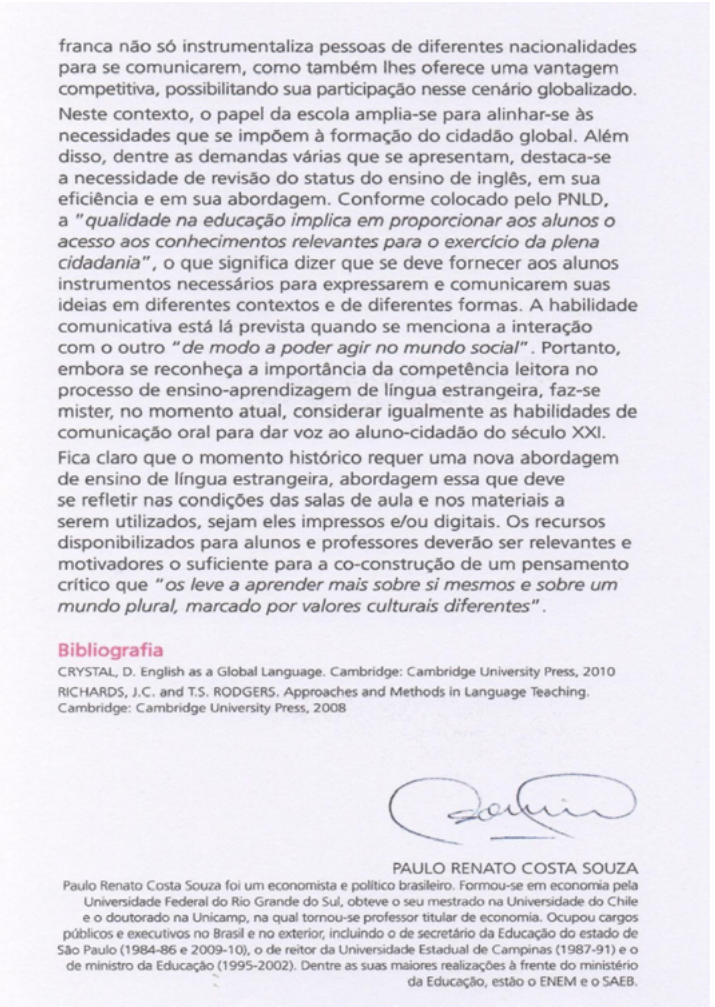
> Richards & Rodgers (2004:18), em seu livro sobre métodos no ensino de línguas, sugerem a existência de um paralelo entre as mudanças de abordagens pedagógicas e os momentos históricos em vigor [...] David Crystal (2010:xiii) enfatiza o "papel fundamental de uma língua comum, como um recurso mundial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

Percebe-se que, ao trazer essas vozes, o enunciador busca a adesão do coenunciador professor, uma vez que muito se tem discutido sobre a cultura do método[2] 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.

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 reconhecer a importância da habilidade de comunicação oral, tanto quanto

2 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.

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.



franca não só instrumentaliza pessoas de diferentes nacionalidades para se comunicarem, como também lhes oferece uma vantagem competitiva, possibilitando sua participação nesse cenário globalizado.

Neste contexto, o papel da escola amplia-se para alinhar-se às necessidades que se impõem à formação do cidadão global. Além disso, dentre as demandas várias que se apresentam, destaca-se a necessidade de revisão do status do ensino de inglês, em sua eficiência e em sua abordagem. Conforme colocado pelo PNLD, a *"qualidade na educação implica em proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos relevantes para o exercício da plena cidadania"*, o que significa dizer que se deve fornecer aos alunos instrumentos necessários para expressarem e comunicarem suas ideias em diferentes contextos e de diferentes formas. A habilidade comunicativa está lá prevista quando se menciona a interação com o outro *"de modo a poder agir no mundo social"*. Portanto, embora se reconheça a importância da competência leitora no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, faz-se mister, no momento atual, considerar igualmente as habilidades de comunicação oral para dar voz ao aluno-cidadão do século XXI.

Fica claro que o momento histórico requer uma nova abordagem de ensino de língua estrangeira, abordagem essa que deve se refletir nas condições das salas de aula e nos materiais a serem utilizados, sejam eles impressos e/ou digitais. Os recursos disponibilizados para alunos e professores deverão ser relevantes e motivadores o suficiente para a co-construção de um pensamento crítico que *"os leve a aprender mais sobre si mesmos e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes"*.

Bibliografia

CRYSTAL, D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2010

RICHARDS, J.C. and T.S. RODGERS. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2008

PAULO RENATO COSTA SOUZA

Paulo Renato Costa Souza foi um economista e político brasileiro. Formou-se em economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Unicamp, na qual tornou-se professor titular de economia. Ocupou cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de secretário da Educação do estado de São Paulo (1984-86 e 2009-10), o de reitor da Universidade Estadual de Campinas (1987-91) e o de ministro da Educação (1995-2002). Dentre as suas maiores realizações à frente do ministério da Educação, estão o ENEM e o SAEB.

Figura 1. 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 o 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).

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 se compromete com o já dito, mas se vale dele para construir uma imagem de confiança e de credibilidade.

Passando agora nosso olhar para os planos de aula contidos no MP, observamos que estes vêm acompanhando as atividades contidas no material didático disponibilizado para os alunos. Neles, consta 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. O plano de aula inclui, ainda, notas culturais com informações adicionais sobre o assunto trabalhado durante as atividades.

Destaca-se 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	*Pronouns (singular) + be*
Vocabulário	*Countries: Australia, Brazil, Italy, Japan, Mexico, South Africa, the UK, the USA*

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.
- Alguns voluntários respondem às perguntas oralmente.

Figura 2. 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 reprodutor 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 um entendimento de que o professor não está preparado para exercer seu trabalho.

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 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).

Portanto, podemos concluir que 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.

REFLEXÕES FINAIS

Por meio dos estudos enunciativos de Maingueneau (1997, 2008, 2013), foi possível observar em 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 (2008), 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.

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.

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. No campo da Educação, a autoridade cabe àqueles que integram essa comunidade escolar e não deve ser ocupada por outros interesses que não os da escola. Sendo assim, 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

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

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

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: 127-153, 2014.

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

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

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

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

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

O ensino de alemão na rede municipal do Rio de Janeiro: ações, desafios, descobertas e soluções

Josué Santos de Souza
(SME-RJ, mestrando UFF)
shodanjo2004@gmail.com

RESUMO: A partir de minha prática no ensino de alemão para crianças numa escola pública do município do Rio de Janeiro, surgiram alguns questionamento e desafios inerentes ao trabalho docente. Quais processos ocorrem interna e externamente na aquisição de uma segunda língua L2? Que conhecimentos científicos respaldam e orientam a ação do professor? Estas e outras indagações são objetos neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de alemão; Crianças; Escola pública.

Os desafios para a implementação e manutenção qualitativas na Educação é investimento e desafio ao mesmo tempo. Investimento porque, quando bem planejado, se espera resultados a médio e longo prazo. Desafio por ser uma atividade de relações humanas, sujeita a todas as implicações que decorrem da mesma. Trabalhar com seres humanos é uma tarefa complexa, já que cada pessoa é diferente uma da outra.

E quando se trata da educação pública, em nosso país continental, o nível de complexidades aumenta pelos mais variados motivos que conhecemos: políticas públicas, em sua maioria, que desconhecem a real e dura prática pedagógica da sala de aula, profissionais com uma carga laboral pesada e mal remunerados, estudantes

desmotivados, escola com precariedades sérias e muitos outros fatores que infelizmente nos atingem diretamente, sobretudo, na educação básica.

No entanto, a despeito dessas barreiras, ações e projetos tem, mesmo que às duras penas, tido sucesso e resultados promissores na esfera pública. Tratarei do projeto de escolas bilíngues de alemão, iniciado no ano de 2018, na Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, e particularmente de minha experiência em lecionar alemão para crianças. A escola onde ensino alemão, CIEP Darcy Ribeiro, está no bairro de Campo Grande, este composto de vários sub-bairros e alguns até com características de zona rural. A referida escola está localizada em Vila Nova, um dos sub-bairros desta região.

O local dista entre 20 e 30 minutos do centro de Campo Grande, o que não chega ser muito tempo de deslocamento, se considerarmos as grandes metrópoles brasileiras com seus problemas de infraestrutura nos transportes, por exemplo. Mas é importante ressaltar que a localidade em que a escola está inserida é de alta vulnerabilidade social. Muitos alunos só têm como espaço de lazer, de alimentação, de cuidados pessoais e até emocionais, a unidade escolar. O corpo diretivo é acolhedor e competente e o corpo docente competente, eficiente e engajado. Isso é um diferencial! Mas há outros fatores que definem essa relação entre crianças, educação pública e docentes.

DESAFIOS

A língua alemã é considerada uma língua de difícil compreensão tanto fonética como gramatical pela grande maioria das pessoas. Aqui, no Rio de Janeiro, também é considerada uma língua de elite, posto que os cursos não são baratos, o que dificulta de certa forma o acesso à grande maioria das pessoas, principalmente aos de baixa renda. Logo, ensinar alemão às crianças em uma escola pública, muitas delas ainda não alfabetizadas na língua materna, é uma tarefa desafiadora. E como superamos? Como conseguimos manter o foco, manter a qualidade do que se é ensinado e, principalmente, preservar o interesse dos alunos em aprender o idioma?

Com qualificação profissional!

QUANDO O MAIS É PLUS!

"(...) a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. (TEIXEIRA, 1978, p. 17)". Segundo o professor Anísio Teixeira, educação é ação que perpassa por toda a vida de cada um de nós, fato imprescindível para o crescimento individual e comunitário. No momento em que um profissional da educação é incentivado a avaliar suas práticas, melhorá-las ou confirmá-las, através de qualificações profissionais de qualidade, que ampliem sua visão, que mostrem soluções factíveis e revelem possibilidades de crescimento pessoal e laboral, dá-se um passo significativo para a melhoria da educação pública, pois quem a oferece estará minimamente preparado para observar, agir e avaliar as ações inerentes ao processo de educar, educando-se.

Nessa busca por oferecer a língua alemã de forma eficiente e agregadora, temos grandes e importantíssimos parceiros!

O Goethe Institut- RJ é o nosso primeiro e querido parceiro. Todos professores de alemão, nesse projeto de escolas bilíngues, somos bolsistas do Goethe Institut tanto para qualificação linguística quanto para qualificação pedagógica. E completando esse time de qualidade, as universidades públicas UFF e UFRJ também participam nas qualificações pedagógicas oferecidas. A UERJ também já esteve presente por dois anos.

Qualidade nas capacitações não nos tem faltado!

Em conformidade com o querido e atualíssimo mestre Paulo Freire,

> Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 2007, p. 22).

E quando Freire diz que ciência e tecnologia são imprescindíveis para que o professor se humanize, humanize seus alunos comprometendo-se com o que faz, está falando de qualificação docente. Não haverá resultados realmente positivos se isso não se der, e de forma continuada!

E corroborando essa ideia, para PIMENTA (2002), é natural, na docência, o trabalho de "humanização" do aluno e que na formação dos professores há que se privilegiar a construção contínua de seus saberes-fazeres levando em conta, também, a realidade vivida por eles, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos e que construirão a própria identidade do professor. A partir do confronto, da comparação do que se aprende ou aprendeu, do contexto social em que se vive, ocorre uma identificação do docente com seu fazer e com seus alunos. E o tripé experiência, conhecimento e saberes pedagógicos torna fértil o terreno onde queremos semear, regar, colher e ressemear educação.

E essa ação parece-nos ser um *start* para que se tenha uma visão reflexiva, crítica da realidade em que se está inserido, a fim de promover uma melhor inserção dos atores alvos da educação, os alunos. Os futuros cidadãos!

Sabemos que a educação sozinha não conseguirá sanar os males da sociedade, mas sem ela o processo deve ser muito difícil. E sem profissionais capacitados, motivados, conscientes, críticos e agregadores não há transformação coerente com a realidade. A realidade das nossas crianças, a realidade das nossas escolas públicas brasileiras. A nossa realidade, a nossa luta!

A partir dessas capacitações pudemos chegar a algumas conclusões!

Quem educa ou deseja educar não pode parar no tempo; educação tem de ser uma construção comunitária, sistemática, sistematizada, ativa e muito séria; não existe boa escola ou sistema educacional sem educadores que estejam sempre adquirindo novas experiências e práticas e avaliando seu fazer pedagógico; resultados na educação devem ser pensados a médio e longo prazos; as políticas públicas brasileiras precisam ouvir e motivar os educadores do 'chão de escola'.

Todos os saberes que nos foram e são passados em nossos compromissos pedagógicos tem nos feito refletir, agir, avaliar e tornar a refletir em nossas ações como professores e seres humanos que somos. E graças a Deus, vimos tendo bastante êxito nelas!

MAIS DESAFIOS...

Outro acontecimento bastante interessante é o fato das crianças que nunca ouviram ou falaram alemão, a partir dos primeiros dois meses de contato com a língua, entenderem e utilizarem o 'novo' idioma para se comunicarem. No início do projeto, alguns colegas docentes, responsáveis e outros mais duvidavam de que seria possível que "aquelas crianças" conseguiriam aprender alemão.

- Não falam nem português direito, vão falar alemão?

Ouvi essas falas muitas vezes, mas nunca me detive ante elas, nunca acreditei nelas, na verdade!

Creio que faz parte do ofício do professor romper barreiras quando se sabe o que se está fazendo. E os resultados eram claros. As crianças se divertiam e ainda se divertem nas aulas. Os responsáveis várias vezes vinham agradecer e relatar num misto de orgulho e surpresa como suas filhas e filhos, netos e netas tinham mudado positivamente com a chegada da novidade na escola.

- "Professor, meu filho só vive cantando musiquinhas e ensinando palavras em alemão em casa. Vou ter que aprender alemão se continuar assim!" – disse-me certa feita uma mãe.

- "Professor, quando digo para meu neto que se não se comportar vou mudá-lo de escola, ele rapidinho se ajeita e comenta que não quer sair da escola, pois lá ele aprende alemão." – contava-me uma avó toda zelosa.

E o entusiasmo crescia!

Em julho de 2018, participei como ouvinte junto com minhas colegas de alemão, do 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, na UFPR, em Curitiba. Ali, a Dra Marion Grein[1], da Universidade de Mainz, expôs suas pesquisas, as quais tratavam da dinâmica do cérebro. E, segundo elas, o bebê, quando recebe estímulos, terá a

1 *Je früher desto besser – ein Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse*, palestra proferida no 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, na UFPR, Curitiba-PR, julho/2018.

necessidade de desenvolvimento biopsicossocial atendida ou desenvolvida. E que a exposição contínua desse bebê a um legado cultural, e nisso estão inseridas as línguas, em nosso caso a língua alemã, mostra-se de suma importância para que seja absorvida e utilizada como segunda língua. Vale ressaltar que a língua objeto das escolas bilíngues tem o *status* de segunda língua e não de língua estrangeira. E a Dra Grein adita, ainda, que a cada 20 minutos uma nova conexão neural é realizada (Plasticidade Cerebral). Logo, quanto maior o contato, melhor será o resultado. Isto explicava cabalmente o motivo pelo qual os alunos se identificavam e se identificam com a língua.

Nas aulas e fora delas, falo com eles em alemão! Utilizo-me de mímicas, objetos, desenhos, todo recurso possível para que entendam a mensagem que emito. A tradução só é utilizada como último recurso. Levando-se em conta que o cérebro infantil está bem fresquinho, novinho em folha, aprendendo com os estímulos em sua volta, não há necessidade de se traduzir, nem de que se lhes indiquem que busquem a tradução sempre. Daí as crianças entenderem e ficarem confortáveis quando colocadas diariamente em contato com o idioma.

E claro também que a ambientação dos espaços da escola contribui para essa assimilação da segunda língua. Nos mais variados cantos da unidade escolar, o alemão está presente. Nas salas de aula, na sala de alemão, na secretaria, nos murais, no refeitório, nos corredores, etc.

Com essas práticas e com os resultados obtidos, venho ressignificando meu saber-fazer pedagógico e renovando o prazer pessoal de dar aulas e de buscar intervenções interessantes para mim e para os alunos com o intuito de manter nosso 'fogo interno' aceso.

OBSERVANDO E APRENDENDO

Outra instituição amiga que tem colaborado com o projeto de escolas bilíngues de alemão, cedendo profissionais para nossas capacitações pedagógicas e permitindo que possamos fazer visitas ao seu espaço e assistir aulas de outros colegas que lecionam lá é

a Escola Alemã Corcovado. Uma escola privada, de renome nacional e internacional, com muitos anos de prática de ensino na língua alemã e que sempre nos acolhe generosamente em suas dependências.

Numas dessas observações, pudemos notar como a música e os jogos tinham e têm motivado significativamente o aprendizado daqueles alunos. Já detínhamos conhecimento de que a música é um recurso excelente para que qualquer indivíduo aprenda de forma lúdica. No entanto, observar como a música era utilizada e assimilada com prazer pela criançada foi muito interessante. E esse é um recurso que aprendemos bastante a utilizar. Já faz parte da nossa rotina.

E no dia em que não cantamos ou fazemos algum jogo, as crianças pedem que o façamos.

Mas é importante reafirmar que esse e outros recursos fazem parte da rotina pedagógica de forma planejada! Não se canta ou se joga somente pelo ato. Há uma intencionalidade didática ali: exposição sistemática e sistematizada ao idioma alemão. E com o tempo, os alunos percebem que não é aquele momento de 'brincar' já que isso faz parte da rotina deles.

Não dissociamos o lúdico do didático, do educativo. A emotividade, a afetividade e a lógica caminham juntas neste processo de aquisição de uma segunda língua. E isto tem feito uma real diferença!

Quanto a esse assunto, nos esclarece Brescia:

> O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança que, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo (BRESCIA, 2003, p. 81).

Ou seja, ambiente favorável, recursos favoráveis e utilizados corretamente auxiliam no crescimento social do indivíduo. E assim vamos melhor 'enxergando' nossos alunos, contribuindo para uma mudança de realidade, apresentando novas perspectivas, novos horizontes através da cultura alemã. E ratificando a nossa crença em uma escola pública de qualidade que inclui, incentiva, realiza e acredita no crescimento de cada aluno atendido.

E se ainda não atingimos milhares, com certeza já atingimos algumas centenas e estamos fazendo diferença na vida das pessoas e nas nossas também.

Com algumas dessas explicações acadêmicas, o trabalho foi crescendo em produção e qualidade, além do que nos traziam embasamentos científicos que agregaram mais valor ao nosso trabalho e vencendo as barreiras dos céticos quanto à seriedade e continuidade do labor nosso.

O PROFESSOR COMO MODELO

Ainda que haja teorias de que o professor é mediador do conhecimento em contraposição ao antigo pensamento, e que ainda vige em muitos lugares e em muitas cabeças, de que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos estão ali só para receberem, é interessante avaliar ou ressaltar que o docente sempre será modelo para alguém. Mormente para crianças que veem, na maioria das vezes, pelo menos aqui no Brasil, sua professora, seu professor, como uma extensão de sua família.

Em nosso contexto, de professores de idiomas, isso fica mais patente ainda. As únicas pessoas que eles veem falando alemão de forma intensiva e extensiva somos nós. Lembro de alguns áudios e vídeos que reproduzia, nos quais os alunos afirmavam que a voz era minha e mesmo que eu negasse, diziam que era eu.

Alguns acreditam que eu seja alemão e more na Alemanha pelo fato de eu me comunicar com eles, diariamente, na língua alvo. Reconhecem a minha voz e entonação como a de um nativo falando nos áudio e vídeos do Youtube, por exemplo. Mas o que isso tem a ver com professor e modelo?

Vou me referir a uma outra palestra que assisti no 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão a que me referi anteriormente. A Dra Kerstin Reike[2], da

2 *Ich lerne gern, ich spiele gern! Ich lerne und spiele gern... Rhythmus zum frühen Fremdspracherwerb in Deutsch als Fremdsprache*, palestra proferida no 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, na Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, julho/2018.

Universidade de Leipzig, apresentou-nos dados concretos de que a rotina sequencial, organizada e o ritmo e a entonação da fala do professor são importantíssimos para compreensão e reprodução fonética das crianças.

Com isso, comecei a entender o motivo pelo qual as crianças achavam que era eu quem falava quando ouviam os áudios e vídeos já mencionados. Eles reconheciam os fonemas alemães através de minha fala, do ritmo e entonação empregados. E assim reproduzem! Eu sou o modelo para eles na aquisição da língua. Responsabilidade vivenciada todos os dias, e, se alguma vez eu erro alguma pronúncia, aqueles mais atentos e aplicados logo me perguntam ou corrigem. Sentem-se confortáveis para fazê-lo. Embora eu seja um modelo, sou passível de ser corrigido e isso não diminui a expectativa que as crianças têm com relação a mim. Sentem que nossa relação é dialética, apesar de estarmos em instâncias diferentes, porém relacionais. Sempre aprendemos juntos!

JUNTOS ESTAMOS CRESCENDO

Embora se tenha, sobretudo hoje, o senso comum de que aprendemos juntos, geralmente, quando saímos da universidade cobertos das mais variadas teorias educacionais, não temos noção de como a vida fora do ambiente acadêmico é dinâmica, desafiadora e singular nesse espaço chamado escola. E para aqueles que trabalhamos na esfera pública, há outras singularidades mais!

De certa forma, vamos para esse espaço de convivência crendo que iremos ensinar. Com o passar do tempo, descobrimos que estamos indo para aprender, também. Muitas vezes de forma frustrante para as nossas metas programadas, outras vezes de forma entusiasmada por conta dos resultados interessantes e surpreendentes que confirmam ou superam nossa expectativa docente. Aprender com os alunos é um momento de reflexão significativa quando entendemos, como já nos referimos antes, que o processo de educar não está dissociado do educar-se a si próprio através do nosso saber-fazer, conforme PIMENTA (2002).

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal VYGOSTKY (1984) traz-nos os conceitos de desenvolvimento que fazem parte da construção social e mental do ser humano: nível de desenvolvimento real, em que o indivíduo consegue realizar tarefas e resolver problemas de forma autônoma e o nível de desenvolvimento proximal, onde se aprende com a ajuda de alguém com conhecimento mais avançado. Fato que acontece no cotidiano e muitas vezes passa despercebido.

Não nos espantamos, os professores, quando vemos alguns alunos com uma capacidade de assimilação e uso do conhecimento passado acima da média da turma ou até da escola como um todo. Uma verdadeira alegria!

Assim como nos entristecemos, nos irritamos com aqueles que não demonstram tanto interesse ou não apresentam o desempenho que esperaríamos, depois do nosso 'esforço' em dar uma boa e participativa aula. É quando o conceito de ZDP pode nos fazer avaliar e mudar estratégias. Vou materializar com exemplos que vivi na sala de aula, momentos de emoção!

As que relato aqui aconteceram no ano de 2019 em três turmas diferentes de 4º EF e numa de 3º EF. Foram muitas, mas escolhi as que seguem abaixo e, para efeito de identificação, as turmas de 4º ano dividirei em A, B e C. O 3º sendo só um caso não há motivo para diferenciar, logicamente.

4º A - Depois de quatro aulas em que tratávamos dos números em alemão utilizando-nos de jogos, vídeos, brincadeiras e músicas, um determinado grupo de alunos não conseguia entender tarefas simples como somar, diminuir e multiplicar em alemão cuja diferença está somente na fonética, pois as operações se realizam da mesma forma. Então, uma aluna muito esperta, adorável e aplicada, levanta-se de sua carteira e diz:

- Como é que vocês não estão entendendo o que o *Herr Lehrer* (senhor professor, em alemão) está falando? Isso é muito fácil! A tia... já nos ensinou isso, mas em português! Prestem atenção, gente!

Ao que um outro aluno retrucou: - Mas você é muito inteligente! Entende tudo de alemão!

Então a aluna aplicada me pergunta: - Querido *Herr Lehrer*, posso ajudar quem não está conseguindo?

Fiquei surpreso, mas assenti que assim fizesse. Logo outros três alunos diferentes também queriam ajudar e, a partir daquele dia, eu tinha quatro monitores voluntários nas aulas. E tive que limitar, pois 60% da turma queriam ser monitores. Naquele dia, pude perceber como a teoria vygotskyana poderia me auxiliar a entender aquele fato observado e de suma importância na resolução de uma situação problema tão comum, mas que eu ainda não tinha encontrado, sozinho, uma solução ativa para aquele caso. Os níveis de desenvolvimento real e potencial fluindo, a partir de uma insatisfação apresentada. E a solução não foi apresentada por mim, e sim por um sujeito autônomo da educação.

4º B - Estava eu observando os alunos numa proposta de atividade bem simples de escrita na qual o aluno deveria escrever qual a sua fruta e cor preferidas, em alemão. Determinado momento, para ao lado de uma aluna que me pediu auxílio e, depois de atendida, segue fazendo a sua atividade. A professora regente, em seguida, fez um sinal para que eu me aproximasse e me perguntou:

- Ela está escrevendo em alemão! Como é possível se ela ainda não é alfabetizada em português? Nem escreve direito!

Percebi então que aquela criança, através do nível de desenvolvimento potencial, conseguia expressar-se na segunda língua melhor do que na língua materna, pelo menos na escrita. E isso perdurou por um bom tempo. Até mesmo os responsáveis notaram essa diferença. Além disso, o comportamento algo agressivo que a menina demonstrava foi diminuindo com o passar do tempo.

4º C - No horário de saída, numa 6ª feira, uma professora regente chega-se a mim e diz:

- O que você pediu para a aluna ...? Ela estava toda empolgada!

Fiquei curioso, pois não havia dado aula para aquela turma fazia dois dias e não me lembrava de haver pedido alguma tarefa especial a ponto de empolgar alguém de forma tão intensa, conforme o relato da colega.

De repente, me vem uma aluna muito interessada, mas com algumas dificuldades de aprendizagem, com uma maquete da sala de aula feita com suas próprias mãos. Todos os detalhes da sala de aula estavam representados. E um dos fatos que me deixaram bastante contente e impactado é que eu estava representado com um sorriso acolhedor no rosto e os alunos também. Semanas antes, tínhamos recebido uma doação generosa do *Goethe Institut*- RJ. Quadros interativos! Até esse novo detalhe ela reproduziu!

E era perceptível, a olhos nus, que ela própria havia feito a maquete, pois as formas não eram tão detalhadas a ponto de se dizer que houve interferência de um adulto na confecção. Até por que as crianças vivem isso conosco. Não há presença de adultos além de professores de alemão, nas salas específicas para essas atividades. Temos duas salas com quadro interativo na escola, e nas duas cada professor se utiliza dos *Smart Board* como recurso interativo para o aprendizado da língua.

3º - Um aluno muito interessante e levado, depois de uns três ou quatro meses de aula, me disse:

- *Herr* Santos, (outra forma de se referir ao professor em alemão é pelo sobrenome) estou muito contente e quero agradecer ao senhor! – disse com um largo sorriso.

Por quê? – perguntei curioso

- Ah, porque o alemão está me ajudando a escrever em letra cursiva, graças a Deus! Viva o alemão, uhuuu! – arrematou ele.

Dei uma gargalhada prazerosa pelo inusitado da resposta, pelo menos para mim, e pela espontaneidade daquele menino. Realmente, nas aulas não escrevemos em letra bastão. E como tudo o que propomos parte do lúdico, escrever em letra cursiva, fazer exercícios matemáticos, etc é bem mais agradável do que o comum. A todo momento, nossas zonas de desenvolvimento proximal estão em movimento, seja de mim para com eles, deles para comigo e entre eles próprios. E isto acontece sem programação prévia, muitas vezes.

O contexto e momento social em que estamos inseridos numa ação pedagógica pode resultar nessas pérolas que somente ocorrem na interação comunitária. Todos ganhamos assim!

LETRAMENTO CRÍTICO

O processo de letramento crítico, para os autores que versam nesse tema, vai além da leitura e interpretações textuais. Ele suscita questionamentos sobre aquela informação exposta, buscando perceber se ali há relações de poder econômico, versões unilaterais de alguma história e também de romper com paradigmas construídos na Idade Média, por exemplo, embora estejamos na pós-modernidade.

A língua adicional pode exercer um papel de destaque quanto a esse assunto.

Vejamos por exemplo toda a narrativa que venho fazendo. Leciono alemão para crianças que vivem em determinada comunidade em situação de vulnerabilidade, numa escola pública do Rio de Janeiro. Levo todos os dias a essas crianças uma cultura diferente da sua, com costumes bem diferentes dos seus. Neste caminhar, eles estão sempre observando, conhecendo fatos e ações diferentes das que vivem, o que pode possibilitar uma visão mais crítica de si, da sua família, da sua comunidade e até do mundo. E isto reforça, aguça, altera, constrói, consciente ou inconscientemente, a identidade de cada aluno que atendo. Aquelas pequenas cidadãs e cidadãos, mesmo que por algumas horas, estão sendo incentivados a desenvolverem, no seu tempo e ritmo, uma visão mais plural e até valorizando sua cultura quando comparam com a outra cultura que lhe é apresentada. Não no sentido de dizer qual é a melhor, mas no sentido de ver os pontos comuns e os pontos distintos, e que os farão um ser diferente do que se era, até então.

Vou valer-me de outra experiência impactante para mim e que, no exato momento que acontecia, eu enxerguei um letramento crítico proporcionado por uma atividade de aula.

Como estava trabalhando as partes do corpo humano, propus que cada aluno desenhasse um monstro de sua preferência. Estávamos próximos do *Halloween.*

Aproveitando a época, sugeri a atividade, pois seria o lúdico para eu revisar o conteúdo, partes do corpo. Minutos depois, um aluno me chama e pergunta se seu monstro estava bonito. Devolvi a pergunta dizendo o que ele achava e ele me respondeu que um monstro não dava para ser bonito!

Fiquei bem satisfeito com a resposta dele! Achei que tudo havia terminado, quando então ele me surge com outra pergunta:

- Herr Santos, de que cor eu posso pintar meu monstro?

- De qualquer cor que quiser. Ele é o seu monstro. Respondi na tentativa de não interferir na atividade e deixar que sua autonomia, na realização do exercício, seguisse curso.

Então ele insistiu: - Posso pintar de cor de pele?

Naquele momento, me preparei para uma discussão do que seria cor de pele que o levasse a desfazer aquele conceito. Mas não deu tempo!

Uma aluna que estava sentada ao seu lado e que é negra respondeu:

- Mas de que pele você está falando?

- Ich bin braun! Das ist mein Haut!

A tradução para o português é: Eu sou marrom (negra)! Essa é a minha pele!

E o menino disse que ela tinha razão. Olhou para a sala, passou a vista por todos os colegas e falou: Aqui todos somos coloridos!

Não precisava de mais nada naquele dia! Ele foi ganho pela perspectiva diferente de uma criança que contagiou o seu colega de classe e tudo isso sem confronto!

Era a última aula do dia. Voltei para casa pensando e repensando toda a atividade que preparei, passo a passo, e vi que alcancei um objetivo: as crianças realizaram e entenderam a atividade. Mas eu não esperava que, de forma muito espontânea, uma criança pudesse fazer uma leitura crítica de um texto oral produzido por um aluno seu colega e utilizar o alemão como veículo de seu pensamento. A segunda língua auxiliando, reforçando uma postura crítica com relação a uma visão restrita exposta. E é interessante notar que em nenhum momento houve intenção de um se atritar com o outro. Era uma conversa entre crianças.

A interação social educativa que proporcionou um posicionamento reflexivo e diferente. Uma perspectiva inclusiva e madura, se assim posso dizer.

MUSICALIDADE E INTERCULTURALIDADE

Dentro dessa multiplicidade de experiências relatadas, sempre há espaço para maiores observações e busca de dados que expliquem determinada atitude do alunado. Certo dia, notei que alguns alunos que revelavam alguma dificuldade e até demonstravam pouco interesse em aprender alemão reproduziam alguns comandos e frases em alemão, utilizando-se de um ritmo muito comum nas comunidades e demais espaços no Rio de Janeiro. O funk.

Frases como pedir para ir ao banheiro, beber água, é hora do almoço, eu gosto de alemão, etc. eram cantadas num ritmo que faz parte da cultura local. Achei que haveria algum samba ou pagode também, mas ainda não aconteceu. O Funk, com seu ritmo frenético, estava 'temperando' o *Hochdeutsch* que ensinamos e falamos. Aqueles que não conseguiam se adequar às regras expostas em aula começaram a realizar uma apropriação do uso da língua, baseada numa característica cultural e musical específica. Fez-me relembrar o Movimento Antropofágico da primeira fase modernista brasileira, liderado por Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral. Mas com uma intenção menos ou não politizada, como o manifesto modernista.

Diante do acontecido, fui em busca de dados acadêmicos que melhor me esclarecessem acerca daquele fato curioso e espontâneo. Como consequência, retornei à academia, estou mestrando em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense – UFF, sob a orientação da querida Profª. Drª Mônica Maria Guimarães Savedra, para que, de posse de melhores instrumentos investigativos, possa encontrar respostas para algumas questões que apareceram durante essa nova fase docente pela qual estou passando, ao ensinar alemão para crianças na escola pública.

Alguns estudos tratam desse fenômeno de assimilação de uma cultura diferente, de uma mixagem intercultural, afim de melhor se posicionar diante das descobertas e de se sentir concernente aos novos conhecimentos, à nova situação que todo esse processo provoca.

Utilizando-se do ritmo musical com o qual se identificam, aquelas crianças buscaram de forma instintiva um meio de aproximar o *Hochdeutsch* de uma manifestação cultural que tem significado para elas e para a sua comunidade, e isto traduz um sentimento de pertencimento.

Os estudos de Pfaff-Czarnecka (2011, p. 201), que reforçam a importância e a constância do pertencimento nas relações sociais entre os indivíduos de determinada comunidade, citam os termos *Zugehörigkeit* e *Zusammengehörigkeit* que, respectivamente, significam em alemão pertença individual e pertencer comunal. Embora esses termos tenham definições distintas, parecem ser, de certa forma, complementares. No caso dessa experiência que venho relatando, parece-me que meus alunos sabem a comunidade a qual pertencem, em Campo Grande, e sentem-se pertencentes a ela. Mas quando falamos especificamente da comunidade escolar que é onde aprendem o alemão, o sentimento de pertença comunal aparece fortemente no coletivo, haja vista o relato anteriormente feito sobre as atividades colaborativas que desenvolvi e desenvolvo entre eles, os alunos. Além disso, há a questão da identidade étnico musical com o uso do Funk, como auxiliar, na assimilação e prática da L2.

Creio que há muito por acontecer ainda nos anos vindouros. Adversidades são inerentes as relações sociais, e é por conta dessas tensões e obstáculos naturais que conseguimos evoluir, reavaliar e buscar soluções filosóficas e factíveis que nos auxilie a entender e melhor colaborar na sociedade que em vivemos. Neste sentido, é muito importante que todos os envolvidos na questão educativa precisam dialogar. Particularmente, acredito que a universidade e a escola precisam de pontes.

Pontes que, assim como as sinapses cerebrais, trabalham em rede, continuadamente, organizadamente. E segundo comprovações científicas as quais todos temos acesso, quando as sinapses deixam de se realizar, deixam de se comunicar, áreas começam a caducar e se findam.

Como não desejamos que isso aconteça, e também, como essa atitude de trabalhar em rede e fazer pontes está muito mais ao nosso alcance, já que o corpo humano envelhece com o passar do tempo e não temos como intervir ou deter esse processo, é

necessário, imprescindível, iminente, que a parceria da academia e da escola pública da rede básica estejam em comunhão.

Os experimentos deste 'laboratório' acadêmico, a universidade, devem respaldar, investigar, questionar e movimentar com as atitudes que tomamos no chão de escola.

Hoje compreendo um pouco melhor a dimensão da figura do professor pesquisador e desejo militar nessa área investigando, experimentando e, quem sabe, através da experiência de sala de aula, colaborar com meus colegas de hoje e do futuro na oferta não só de qualidade em educação, mas também de amparo ou apoio à práxis que muitos de nós executamos baseados somente no empirismo que o cotidiano nos proporciona.

REFERÊNCIAS

BRESCIA, V. L. P. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

DUBOC, A. P. M. *A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta.* In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PFAFF-CZARNECKA, Joanna. From, 'identity' to 'belonging' in social research:Plurality, social boundaries, and the politics of the self. Ethnicity, Citizenship and Belonging: Practices, Theory and Spatial Dimensions. Etnicidad, ciudadanía y pertenencia: prácticas, teoria y dimensiones espaciales. *Iberoamericana*, Vervuet, 2011

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey *(Esboço da teoria de educação de John Dewey)*. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

Ações glotopolíticas para o ensino de alemão na rede pública do Rio de Janeiro*

Stephanie Godiva
(LABPEC/UFF)
stephaniegodiva@id.uff.br

RESUMO: Partindo do pressuposto de que "ensinar línguas é tanto uma decisão quanto um ato político" (DAY, 2016b, p. 85), propõe-se no presente trabalho, à luz dos estudos de políticas linguísticas, analisar as ações envolvidas na implementação do alemão como disciplina escolar na rede pública do Rio de Janeiro. Para tal, busca-se identificar as especificidades geopolíticas, econômicas e sociais em que se encontram imbricados.

PALAVRAS-CHAVE: Glotopolítica; Ensino de línguas; Sociolinguística.

INTRODUÇÃO

Uma política linguística, quando tem uma agenda, previsão de orçamento e metas transparentes para a sociedade, segundo Almeida Filho (2001 *apud* DAY, 2016a, p. 94), pode ser classificada como "explícita", uma vez que, de outro modo, uma política linguística poderia ser constatada apenas a partir da análise de seus efeitos. Isto ocorre quando tais políticas se produzem através da atuação livre de forças sociais não necessariamente organizadas.

* Este capítulo compõe parte da dissertação de mestrado "Trajetória Glotopolítica do Ensino de alemão no Rio de Janeiro: 1837-2018", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense em 17 de fevereiro de 2020.

Quando a iniciativa de integrar o ensino de determinadas línguas, por exemplo, no currículo da educação básica decorre do governo de um país, explica Day (2016a, p. 94), a implementação de tais políticas está atrelada a uma planificação linguística e à intervenção do Estado na tradição curricular em vigor, geralmente influenciadas por "relações políticas, econômicas ou geográficas que o país mantém com outros países falantes de uma língua diferente da sua (das suas)" (DAY, 2016a, p. 94). Uma vez estabelecidos tais projetos políticos, escolas e universidades possuem lugar de destaque como agentes glotopolíticos dentre as instituições que atuam na padronização e no fomento de línguas (GODIVA, 2020).

O conceito de Glotopolítica compreende todos os aspectos políticos do ato comunicativo, reconhecendo e possibilitando para a análise não só as tradicionais situações de planejamento executadas pelo Estado, mas também as resistências adotadas por atores sociais (GUESPIN & MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018). Frente à vasta gama conceitual, essa perspectiva nos permite tanto analisar as ações políticas governamentais no âmbito da educação como também compreender os movimentos por parte da sociedade.

A GLOTOPOLÍTICA NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUAS

Se por um lado a educação é reconhecida como um dos principais fatores de inserção ou exclusão social (PEREIRA, 2006; DAY, 2016a), por outro, em uma economia globalizada permeada pela comunicação intercultural e influenciada pelo mito da mobilidade (BAUMAN, 1999), a possibilidade de acesso ao ensino de outras línguas determina o ingresso a mercados de trabalho e a nichos sociais (PEREIRA, 2006, p. 32-33).

As dinâmicas sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico vêm sendo representadas como *habitus* de uma aldeia global, interconectada e sem fronteiras, de cujas benesses todos os indivíduos participam e usufruem democraticamente. Bauman (1999), no entanto, percebe a mobilidade como o seu mais poderoso e desejado fator de estratificação, que rearticula hierarquias e alicerça relações desiguais de poder. Essa

conjuntura nos impõe uma alta adaptabilidade a novos desafios e, sobretudo, aos padrões internacionalmente homogeneizados e hegemônicos. Para Bourdieu (2008), a análise linguística deve levar em conta as condições sociais de produção e reprodução dos discursos e perceber a língua plasmada nos bens simbólicos que circulam em cada sociedade. Nesse sentido, as línguas emergem como importantes instrumentos de integração, adquirindo valor mercadológico (LAGARES, 2018; GODIVA, 2020).

No que compete ao ensino, Rajagopalan (2005) e Day (2016a) destacam o atrelamento das políticas educacionais às exigências do Norte global (SOUSA SANTOS, 2009) que promovem novos padrões supranacionais de currículos, materiais didáticos, certificações e programas educacionais. Por isso, somente determinadas línguas têm sua aprendizagem imbricada com a política externa, pois funcionam como elemento importante de difusão ideológica e econômica (GODIVA, 2020).

A diferença de prestígio entre as línguas se reflete no reconhecimento e no valor conferido às variadas combinações que constituem a identidade linguística. Destarte, o bilinguismo constituído por línguas de imigração não goza de reconhecimento social como o domínio de variedades normativas de francês, inglês ou alemão. Esta aprendizagem "é vista como parte da formação acadêmica de uma pessoa culta e é considerada altamente prestigiosa"[1] (CENOZ & GORTER, 2012, p. 304).

Visando a ampliação do ensino dessas línguas, é comum os países investirem em políticas de difusão de suas línguas e culturas por meio de institutos oficiais, tais como o Instituto Cervantes, o Instituto Goethe e o Instituto Camões. O capital cultural e linguístico torna-se, assim, um recurso econômico estratégico, seja na constituição de um capitalismo editorial ou na constituição de mercados extensos, e possuem a capacidade de atrair novos consumidores para os produtos nacionais (LAGARES, 2018, p. 110). Ao mesmo tempo, a globalização dos mercados provoca uma convergência entre esses agentes, a estandardização de seus processos e a redução de suas especificidades. Em

1 No original: "(…) is seen as part of the academic background of an educated person and is considered highly prestigious." (Tradução nossa).

uma avaliação tendenciosamente favorável à política educacional do governo alemão para o exterior, Kiper (2015, p. 158) exalta as transformações que apontam para uma universalização dos sistemas de ensino em uma única rede de comunicação global e assume que as instituições promotoras de políticas de educação linguística em plano nacional e internacional vêm adaptando suas ações a regras gerais universalistas e institucionalizadas. Em sintonia com o plano-diretor do governo alemão para o ensino de alemão como língua estrangeira (BAUSCH et al., 2009, p. 5-6), esses discursos, além de se mostrarem pouco comprometidos com a existência de questões locais e regionais que devem permear os currículos escolares, estão distantes de contemplar o hibridismo, o dinamismo e a diversidade interna das sociedades a que essas políticas estão orientadas (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2019, p. 50).

É verdade que o docente de línguas exerce seu papel glotopolítico como ator social na composição de planos de aula, em escolhas metodológicas, na definição de critérios de avaliação e na elaboração de materiais didáticos de apoio. No entanto, ele próprio não está completamente livre de ser cooptado por agentes glotopolíticos institucionais. Phillipson (1992, p. 62-63) fala de imperialismo educacional ao se referir à difusão de uma ideologia ocupacional que predetermina comportamentos, habilidades e conhecimentos legítimos na formação de professores de inglês. Medidas de políticas externas no âmbito de cultura e educação facilitam, por um lado, o acesso de professores a materiais de apoio importados e a bolsas de estudo em seus centros de referência cultural, mas acarretam na reprodução inquestionada de práticas globalizantes, em vez de otimizar a busca por soluções locais para atender às demandas específicas de cada sociedade (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2019, p. 48-49).

A prática docente está, portanto, profundamente atrelada a questões de cunho institucional, como as que seguem:

> Incluir ou retirar o ensino de línguas do ensino público; torná-las obrigatórias ou opcionais; passíveis ou não de retenção; defini-las a priori ou deixá-las à escolha da comunidade, adotar ou não um método ou um material específico, aumentar ou reduzir sua carga horária, tudo passa por decisões de cunho político-linguístico. (DAY, 2016a, p. 86)

Day considera que a seleção das línguas que vêm compor currículos escolares deve levar em conta os usos sociais de cada língua tanto em sua comunidade de origem quanto na comunidade em que as instituições de ensino estão inseridas. A partir de um levantamento bibliográfico, a autora chegou a três perspectivas sob as quais são definidos os usos sociais de uma língua: (a) o status atribuído às línguas pela sociedade e as representações sociais construídas coletivamente; (b) as situações de emprego, vinculadas aos modos de aquisição; e (c) as funções desempenhadas pelas línguas no âmbito da comunidade (DAY, 2016a, p. 88-89).

A seguir, analisaremos dois contextos, um de esfera estadual e outro do âmbito municipal, em que a língua alemã é incorporada ao currículo escolar na cidade do Rio de Janeiro.

PROPOSTAS DE ENSINO DE ALEMÃO NA REDE PÚBLICA

A despeito do contexto de internacionalização fomentado pela globalização, da recorrência desses discursos na mídia e no senso comum e de uma legislação que reconheça a importância da aprendizagem de línguas adicionais, pouco se investiu no início dos anos 2000 em políticas educacionais para seu fomento concreto e eficaz (GODIVA, 2020).

Em 2009, o Estado do Rio de Janeiro ganha destaque no cenário mundial ao se tornar palco de uma série de mega-eventos. Exclusivamente na capital do estado, ocorrem a Jornada da Juventude, em 2013, que contou com a presença do Papa Francisco, e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Verão, em 2016. Além disso, dentre os inúmeros estados anfitriões, o Rio emerge como protagonista do encerramento da Copa do Mundo no Brasil, em 2014 (VITOR, 2016).

Perante a possibilidade de atrelar o nome da gestão a um momento fecundo e de marketing positivo, a prefeitura do Rio de Janeiro, sob administração de Eduardo Paes, lança uma reformulação no ensino de língua na rede municipal. Em outubro de 2009, é promulgado o Decreto nº 31.187 que institui o programa "Rio, Criança

Global", que contraria políticas previamente estabelecidas, como a do ensino de espanhol, e restringe a oferta de língua adicional visando desenvolver a fluência dos alunos apenas em língua inglesa.

Criticado por envolver uma instituição privada sem creditação para atuar na educação básica e na formação docente à revelia de especialistas de universidades e docentes afetados, esse programa, em contrapartida, teve receptividade positiva por parte da mídia. Tendo sido propagada como medida de modernização, a iniciativa provocou a proposição de novos projetos de ensino de línguas na esfera pública. Contudo, esse fomento não teria sido "previamente definido e delimitado, mas foi se configurando ao longo de um período de quase dez anos, dentro de um processo nem sempre linear, coerente e coeso, aglutinando programas e concepções de educação muitas vezes contraditórias" (MOELECKE, 2018, p. 163).

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INTERCULTURAL (DUPLA ESCOLA)

O programa Ensino Médio Intercultural trata de uma ramificação do projeto Dupla Escola do Governo do Estado do Rio de Janeiro (Lei nº 11.079/04), que oferece aos alunos, por meio de parcerias público-privadas, educação em período integral visando sua inserção no mercado de trabalho.

A implementação da escola dupla possibilitava dar um ar de modernidade, redução de custos e, sobretudo, de gestão, ainda que a secretaria se destacasse pela grande rotatividade de seus dirigentes e pela baixíssima classificação no IDEB em 2009 (MOELECKE, 2018). Assim,

> Trata-se de uma nova forma de privatização, mais discreta. As escolas seguem sendo públicas, porém com influências centrais do setor privado. As empresas definem a parte profissional do currículo e o perfil dos professores técnicos. A política e as formas de organização do Estado ficam capturadas na empresa privada, que define a política com recursos públicos e através do Estado. (PEREIRA, 2015, p. 5)

No entanto, Moelecke salienta a falta de clareza da divisão de responsabilidades entre a SEEDUC e os parceiros nos convênios firmados:

> O que existia eram recomendações, por parte da SEEDUC, nas quais a esta caberia assumir os custos com corpo docente e administrativo, infraestrutura e manutenção da escola regular, material escolar, merenda, entre outros; e ao parceiro caberia assumir custos com infraestrutura, equipamentos e insumos para os cursos técnicos, com os professores desses cursos, com formação de professores para o currículo integral e outras relacionadas às atividades extracurriculares. (MOELECKE, 2018, p. 157-158)

Contemplando cerca de 10 mil alunos (MOELECKE, 2018, p. 163), o projeto Dupla Escola abrange três vertentes, das quais nos concentramos no chamado Ensino Médio Intercultural, estabelecido em 2013. A vertente intercultural tem como objetivo central a promoção da proficiência em língua adicional, o intercâmbio cultural e a interculturalidade (MOELECKE, 2018, p. 161).

Depois de concretizadas pelo governo as parcerias para escolas binacionais com a França, a Turquia, a Espanha, os Estados Unidos e a China, no ano de 2015, especialistas da UFF, UFRJ e UERJ apresentaram um projeto pedagógico para mobilizar a parceria com a Alemanha e implementar um currículo com ensino de alemão (SAVEDRA et al., 2015, p. 1). A cooperação se sustentaria a partir de dois vieses: um de ordem econômica e o outro linguístico. Por um lado, estimava o acesso do aluno a postos de trabalho em empresas internacionais e a estudos no exterior. Por outro, contribuiria para uma oferta diversificada de línguas no sistema público.

No que diz respeito ao currículo, o documento apresenta duas propostas com carga horária semanal de 16 horas ministradas em alemão. Uma delas distribui a carga horária entre o ensino de alemão, disciplinas profissionalizantes em língua alemã e atividades complementares diversas voltadas ao fomento da proficiência bilíngue. O outro modelo sugere a mesma carga horária contudo sem a parte profissionalizante.

A Escola Intercultural Brasil-Alemanha, cuja ênfase seria na área de esportes, delineava-se através da parceria entre a Secretaria do Estado e o Instituto Goethe,

que forneceria o material pedagógico, contando ainda com apoio do Consulado da Alemanha para o envio de docentes da Alemanha, e das três universidades supracitadas, que dariam suporte consultivo e pedagógico. O projeto previa ainda a abertura de concurso público para professores de alemão (SAVEDRA et al., 2015, p. 4).

No mesmo ano, foi executado um curso piloto de língua alemã, na instituição selecionada, com duas turmas de iniciantes, ministradas por graduandos bolsistas. Não obstante o engajamento dos colaboradores e o entusiasmo perante as escolas interculturais, a falta de planejamento a longo prazo e a crise político-econômica do Estado não possibilitaram a implementação efetiva da proposta no colégio. Apenas as turmas extracurriculares do contraturno permaneceram, devido à boa aceitação da comunidade (STANKE, 2017, p. 108).

Esta e outras iniciativas de extensão universitária culminaram, ainda em 2015, no Primeiro Encontro de Estudantes de Alemão da Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro (I EAPERJ), realizado no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Nessa conjuntura, o Instituto Goethe emerge como importante parceiro na manutenção e expansão desses projetos para novas instituições de educação básica. Deste modo, o instituto passa apoiar a organização destes eventos e a fornecer material didático e oportunidades de aperfeiçoamento docente (FERREIRA, 2019; STANKE & BOLACIO, 2015).

ESCOLAS BILÍNGUES NA ESFERA MUNICIPAL

Na rede municipal, as propostas de escolas bilíngues se delineiam enquanto, no plano nacional, a Lei nº 13.415/17 estava prestes a tornar o inglês a única língua adicional obrigatória a ser ensinada no Ensino Médio em todo o país (DAY, 2016a; SILVA, 2018; LAGARES, 2018). Sancionada sem amplo debate, a lei restringe o caráter plural fomentado anteriormente pela LDB e dá prioridade ao espanhol como língua optativa, desvalorizando e dificultando a presença de outros idiomas na grade curricular (UPHOFF, 2019, p. 114).

Em 2017, a SME promove a ampliação do Programa Experimental Escolas Bilíngues. Destinado apenas ao Ensino Fundamental, o programa, surgido em 2013, é um desdobramento das primeiras experiências no programa Rio Criança Global (VITOR, 2016). Nove escolas com oferta de inglês e uma com espanhol atendiam cerca de 4.500 alunos, da pré-escola ao 6° ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, estendeu-se o ensino de inglês e espanhol até o 9° ano, incorporando em onze novas unidades o ensino da língua espanhola, beneficiadas com o acréscimo de 18% da carga horária da língua adicional (RIO DE JANEIRO (Município) 2018a; 2018b). Além disso, abrangeu-se a oferta às línguas francesa e alemã, levando a primeira a uma unidade de ensino e a outra a três escolas municipais.

Assim como ocorre na esfera estadual, a apresentação dessa proposta não define um conceito norteador de ensino bilíngue. Nesse sentido, verifica-se uma vasta gama de termos e tipologias, que, a depender da abordagem epistemológica, podem se aproximar ou conflitar (MEGALE, 2019, p. 22), de modo que é comum a apropriação discursiva do termo para mera promoção comercial, face à ausência de regulamentação clara para o funcionamento desse tipo de escola.

O Parecer n° 1/2018 da SME, que aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã na rede municipal, condiciona o status de bilíngue à "existência de acordo cultural entre o Brasil e o país correspondente ao idioma oferecido como 'segunda língua pátria', que hoje se denomina língua adicional." (RIO DE JANEIRO (Município), 2018, p. 60).

À vista disso, ao estabelecer a relação entre língua e cultura restritas a um país, as escolas tendem a se distanciar da possibilidade de firmar parcerias com mais de uma nação concomitantemente e a relativizar o espaço dedicado ao trabalho transcultural com matrizes afro-brasileiras e indígenas, por exemplo. A concepção binarista, isto é, baseada em duas esferas sem conferir protagonismo às trocas e ao hibridismo que subjaz a esse encontro e a toda a qualquer cultura, expõe o risco de objetificação das duas matrizes culturais, que compõem cada currículo, "(…) como duas unidades justapostas, homogêneas e demarcadas através das quais as chances de apropriação

e o potencial de aceitação de interferências tendem a ser reduzidos"[2] (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2018, n.p.).

O modelo curricular adotado na educação bilíngue pela SME, segundo seu próprio parecer, prioriza a aprendizagem da língua adicional, por meio da integração de diversas áreas do conhecimento, combinando o desenvolvimento da competência comunicativa e o aprendizado de conteúdo (VITOR, 2018) específicos de diferentes disciplinas. Prioriza, ainda, a abordagem de temas transversais e o desenvolvimento do pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação, definidas pelo documento, como habilidades de vida (RIO DE JANEIRO (Município), 2018a, p. 60.). Na redação do parecer, chama a atenção a conceituação de língua e o uso do termo "língua adicional" em detrimento de "língua estrangeira". Destaca-se também a descrição de princípios norteadores que preconizam um caráter comunicativo e transdisciplinar:

> (I) considerar a função e o uso social da língua adicional para o planejamento, considerando o assunto/tema da aula; (II) ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades para o efetivo uso da língua adicional, bem como as habilidades relativas a determinada área do conhecimento (conforme o assunto/tema das aulas); (III) promover o desenvolvimento de habilidades receptivas e produtivas na língua adicional; (IV) adotar uma perspectiva discursiva da língua, afastando-se do trabalho voltado, exclusivamente, para a aprendizagem de gramática e léxico; (V) refletir o entendimento da natureza sócio-interacional da aprendizagem com abordagens metodológicas que promovam vivências e interações na língua adicional; e (VI) considerar igualmente importantes os aspectos afetivos, cognitivos e culturais do processo de ensino-aprendizagem (RIO DE JANEIRO (Município), 2018a, p. 60).

A implementação das atividades pedagógicas orienta-se a partir da proposta de Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (Content and Language Integrated Learning), que tem como objetivo "desenvolver proficiência em ambas línguas, mediante o ensino de conteúdo não *na*, mas *com* e *por meio* da língua estrangeira" (HARROP, 2012 apud NEGOCEKI, 2018, p. 32, grifos do autor).

2 No original: "(…) als zwei nebeneinanderstehende, homogene und abgrenzbare Einheiten, wodurch die Aneignungschancen und das Akzeptanzpotenzial von Interferenzen vermindert werden sollen." (Tradução nossa)

No âmbito das escolas bilíngues alemãs, foi estabelecida uma parceria, tal qual estabelecida pela SEEDUC, com o Consulado da Alemanha e o Instituto Goethe. A inserção da língua no currículo ocorre gradualmente no 1° e no 2° ano do Ensino Fundamental. Com 18% da carga horária em alemão, a escola funciona em tempo integral com uma aula de alemão por dia e um professor "responsável por coordenar o ensino e apoiar a direção e a coordenação pedagógica em todos os aspectos relacionados ao ensino bilíngue". (RIO DE JANEIRO (Município), 2018b, p. 44).

Durante a fase experimental do projeto, as aulas foram assumidas por professores com formação compatível remanejados de outras unidades de ensino da rede. Caso sejam mantidas as unidades bilíngues, o parecer n° 1/2018 recomenda a realização de concurso público a partir de 2020. As três instituições contemplam aproximadamente 770 alunos.

O Gabinete e a Subsecretaria de Ensino da SME oferecem às escolas, de acordo com o parecer n° 1/2018, suporte para produção de materiais didáticos específicos e elaboração de processos avaliativos de acordo com as orientações curriculares. No que tange a área de alemão, foram organizados programas de capacitação pedagógica e didática em cooperação com o Instituto Goethe e seus parceiros (SOUZA, 2018). Nota-se, portanto, a (re)capacitação de professores junto a instituições privadas, à semelhança da prática já constatada na gestão do ensino de inglês, ainda que sem repercussão e críticas similares pela comunidade acadêmica da área respectiva.

O projeto das escolas bilíngues de alemão tem sido implementado com sucesso, de acordo com Souza (2018). Contudo, ainda em 2018, fora exonerado o secretário de Educação, César Benjamin, idealizador do projeto. Destarte, calcada na falta de continuidade de projetos governamentais, torna-se incerta a manutenção das atividades nessas instituições: "a falta de um planejamento preciso e o abandono prematuro – reflexo da sede por resultados a curto prazo – por parte dos órgãos responsáveis, (…) leva à falta de recursos para que os programas tenham continuidade" (VITOR, 2016, p. 101). Nesse sentido, prevalecem decisões ligadas a um governo específico que podem ou não ser mantidas na gestão seguinte.

À GUISA DA CONCLUSÃO

Posto que o inglês, como já fora dito, exercia papel hegemônico na oferta de língua estrangeira nas escolas públicas e que a escolha das línguas a serem ofertadas no âmbito das propostas descritas foi condicionada por fatores de natureza política e institucional, pode-se afirmar que tais medidas fomentam a promoção de outra língua em caráter hegemônico ao invés da diversidade. Acerca disso, comenta Pereira:

> (…) a substituição de um monopólio por outro não nos parece o caminho mais democrático para o acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras. Outros fatores devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) língua(s) estrangeira(s) a ser oferecida pela escola, tais como as características sociais, culturais, econômicas e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas sobretudo no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual está inserido ou virá a inserir-se o aluno. (PEREIRA, 2006, p. 72).

A perspectiva das duas propostas de ensino bilíngue atrela a concepção de língua a estados nacionais, favorecendo representações econômico-culturais hierarquizadas, marcadas pela discriminação e pela deslegitimação de certos grupos, línguas e modos de falar específicos. Neste enquadre ideológico, as línguas adicionais, a exemplo da língua alemã, não são reconhecidas como parte do repertório linguístico-cultural brasileiro. Dado que essas línguas, em muitos casos, figurem como línguas de imigração e de fronteira no caso brasileiro e que os países parceiros do projeto sejam igualmente multilíngues, a concepção dos currículos reforça o monolinguismo como padrão e o plurilinguismo como exceção na formação linguística do indivíduo e da sociedade.

A literatura especializada diz que, dispondo de recursos sempre muito inferiores às suas necessidades, a educação seria marcada por políticas descontínuas, as quais não garantiriam a sua manutenção e expansão com qualidade. A promulgação de leis é tratada por governantes como grandes feitos políticos ainda que as iniciativas não disponham de objetivos e metas claras, concretas e continuidade.

Nesse sentido, torna-se distante a implementação de uma política educacional linguística que valorize a diversidade, conforme defendem Beacco (2004) e Day

(2016a), que requerem do poder público inúmeras ações concretas, desde a elaboração de um projeto sustentável pautado na valorização da diversidade linguística e no repertório dos falantes das comunidades envolvidas, até a definição de objetivos globais prospectivos, condizentes com as dinâmicas econômicas e demográficas.

A ausência de políticas de Estado permite a abordagem utilitarista do ensino, em consonância com interesses e prioridades de agentes glotopolíticos externos, tais como editores de materiais didáticos e governos estrangeiros, através da imposição de quadros de referência e planos-diretores, do investimento em formação de professores e do monopólio dos métodos de certificação de proficiência.

Em outro sentido, a pesquisa constatou avanços importantes no âmbito social, como o aumento do acesso de professores em formação a mais possibilidades de aprimoramento no Brasil e no exterior, a recente democratização e diversificação do ensino de alemão antes restrito a instituições elitistas (escolas e graduação) e o aumento da empregabilidade e mobilidade social de professores de alemão formados no Brasil.

Observa-se que, entre 2009 e 2018, há uma franca expansão do ensino de alemão a bairros menos abastados do Rio de Janeiro. Ainda que enfrentando o desmantelamento e sucateamento da educação, têm-se continuamente articulado para a manutenção dos projetos em curso e a implementação de novos, em vista da democratização do ensino, de novos espaços para professores em formação atuarem e de novos campos de trabalho aos graduados.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p.148.

BAUSCH, Karl-Richard; BERGMANN, Birgit; GRÖGOR, Brigitte; HEINRICHSEN, Heinrich; KLEPPIN, Karin; MENRATH, Boris; THÜRMANN, Eike. Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2009. p.53

BEACCO, Jean-Claude. L'Europe des langues aujourd'hui: de tech- nique en politique. *Synergies Italie: revue de didactologie des langues-cultures*, n° 1: 42-50, Turin, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer.* São Paulo: EDUSP, 2008. p.192.

CARAPETO-CONCEIÇÃO, Robson. Begegnungsschule und Fremdsprache: Der pädagogisch-institutionelle Diskurs in Bezug auf die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzförderung in einer deutschen Auslandsschule. *Verbum*, v. 9, Vilnius, 2018.

CARAPETO-CONCEIÇÃO, Robson. *Plurilinguismo e prática transcultural em escolas alemãs no exterior: Políticas curriculares, representações e potencialidades.* Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. Language Policy in Education: additional languages. In: SPOLSKY, Bernard (org.). *The Cambridge handbook of language policy.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2012. p. 301-319.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Políticas Linguísticas Educativas: efeitos da contemporaneidade. *Revista Letras Escreve***.** v. 6, n. 2: 39-54, 2016a.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. *Políticas Lingüísticas Educativas em Conflito no Amapá: Impactos e Contradições da LDB 9394/96 e da Lei 11.161/05.* Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016b.

FERREIRA, Mergenfel A. Vaz. O Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: formação de professores, extensão e pesquisa. In: UPHOFF, Dörthe, LEIPNITZ, Luciana L.; ARANTES, Poliana C. C., PEREIRA, Rogéria Costa (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 2019, p. 265-282.

GODIVA, Stephanie. Deutsch-Lehren im Staat Rio de Janeiro: von 2000 bis 2018 In: ____, 2020. No prelo.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. In: *Zeitschrift für Langages*, v.83: 5-34, 1986.

KIPER, Hanna). Arbeit in der Weltgesellschaft: Deutsche Schulen im Ausland. In: MAAß, Kurt-Jürgen (org.). *Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. 3ª ed. Baden-Baden: Nomos, 2015. p. 149-159.

LAGARES, Xoán. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p.256.

MEGALE, Antonieta. Biblinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (org.). *Educação Bilíngue no Brasil.* São Paulo: Santillana, 2019, p. 13-28.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de Educação Intergral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, jan./abr.:145-169, Brasil, 2018.

NEGOCEKI, Edileia Braunn. *Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL: apropriações de uma professora/pesquisadora.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. *O Ensino de Línguas Estrangeiras como um Fator de Inclusão Social: O desafio da francofonia no Rio de Janeiro.* Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, Natália Silva. Dupla Escola: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro. In: *VII Jornada Internacional Políticas Públicas*, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, ago. 2015.

PHILLIPSON, Robert, *Linguistic imperialism.* Oxford, New York: Oxford University Press, 1992. p.376.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A Geopolítica do Inglês.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.135-159.

RIO DE JANEIRO (Município). Parecer "N" n° 1/2018. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro,* ano XXXII, n. 53, p. 59-60, 5 jun. 2018a.

RIO DE JANEIRO (Município). Parecer "N" n° 1/2018. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, ano XXXII, n. 54, p. 44, 6 jun. 2018b.

SAVEDRA, Mônica et alli. Projeto Pedagógico para a implementação do ensino de alemão em escolas bilíngues do Ensino Médio no contexto do Programa Dupla Escola da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Acervo pessoal de Mônica Savedra. Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Marcus Vinicius da. (2018): (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. *Diálogos (RevDia)*, v. 6, n. 2: 1-15, Cuiabá, 2018.

STANKE, Roberta et al.: A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão. In: UPHOFF, Dörthe, LEIPNITZ, Luciana L.; ARANTES, Poliana C. C., PEREIRA, Rogéria Costa (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: Modalidades, desafios e perspectivas.* São Paulo: Humanitas, 2017, p. 103-121.

STANKE, Roberta; BOLACIO, Ebal. (2015): O Ensino de Alemão no Ambiente Escolar e a Formação de Professores. In: *Anais do 1° Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*,, nov.: 326-334, São Paulo, 2015.

SOUZA, Josué Santos. Kinder, Lied und Bewegung: experiências, desafios e soluções no ensino de alemão numa escola pública do município do Rio de Janeiro. *Projekt,* n. 56, dez.: 41-45, Curitiba, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. (org.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

UPHOFF, Dörthe. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, set.:112-130, Campina Grande, 2019.

VITOR, Ana Dulce Moraes Albuquerque. *Educação Bilingue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Alice Moraes Rego de Souza

Professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Cefet/RJ. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, CNPq) e do Núcleo de Estudos em Linguagem e Educação (NELINE) do Cefet/RJ campus Petrópolis. Doutora em Estudos de Linguagem pela UFF e mestre em Letras (com ênfase em Linguística) pela UERJ.

e-mail: alice_moraes@globo.com

Camila Ferreira

É professora associada da Universidade Federal Fluminense. Membro dos grupos de pesquisa Discurso e Educação Linguística e Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (UFF, CNPq). Atualmente, é vice-coordenadora do Programa Alfabetização e Leitura (FEUFF-UFF). Atua nos cursos de Licenciatura em Letras em disciplinas de Pesquisa e prática de ensino/educativa. Foi professora de língua portuguesa e de língua adicional (francês) nos níveis fundamental e médio, em escolas das redes pública e privada. É doutora em Letras (Estudos de Linguagem) pela Universidade Federal Fluminense.

e-mail: camillaferreira@id.uff.br

Dayala Vargens

Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente, do Grupo Discurso e Educação Linguística e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (UFF, CNPq). Atualmente, é coordenadora institucional da Uff no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID UFF/Capes) e uma das coordenadoras do Programa Alfabetização e Leitura (FEUFF-UFF). É professora de Pesquisa e prática de ensino/ educativa da licenciatura em Letras (Português/Espanhol) e de Pesquisa Político Pedagógica na licenciatura em Pedagogia. Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ.

e-mail: dayalavargens@gmail.com

Débora Amaral da Costa

Professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com atuação itinerante no atendimento a alunos incluídos, por meio do Instituto Helena Antipoff. Atualmente, é membro do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC- UFF). É doutora em Estudos de Linguagem e autora do livro *Identities of Migration: a Narrative-based Approach to the Studies of Social Representation.*

e-mail: debora.costa888@gmail.com

Del Carmen Daher

Professora Associada da Universidade Federal Fluminense e bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, CNPq). Membro do Grupo de trabalho Discurso, trabalho e ética (Anpoll) e do Grupo Atelier - Linguagem e trabalho (PUC-SP, CNPq). É professora da licenciatura em Letras (Português-Espanhol) e do Programa em Estudos de Linguagem (UFF), junto à linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da tradução. Membro do Projeto PRINT-CAPES UFF Multilinguismo, Direitos Linguísticos e Desigualdade Social. Doutora em Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

e-mail: del_daher@id.uff.br

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho

Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense. Professor da licenciatura e do bacharelado em Letras (Português-Alemão) e do Programa em Estudos da Linguagem (UFF), junto à linha de pesquisa História, Política e Contato Linguístico. Membro da Comissão científica do Programa Bilíngue das escolas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro para o ensino de alemão Doutor em Letras pela PUC-Rio.

e-mail: ebolacio@gmail.com

Gabriela Marques-Schäfer

Professora de Língua Alemã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), membro da comissão científica do Programa Bilíngue das Escolas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro para o ensino de alemão. Doutora em Linguística Aplicada pela Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), Alemanha.

e-mail: gabrielamarques@yahoo.com

Graziele Ferreira dos Anjos

Professora de Língua Espanhola da Escola Municipal João Brazil (Niterói/RJ) e da Escola Municipal Marcílio Dias (Nova Iguaçu/RJ), membro do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

e-mail: grazifanjos@gmail.com

Josué Santos de Souza

Professor de Língua alemã no CIEP professor Darcy Ribeiro, escola bilíngue Português/Alemão, na 9ª CRE (SME/RJ), mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

e-mail: shodanjo2004@gmail.com

Lidiane dos Santos Oliveira

Professora do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e bolsista produtora de conteúdo da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação Cecierj), em cursos de extensão destinados à formação continuada de professores. Mestre em Estudos de linguagem (UFF).

e-mail: lidiane.oliveira@cefet-rj.br

Luana de Almeida Agualuza

Professora de Língua Francesa do Centro Interescolar Ulysses Guimarães e da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva (bilíngue Português/Francês) da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (RJ). Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e Especialista no Ensino de Francês Língua Estrangeira pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

e-mail: luanaagualuza@gmail.com

Marina Mello de Menezes Felix de Souza

Professora da Universidade Federal do ABC (UFABC), onde atua no Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas (Netel). Professora participante externa do Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Programa de Pós-Graduação em Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE) da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Membro do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC) e do Grupo Linguagem, Língua e Sociedade (LINLIS). Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

e-mail: marinammfs@yahoo.com.br

Margarete Schlatter

Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua em estágio de docência em Inglês e Português como línguas adicionais e estágio de docência em literaturas de línguas estrangeiras. Fundadora e coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS). Líder do grupo de pesquisa Português/Língua Adicional, especializado em práticas de ensino, materiais didáticos, avaliação e formação de professores. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

e-mail: margarete.schlatter@ufrgs.br

Mergenfel A. Vaz Ferreira

Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena desde 2014, o projeto de extensão PALEP (Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos). É membro da comissão científica do Programa Bilíngue das Escolas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro para o ensino de alemão e atua na coordenação do Núcleo de Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID UFRJ/ CAPES). Também na UFRJ, atua no curso de Letras (Português-Alemão) e no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA). Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

e-mail: megvazferreira@letras.ufrj.br

Michelle Valadão Vermelho Almeida

Professora da Secretaria Municipal de Educação, assessora da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Subsecretaria de Ensino e responsável pela coordenação do Programa Bilíngue nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras pela PUC-RIO.

e-mail: michelle_valadao@yahoo.com.br

Mônica Maria Guimarães Savedra

Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Atua no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (GLE) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico – LABPEC. Coordenadora do Projeto PRINT-CAPES UFF Multilinguismo, Direitos Linguísticos e Desigualdade Social. Também é Cientista do nosso estado (CNE) pela Fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ e Bolsista de produtividade do CNPq.

e-mail: msavedra55@gmail.com

Nathália da Silva de Oliveira Peixoto

É professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Membro do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, CNPq). Doutoranda em Estudos de Linguagem pela UFF e bolsista CAPES.

e-mail: oliveira.nathalia@ymail.com

Telma Pereira

Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Atua no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (GLE) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Coordenadora Acadêmica do Programa de Universalização em Línguas Estrangeiras (PULE-UFF). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico – LABPEC. Membro do Projeto PRINT-CAPES UFF Multilinguismo, Direitos Linguísticos e Desigualdade Social.

e-mail: tcaspereira@uol.com.br

Shayane França Lopes

Professora do Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima (SEEDUC-RJ), membro do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF), mestre e doutoranda do Programa em Estudos de Linguagem (UFF).

e-mail: shayaneflopes@yahoo.com.br

Stephanie Godiva

Historiadora, mestre em Estudos de Linguagem (UFF/CNPq) e doutoranda em Ciências Sociais e Culturais (Europa-Universität Viadrina). Participa do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC/UFF) e pesquisa políticas educacionais relacionadas ao ensino de línguas, em especial de língua alemã, na América Latina.

e-mail: stephaniegodiva@id.uff.br

Victor Augusto Menezes Ribeiro

Professor de Língua Francesa na Escola Municipal Anísio Teixeira (Fundação Municipal de Educação de Niterói), onde atua com público de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, e da Aliança Francesa de Niterói. Mestre em Linguística (2016), licenciado em Letras - Português/Francês (2015) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

e-mail: vribeirofle@gmail.com

ISBN 978-65-88423-01-1

APOIO

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

estudos de Linguagem pós-graduação UFF

PrInt UFF MULTILINGUISMO

PRINT

CAPES

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico