Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Débora Maciel Cabral

As diversas vozes que tecem o manual didático: Reorientação Curricular para Docentes de Francês língua estrangeira (RCFle): um estudo discursivo da posição sujeito.

Rio de Janeiro
2010

Debora Maciel Cabral

As diversas vozes que tecem o manual didático: Reorientação Curricular para Docentes de Francês língua estrangeira (RCFle): um estudo discursivo da posição sujeito.

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

Orientador: Prof. Dr. Décio Orlando Soares Rocha

Rio de Janeiro
2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

C117 Cabral, Débora Maciel.
As diversas vozes que tecem o manual didático: Reorientação Curricular para docentes de francês língua estrangeira (RCFle) : um estudo discursivo da posição sujeito. / Débora Maciel Cabral. – 2010.
272 f.

Orientador: Décio Orlando Soares Rocha.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Material didático - Teses. 3. Língua francesa – Estudo e ensino - Teses. 4. Professores de francês - Teses. 5. Currículos - Mudança - Teses. I. Rocha, Décio Orlando Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085

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

_____ _____

Assinatura Data

Débora Maciel Cabral

As diversas vozes que tecem o manual didático: Reorientação Curricular para Docentes de Francês língua estrangeira (RCFle): um estudo discursivo da posição sujeito.

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

Aprovado em 30 de Junho de 2010.

Banca examinadora:

_____
Prof. Dr.Décio Rocha (Orientador)
Instituto de Letras da UERJ

_____
Prof.ª Dr.ª Kátia Ferreira Fraga
Instituto de Letras da UERJ

_____
Prof. Dr. Fernando Afonso de Almeida
Instituto de Letras da UFF

Rio de Janeiro
2010

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo incondicional amor, em toda minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao professor Décio Rocha, pela paciência e dedicação em suas leituras atenciosas a este trabalho.

Às sugestões da professora Vera Sant´Anna, com relação aos temas da leitura e letramento. Atenção que eu deveria prestar na Reorientação Curricular de francês – material didático para o desenvolvimento da minha pergunta de pesquisa.

Ao espaço dado pela professora Vanise Medeiros em suas aulas, para que debatêssemos sobre nossa pesquisa. Com você pude aprender um lado poético da AD francófona que é o destrinchar dos sentidos e, a partir desses, o sujeito que somos.

À co-participação da professora Kátia Fraga, pelos constantes debates na minha formação no que se refere o papel do professor de francês, as metodologias de ensino, os espaços das línguas estrangeiras nas instituições de ensino, a formação do aprendiz etc. Com você pude aprender a pensar na professora que posso ser.

Ao professor Fernando Afonso, pela leitura extremamente atenciosa e pelas orientações quanto aos impasses das entradas de análise.

À professora Angela Baalbaki, pela apresentação à AD de base francófona. Sem este primeiro encontro na graduação, eu não chegar até aqui!

Ao apoio do *fiel escudeiro* Diego Barbosa, não menos, Cristiane dos Reis, Raphaela Dexheimer, Luana Luz, Phellipe Marcel, Raabe Alves e Rafael Amarante, este pelo suporte de informática nas horas mais imprecisas e principalmente, o cuidado e atenção prestados pela professora Maria Teresa Gonçalves, Coordenadora do PPGL e pela bibliotecária do CEH, Mirna Lindenbaum.

À professora Vanda Jorge, diretora adjunta do Colégio Estadual Hélio Rangel, pelo esclarecimento político e burocrático da oferta de um LE por uma escola. A sua visão de diretora-gestora me auxiliou muito para a compreensão dos entraves políticos nas políticas de LE.

À UERJ, pela minha formação.

À CAPES, pelo sustento financeiro.

BEM NO FUNDO

no fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto

a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela — silêncio perpétuo

extinto por lei todo o remorso,
maldito seja quem olhar pra trás,
lá pra trás não há nada,
e nada mais

mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos saem todos passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas

Paulo Lenimski

RESUMO

CABRAL, Débora Maciel. *As diversas vozes que tecem o manual didático: Reorientação Curricular para Docentes de francês língua estrangeira (RCFle):* um estudo discursivo da posição sujeito. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Línguística) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Este trabalho tem por objetivo analisar a proposta de leitura do material didático – Reorientação Curricular curso de atualização para regentes de francês língua moderna (RCFle) desenvolvido pela Secretária Estadual de Educação do Rio de Janeiro(Seeduc). A partir de uma perspectiva do discurso promovida pela análise do discurso de base francesa (AD), nossa proposta inicia-se nas diferentes posições discursivas que o enunciador –equipe de docentes ocupa para construir uma metodologia específica para o ensino de francês, baseada nas diferentes modalidades de letramento e as diferentes vozes legitimadas trazidas por este enunciador para compor esse material didático.

Palavras-chave: Análise do discurso. Enunciado. Posição-sujeito. Trabalho e formação docente e aprendizado de FLE.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de vérifier la proposition de lecture du manuel didactique *Reorientação Curricular curso de atualização para regentes de francês língua moderna* (RCFle) elaboré par le Secrétariat d´Education de l'État de Rio de Janeiro(Seeduc). À partir d´une perspective discursive – énonciative, nous nous proposons d'analyser les différentes positions assumées par l´énonciateur – professeur de langue française ainsi que la conception méthodologique pour l´enseignement-apprentissage de FLE en rapport aux discours legitimés antérieurs à la RCFle qui prescrivent le travail du professeur.

Mots-clés: Analyse du discours. Énoncé. Position-sujet. Travail et formation du professeur et apprentissage de FLE.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	**AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O TRABALHO DO PROFESSOR**	16
1.1	**Por que as orientações curriculares existem ?** .	25
1.2	**A trajetória das LE no contexto histórico das orientações prescritivas brasileira** .	29
1.3	**O ensino de Línguas Vivas e a promoção cultural pela língua francesa**	39
1.4	**A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996**	41
1.4.1	As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)	43
1.4.2	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	47
1.4.3.	As Orientações Curriculares Nacionais (OCN)	51
1.4.4	A Reorientação Curricular de Linguagens e Códigos de Língua Estrangeira (RCLE)	52
2	**AS DIVERSAS VOZES DISCURSIVAS E SUAS RELAÇÕES INTRA E EXTRATEXTUAIS NO MATERIAL DIDÁTICO RCFle**	61
2.1	**Do primado do interdiscurso às práticas discursivas das prescrições**	72
2.2	**As três instâncias do Interdiscurso: Universo, Campo e Espaço discursivos**	75
2.3	**Gênero discursivo: o material didático**	85
3	**SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS E AS MARCAS LINGUÍSTICAS INDICATIVAS DE LUGAR NA RCFle**	88

4	**ANÁLISE: DE ONDE FALA O ENUNCIADOR – EQUIPE DE DOCENTES DE FRANCÊS NO MATERIAL DIDÁTICO REORIENTAÇÃO CURRICULAR FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (RCFle)?**	98
5	**CONCLUSÃO**	138
	REFERÊNCIAS	141
	ANEXO A - Texto do *corpus* impresso	147
	ANEXO B - Reorientação Curricular Linguagens e Códigos de Língua Estrangeira	213
	ANEXO C – Ensino de línguas vivas	248
	ANEXO D - Resumo do projeto Sucesso Escolar da Secretaria Estadual de Educação	256
	ANEXO E – Ficha de Avaliação respondida pelos docentes de línguas estrangeiras que possibilitou a organização do material didático	263
	ANEXO F - Memorando da Secretária de Educação Teresa Porto aos diretores Escolares comunicando as determinações das DCN quanto à escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar e a oferta obrigatória do Espanhol no ensino médio	269

INTRODUÇÃO

Esta introdução apresenta-se a partir de duas perspectivas.

A primeira refere-se ao trajeto de elaboração do projeto de pesquisa, sobretudo na investigação dos documentos prescritivos, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e a Reorientação Curricular (RC) desenvolvida pelo estado do Rio de Janeiro, todos esses, que de certa forma, determinam direta ou indiretamente à formação e à execução da atividade do professor e consecutivamente, resultaram nesta proposta de trabalho dissertativo. Na segunda, discorro a respeito deste nosso trajeto investigativo, mais precisamente sobre os discursos que prescrevem a atividade do docente sob a perspectiva da análise do discurso de base francesa (AD), relacionando a interdisciplinaridade dos campos discursivo, do trabalho e da educação a fim de apresentar quais sentidos outros da imagem do docente podem ser expressos linguisticamente em discursos que prescrevem o trabalho e a formação do professor.

Manda quem pode obedece quem tem juízo

O provérbio acima citado pode bem ser atribuído à relação estado e professor. A instituição *estado*, a todo tempo, cria dispositivos, como avaliações periódicas, reorientações, orientações, diretrizes curriculares para o controle da atividade docente, promovendo assim, uma falsa ilusão de que o professor tem autonomia para a realização de sua prática.

O poeta Leminski retrata bem este espírito passivo da natureza humana. Quantas vezes, não pensamos se não seria melhor ter soluções imediatas para nossos problemas – pessoais ou profissionais –como se estivéssemos num passe de mágica, de modo que fossem resolvidos rigorosamente como um decreto?

Por uma orientação da AD francófona, nossa proposta de trabalho está distante de ter uma visão fragmentada dos discursos que prescrevem a atividade docente sem a relação de sentidos com o seu contexto social – discursivo. Com isso, a proposta de trabalho da AD à qual nos filiamos, toma por prática investigativa “destrinchar” nos discursos prescritivos,

a saber, LDB, PCN, DCN e RC, os diferentes sentidos que estes documentos evocam ao trabalho do professor.

Foi pensando nessa representação do sujeito-professor, em ser um mero executor de tarefas, que o projeto dissertativo começou a ter formas de pesquisa, principalmente, pelo fato dessas prescrições serem pouco divulgadas: na formação docente e nas funções de elaboração e execução da atividade docente. Optei, portanto, por investigar a Reorientação Curricular para o ensino de francês língua estrangeira (RCFLE), justamente pelo seu desconhecimento por parte dos cursos de formação docente, de estudos no que se refere o ensino e aprendizado de língua francesa e etc.

O meu envolvimento com o material didático ocorreu na etapa final da licenciatura, porque a professora que ministrava o curso participou de sua elaboração e achou pertinente trabalhá-lo conosco. Foi por meio de alguns questionamentos positivos e negativos surgidos naquela época, que, posteriormente, esta dissertação foi encaminhada. Os apontamentos referentes à orientação metodológica sugerida ao material didático de francês seria o mesmo foco de ensino, neste caso a leitura, que os PCN orientavam; ou visava ao aprimoramento de outras competências, que nós, professores de língua estrangeira (LE), acreditamos serem necessárias ao aprendiz de qualquer LE.

Outra questão importante era que, desde 1979, a língua francesa não era contemplada em materiais didáticos desenvolvidos pelo governo do estado do Rio de Janeiro. Assim, mesmo com todas as críticas à Reorientação de francês, há que considerar que ela reinaugura um espaço de atuação e de formação docente em um contexto sócio-político-econômico no qual a oferta de língua estrangeira na escola é determinada por acordos de mercado decorrentes da globalização entre culturas.

Ao observar constantes processos de "reformas" curriculares, de orientações metodológicas, de leis que obrigam a oferta de determinada LE, pude verificar que o foco inicial desse processo é o planejamento do professor. Em outras palavras, grande parte destas reorganizações, orientações curriculares, parte do princípio de que, se há algo errado com a educação ou se o ensino está defasado, deve-se majoritariamente mudar a prática docente e, obrigatoriamente, a formação docente.

Acompanhar estes sentidos, no que tange ao trabalho docente e sua formação dentro de um contexto específico que, no nosso interesse, é o ensino de francês no material

didático RCFle, é a tarefa que pretendemos executar nesta dissertação. Demonstrar que os diferentes sentidos podem não ser necessariamente díspares e sentidos iguais podem não ser totalmente semelhantes e nem toda atualização curricular é algo novo. Com isso, a AD nos elucida que esses sentidos dependerão das posições – sujeito ocupadas discursivamente no enunciado tanto pelo enunciador quanto pelo coenunciador, rompendo com a ilusão de que o enunciador controla os sentidos de seu dito a quem o enuncia.

Uma proposta de pesquisa sob o viés teórico da Análise do Discurso aplicada ao Estudo do Trabalho.

O presente trabalho integra uma vertente de pesquisas na área dos estudos da linguagem, a AD de base francesa, e compõe de forma interdisciplinar um outro campo que também se volta para o discurso. Trata-se do escopo teórico promovido pela associação interdisciplinar da ergonomia e da AD francesa a qual se faz referência a Souza-e-Silva, precursora dos estudos discursivos da AD francesa no Brasil e das situações ligadas ao trabalho:

> A discussão da problemática do *trabalho*, elemento que permite articular duas perspectivas de pesquisa de nosso grupo – estudo de diferentes situações de trabalho com foco na linguagem e análise de discursos sobre o trabalho – têm privilegiado, do ponto de vista das ciências da linguagem, a lingüística enunciativo-discursiva e os resultados de pesquisas de lingüistas dedicados aos estudos sobre trabalho, reconhecendo, nas práticas linguageiras, o lugar de construção de identidades, de apreensão dos espaços de trabalho produzidos por alianças e antagonismos que caracterizam as relações entre os diferentes atores sociais (SOUZA- E- SILVA, 2007, p. 196).

A partir dessa orientação teórica, nossa pesquisa investigará os diferentes discursos que habitam no material didático RCFle, córpus de análise, que instauram outros lugares por onde a equipe de docentes de francês, elaboradora do material, define o espaço da leitura. Assim, durante o nosso percurso, procuraremos responder à seguinte pergunta: De qual (ais) lugar(es) a equipe de docentes, enunciador do material didático RCFle, define o papel da leitura em sua orientação curricular ?

Antes de partirmos para a realização prática de nosso trabalho, é necessário que apresentemos sua organização. No segundo capítulo, por exemplo, procuramos traçar um caminho, com o objetivo de explicar a necessidade das instituições do governo em organizar uma orientação curricular ou um material didático ou um manual de

planejamento da atividade do professor, enfim, um suporte para o docente realizar sua atividade. Pareceu-nos de extrema relevância contextualizar o processo de elaboração desses documentos, pois que grande parte deles engendra-se a partir de uma ação macro reformista curricular, ou melhor, de normatizações. Entendemos por este conceito que elas expressam um ideal, uma regra, um objetivo, um modelo a ser seguido. As normas podem ser entendidas como uma instância exterior ao sujeito – normas impostas ou assumidas. Entretanto, elas podem ser compreendidas como o próprio sujeito origem das exigências que o governam e induzem a sua ação, especificando o seu uso de si. Nas palavras de dos Anjos, podemos melhor entender que:

> As atividades humanas, aqui, o trabalho, necessitam de normas antecedentes, que se dão por meio de manuais, regras, prescrições, procedimentos, os quais, ao mesmo tempo, constrangem o indivíduo e permitem a ele o desenvolvimento de sua atividade singular – a renormalização. A situação é então matriz de variabilidade, porque engendra possibilidades em razão das escolhas a fazer para dar conta dos acontecimentos. Há, assim, regras que antecedem toda e qualquer atividade, mas que não conseguem excluir modos de agir, pois não é possível escapar à necessidade de renormalizar (DOS ANJOS, 2009, p.2).

A exemplo dessas, temos a LDB de 1996 e as DCN de 1998, leis e diretrizes específicas para a educação que enfocam a influência das transformações políticas e econômicas nas reformas curriculares e, assim, na atividade do professor. Outro fato importante é o interesse pessoal e político de alguns grupos sociais camuflados na elaboração dessas propostas metodológicas e até mesmo das leis para a educação. Ainda neste capítulo, procuramos associar esta dinâmica que engendram a criação dos documentos que prescrevem a atividade do professor aos estudos das práticas linguageiras aplicadas ao trabalho.

No terceiro capítulo, veremos os pressupostos teóricos que nos serviram de base para a delimitação dos diferentes espaços discursivos que constituem outras vozes no material didático RCFle. Para tal fim, recorremos aos conceitos de enunciado e enunciação desenvolvidos por Benveniste, tendo por princípio o estudo dos dêiticos. Para o nosso trabalho, esta reflexão feita por esse autor sobre as estruturas discursivas que situam o momento da enunciação nos descrevem um conjunto de marcas lingüísticas, pessoa, tempo

e lugar, que, unidas, instituem a instância de sua materialização: o enunciado. Este é, portanto, o material concreto expresso de um momento da enunciação. A partir deste conceito, identificaremos as principais vozes que tecem o discurso do material didático de francês junto à voz da equipe de docentes que o elaborou.

A constante recorrência a outros espaços discursivos, trazidos por essas outras vozes, nos permitirá então descrever a relação dialógica entre o material didático de francês e outras orientações que prescrevem o ensino e aprendizado de LE como os PCN, as OCN e, sobretudo, a LDB de 1996 e as DCN de 1998, que deram origem a esses materiais norteadores da atividade docente. Com isso, observamos que o material didático de francês ao mesmo tempo em que se filia a esses outros discursos anteriores, por já terem seu lugar de enunciação constituído, tenta estabelecer um espaço próprio para o ensino de francês de modo que não seja restrito ao enfoque da leitura, metodologia sugerida segundo os PCN, ou seja, um discurso de (des)filiação ou um discurso de alteridade da RCFle em relação aos discursos antecessores.

O nosso percurso teórico avança para uma descrição dos quadros enunciativos que, ancorados em uma relação espaçotemporal vão posicionar as falas da equipe de docente do material didático, filiada à mesma formação discursiva desses quadros. Pelas posições-sujeito assumidas pela equipe, constataremos como a proposta do material didático de francês concebe a leitura como enfoque de ensino e aprendizado de francês e qual o espaço discursivo fundado por este material para uma modalidade própria ao francês língua estrangeira (FLE), possibilitando assim, a configuração e a compreensão do gênero material didático.

O quarto capítulo, referente ao processo metodológico orienta-nos na árdua tarefa de enquadrar em sequências analisáveis um gênero tão instável quanto é o didático, pois observaremos que após a delimitação do córpus, as sequências discursivas não apresentam uma única categoria de análise indicativa de "lugar", em outras palavras, as referências a um outro espaço discursivo por onde diversas vozes são ditas.

O quinto capítulo tratará da análise discursiva do córpus descrevendo a entrada da *fala – outra*. Este estudo parte, então, para o enquadramento teórico da análise do discurso sob a perspectiva enunciativa que serviu de base para entender os diferentes sentidos produzidos sobre a metodologia de ensino para língua francesa acerca do trabalho do

docente desta língua. Como metodologia, procurou-se descrever a particularidade do gênero material didático e a difícil tarefa em defini-lo em córpus de análise; e demarcar expressões pelas quais se poderiam apreender sentidos e reportá-los a um outro universo pré-construído.

Na análise, procurou-se contemplar as diferentes materialidades que reportassem a uma fala alheia, dimensionando um determinado posicionamento do enunciador da equipe de docentes. A instabilidade do gênero material didático poderá ser comprovada visto que são vastas as formas pelas quais o enunciador se posiciona, ao mesmo tempo, em que a entrada dessas outras vozes filiam-se a um discurso anterior e configura o surgimento de um espaço discursivo no qual pretenderá prevalecer uma proposta específica para o ensino de francês diferentemente, dos discursos antecessores que privilegiavam a leitura. A nossa análise descreverá que, embora o material didático para língua francesa seja orientado para que o professor dessa língua desenvolva suas aulas e propostas de atividades sob a perspectiva do letramento, o sentido de *letramento*, ou melhor, a sua definição, vai variar segundo a posição discursiva assumida pela equipe. Com isso, a nossa análise situará três momentos:

1) observaremos os sentidos referentes a uma metodologia específica para o ensino e aprendizado de FLE do material didático trazidos por essas outras vozes antecessoras, sob a luz dos conceitos universo, campo e espaço discursivos de Dominique Maingueneau;
2) descreveremos que essas diferentes vozes servirão de ancoragem para a equipe de docentes de francês posicionar-se favorável e/ou contrariamente às formações discursivas desses discursos anteriores. A descrição de uma filiação discursiva do material didático RCFle a outros campos e espaços discursivos nos permitirá constatar toda relação dialógica discursiva seja pela aceitação ou pela denegação dessas outras vozes antecessoras;
3) constataremos como as diferentes posições – sujeito assumidas pela equipe de docente de francês definem letramento sob uma perspectiva mais ampla de leitura, segundo a proposta sugerida pelos PCN.

1 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O TRABALHO DO PROFESSOR

Sempre sob as palavras "outras palavras" são ditas: é a estrutura material da língua que permite que na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso.
Jaqueline Authier-Revuz

Após o processo de redemocratização do Brasil de 1988, os diferentes campos de estudos voltados para a área da educação reclamavam da unificação de uma estrutura curricular comum para os estados e municípios.

O que ocorria é que cada estado e município eram autônomos na organização das disciplinas e dos conteúdos de suas escolas. Com isso, não havia uma equidade na oferta de propostas dos conteúdos e das disciplinas das escolas do Brasil.

A centralização curricular estipulada pelo governo federal aos estados e municípios na LDB de 1996 propõe que cada escola tenha seu currículo voltado para os conteúdos práticos locais, mas sem desvincular uma estrutura universal, ou seja, um conjunto de conteúdos mínimos previstos pelo governo federal, segundo as normatizações da LDB.

A partir da elaboração da LDB de 1996, funda-se um conjunto de princípios para educação sustentados pelas proposições da Constituição Federal de 1988 (CF): o acesso democrático a educação, a sua oferta pelos princípios da equidade, a formação e a inserção do aluno em uma rede sociocultural dentre os principais. Com a criação da LDB, o governo federal pensa uma forma de difusão dos princípios constitucionais democráticos dentro de uma planificação curricular, com isso, ele passa a traçar um conjunto de diretrizes à educação baseado tanto na CF quanto na LDB.

O desenvolvimento desta proposta curricular concentrar-se-á, sobretudo, nas formas de planejamento do curso e da aula do professor. Com efeito, os documentos prescritivos ou as orientações curriculares visam nortear a prática dos professores para que estes executem sua tarefa pelos ideais de uma educação inclusiva social e culturalmente, segundo as cláusulas pétreas da CF e da LDB. Nas propostas específicas ao ensino de línguas: materna e estrangeira, as diretrizes sugerirão que os objetivos sejam traçados tendo como visão diretora as práticas discursivas e de letramento.

Quando pensamos nesse conjunto de ações políticas para educação, nos perguntamos: o que há de pertinente para esta pesquisa ou, melhor dizendo, a que isso serve para o escopo teórico da AD francófona? Para nós analistas do discurso, o que nos atém nessa relação entre ação política e a produção de discursos é a materialidade linguística – os sentidos que emanam destes discursos. O seu poder e sua função na prática de uma atividade de trabalho: questões referentes ao trabalho do professor, de como e porquê este deve ser executado de tal forma e não de outra, das relações de poder entre grupos sociais: "aqueles que mandam" e "aqueles que obedecem" e etc. Conforme dissemos, a condução de uma ação reformista curricular também implicará em uma diversidade semântica resultado final dessa ação sob a forma discursiva. Para nós analistas do discurso o que nos interessa é a materialização linguística desse contexto elaborativo e suas produções de sentidos ao sujeito-leitor.

Conforme dissemos, a nossa proposta de pesquisa envolve dois campos, essencialmente interdisciplinares: o da ergologia e o das práticas discursivas aplicadas aos estudos do trabalho. Das diversas outras áreas que também tratam o discurso, o nosso enfoque analítico orienta-se pela AD francófona e por ela, pensamos a atividade docente como:

> [...] o trabalho do professor será observado a partir da ampliação do diálogo entre: (a) os estudos da linguagem, os da educação e os do mundo do trabalho; (b) o estudo dos discursos que circulam sobre o trabalho do professor que o situam na confluência tarefa-atividade, da qual os alunos são parte inerente, porém o sucesso ou fracasso destes não correspondem ao resultado do que seja a atividade docente (SANT´ANNA, 2006, p. 2).

Esta definição de Sant´Anna quanto à atividade do professor nos desvela que estes documentos prescritivos desenvolvidos pelo governo sob a forma de orientações, sugestões, parâmetros embutem objetivos, expectativas, promovem novos sentidos ao trabalho do professor os quais não resultam somente de atividade docente. Trata-se de uma visão do fracasso e do sucesso escolar estar intrinsecamente relacionada à formação, à forma de planejamento e da execução da atividade do professor. Esta perspectiva é compartilhada pelo governo, o estado, o município, a escola e até o professor. Todos esses ″atores″ são também autores ou coautores de materiais norteadores à atividade do professor que pensam o êxito escolar como responsabilidade restrita de como o professor executa seu trabalho

O sentido de *êxito* está idealizado pelos princípios democráticos de uma educação inclusiva. Ao invés de se pensar em conteúdos estanques trabalhados sem nenhum elo com a prática cotidiana do aluno, os documentos desenvolvidos pelo governo federal após a LDB de 1996 como PCN, DCN, OCN descrevem procedimentos didáticos a serem executados pelo professor nos quais os objetivos são que a escola não seja excludente e evasiva ao aluno. No entanto, ao mesmo tempo em que essas orientações têm como propósito o êxito da educação, elas centralizam a ação do estado, do município, da escola e do professor impedindo que estes exerçam o princípio da autonomia, também prevista constitucionalmente, e somando às diretrizes governistas, as orientações tolhem as singularidades de cada realidade, a liberdade prática de cada escola e do professor. Percebemos que há uma tendência em se homogeneizar o currículo nacional sem respeitar a realidade de cada localidade. Com isso, impera-se uma grande contradição. Ao mesmo tempo em que, prega-se a acessibilidade de todos à educação, fere constitucionalmente, os princípios da liberdade de expressão, de escolha e de pensamento de cada federação.

Sabemos que o grande foco desses documentos do governo é “traduzir” o doutrinamento de uma educação sem diferenças social e cultural, segundo normas da CF e da LDB, de uma forma clara, para o professor por em prática na sala de aula. Desta forma, então, por que não se trabalha esta perspectiva educacional também nos cursos de formação de professores? Para entendermos o porquê desses documentos prescritivos não serem debatidos nos cursos que atuam na área de formação de professores, antes, precisamos compreender o contexto histórico no qual sua elaboração foi processada.

Para a nossa presente pesquisa, pensar, analisar e criticar as exigências desses materiais e, sobretudo, a RCFle são formas de intervir na realidade de sala de aula já que os princípios norteadores desses documentos são exigidos constantemente dos professores durante a sua prática docente, mas que não passam pela sua formação. Tomemos como exemplo de reflexão, o curso de formação docente no caso da UERJ. Mas antes, é necessário que remontemos a organização do curso de Letras a partir da reforma universitária emitida pelo parecer 283-62 pelo Conselho Federal de Educação e incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1968. Este parecer incumbiu-se em delegar às faculdades de Educação todas as discussões referentes às práticas profissionais reestruturando os cursos de graduação, administrativamente e pedagogicamente. Segundo o estudo sobre o curso de formação em Letras desenvolvido Daher & Sant´Anna (2009), nem as ramificações bacharelado - Letras e Licenciatura - Educação veem a formação como um espaço no qual se compartilham saberes acadêmicos, experiências e debates de valores (Schwartz, 2000).

O discurso referente à existência de um grande hiato *entre a formação dos professores e a prática de sala de aula* é consensualmente defendido por diversas áreas que têm a educação como foco de estudo, pois, a negação de uma prática de formação sem ser aplicada ao seu contexto de atuação ou tendo por base este, possibilitam o surgimento de práticas, como apontam as autoras Daher & Sant´Anna por exemplo, de avaliações que exercem uma prática legitimante, quando selecionam professores de línguas de uma determinada linha teórica sobre os estudos da linguagem, que tenham tido uma determinada a formação e, consequentemente, incidindo na escolha exclusiva de um perfil de professor.

Daher & Sant´Anna ressaltam que a partir dessa reforma do ensino superior de 1968 a formação e a profissão docente são resignificadas, ou seja, compreendidas, reinterpretadas a partir de outros sentidos a saber: o da perspectiva da psicologia comportamental e o da tecnologia educacional. As autoras destacam que esta nova tendência passa a privilegiar como tarefas do professor a organização de objetivos, a seleção de conteúdos, o estabelecimento de estratégias de ensino, a programação de avaliações, entre outras que possibilitem, a partir da preparação prévia do trabalho docente, a obtenção de resultados. Uma imagem funcional do trabalho do professor a qual se teoriza instrumentá-lo, treiná-lo a fim de que execute sua atividade utilizando determinados métodos e instrumentos.

A partir dessa reforma universitária de 68, as instituições de ensino superior inauguram uma prática de organização e formação docente na qual prevalece esse pensamento dicotômico. Esta visão tecnicista do trabalho do professor determina até hoje a formação de professores no ensino superior.

Sob uma perspectiva discursiva, visamos entender se dessa visão tecnicista emanam os sentidos de outras formações discursivas, ao longo dessas constantes reformas curriculares. A nossa proposta dissertativa nos permitirá apreender quais sentidos outros são trazidos pelas diversas vozes que antecedem o material didático RCFle. A pesquisa, então, lançará um novo olhar de como estudar esses sentidos materializados pelas *discursividades*. Termo definido por Maingueneau como:

> Esse projeto supõe que resistimos também à propensão de pensar discursividade sob a forma de sucessão: não há, antes, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, enfim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias (MAINGUENEAU, 2007, p. 142).

Desse modo, compreender essas orientações curriculares do governo para o trabalho do professor de língua estrangeira a partir da noção de discursividade proposta pelo autor, é entender que os docentes estão sujeitos a um "sistema de relações" que determinam quais posições, quais ordens ou sugestões devemos ocupar/receber diante dessas prescrições.

Essa visão desenvolvida por Maingueneau prega uma reformulação sobre o conceito de discurso, que antes era restrito ao plano da textualidade e agora passa a ser resignificado para um sentido mais extenso, reunindo discurso e os participantes socialmente inseridos de uma comunidade.

A perspectiva de uma pesquisa em AD sobre os documentos que orientam o trabalho do professor traz como proposta, como e por quê os sentidos se constroem discursivamente nesses materiais desenvolvidos pelos governos federal e estadual. Por exemplo, veremos em algumas sequências de análise que os objetivos traçados pelo documento RCFle promoviam uma ênfase nos aspectos oral e escrito da língua francesa como complementares *além da leitura*. Com isso, a nossa pesquisa procura descobrir quais sentidos próximos ou distantes têm o material didático de francês com os PCN, por

exemplo, visto que estes têm como parâmetro o enfoque da leitura no ensino e aprendizado de LE .

Sabemos também que estes materiais didáticos ou documentos orientadores têm como proposta essencial *traduzir* o que as diretrizes da LDB de 1996 veem como conveniente para o ensino de língua estrangeira. Por isso, alguns desses materiais trazem a proposta didática de *como fazer sua aula* sob a visão de uma determinada linha teórica. Desta forma, os materiais didáticos suprem uma carência de conhecimento. No entanto, um documento sem difusão nos meios aos quais competem, a área de formação docente, por exemplo, não atinge o seu objetivo principal: a atualização da prática docente, e se reduz a um "manual de receita" ou um simulacro que o professor imitará para a criação de suas atividades.

Diante desses fatos referentes à formação dos professores, pareceu pertinente investigar no material didático de francês RCFle, além de sua criação, o lugar da leitura, justamente pelo fato de os outros documentos anteriores também escolherem a leitura como enfoque.

Este tema é particularmente apresentado sob duas vertentes, as quais perceberemos que os sentidos se materializam no material didático de francês veiculando-se a essas formações discursivas anteriores. A primeira é a leitura dentro do ensino de língua portuguesa em cumprimento das Metas do Milênio, acordo assinado pelo Brasil para a erradicação do analfabetismo[1], e por isso, é um dos principais itens da avaliação do governo federal para a educação básica.

Já a segunda refere-se a uma prática metodológica desenvolvida especificamente para o inglês e que se disseminou como "diretriz" para as outras línguas estrangeiras, contrariando a autonomia que cada estado, município e escola têm para a elaboração de suas propostas metodológicas.

A partir dessa visão, o material didático RCFle tem como objetivo a complementação das práticas de ensino em francês que enfatizam somente a leitura; desse modo, ela contempla os aspectos orais e escritos sob uma modalidade de letramento que

[1] Portaria Interministerial 1442 do MinC e do MEC, de 14 de agosto de 2006, que criou o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

permitirá ao aprendiz ter acesso a outros "mundos" socialmente constituídos, os quais ele não teria acesso.

Outra descoberta relevante é a da ausência de propostas didáticas para o francês nas primeiras versões das Reorientações Curriculares. Fato que originou a criação separada, por meio de outro convênio, do material didático de francês. As implicações discursivas desse fato vão nos permitir observar nas análises que mesmo não estando presente no momento da enunciação das versões anteriores das Reorientações Curriculares, há uma constante retomada desse lugar discursivo no material didático RCFle. Percebemos, então, que as entradas de outros lugares discursivos por meio de outras vozes são a base de apoio da equipe de docente de francês do material didático ou pela negação ou pela aceitação de ideias e sentidos.

Como todo documento de formação, essa proposta curricular do estado do Rio de Janeiro aponta para uma nova visão do ensino e aprendizado de língua francesa e da formação docente continuada promovida pelos cursos de graduação, pós-graduação e de capacitação administrados pelas redes estaduais e como toda grande reforma oficial de governos anteriores, essa Reorientação Curricular do Rio de Janeiro permeia uma idealização da educação na sociedade pelas suas instituições e das forças sociais que as animam. As orientações curriculares emanam poder de determinados segmentos, um ideário que vai além das interpretações particulares (BARRETO, 2000). Devem ser objetos constantes de estudo e reflexão, pois cristalizam através de uma visão pedagógica valores socialmente compartilhados.

Para os estudos curriculares, investigar essas orientações é de extrema importância porque não se está somente dimensionando a distância do que é proposto pelo governo e o que executado em sala de aula pelos docentes, mas também se está analisando os discursos que esses documentos trazem, pois se sabe que estes veiculam "verdades" e criam saberes valorizados por um aparato técnico burocrata (BARRETO, 2000, p. 7).

Ao se pensar que toda reforma curricular integra uma reformulação do trabalho docente, logo, falar de currículo e de formação docente é também definir esta nova "imagem" que será modelada por esses documentos prescritivos desenvolvidos pelos governos. Por isso, essas orientações tais como PCN, OCN e a RCFle, que promoveram

uma ação sobre as formas de trabalho e de formação do professor, são tratados como discursos oriundos de uma prática entre determinados atores sociais.

A criação dos documentos prescritivos na tradução de uma prática política e pedagógica do ensino

Os estudos referentes aos currículos e suas formulações têm como origem os trabalhos de pesquisa realizados na área da Educação, mais precisamente nos estudos que envolvem currículo e formação docente. Dessa forma, a presente pesquisa não poderia deixar de situar os estudos de grande relevância desenvolvidos por Barreto (1998, 2002) na época luz das recém-criadas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos PCN; e também as elucidações de Lopes (2008) dentro do campo curricular, dialogando com os trabalhos desenvolvidos dentro de uma ótica das práticas discursivas.

A partir dos trabalhos realizados por essas duas autoras, será traçado um panorama dos processos de reformulação curricular e da prática docente que culminaram na criação de diversos outros documentos locais, a exemplo das Reorientações Curriculares do Estado do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, o caminho escolhido para elaborar este relato estrutura-se em quatro momentos. Primeiro, o objetivo do item 2.1 será explicar o porquê das orientações, dessas reelaborações no sistema educacional brasileiro.

A seguir, no item 2.2, será observada a trajetória do ensino de línguas estrangeiras desde o Império, passando pela construção do Colégio Pedro II.

Já no item 2.3, será aberto espaço especial para contar um pouco mais do ensino de línguas vivas, quando começou a se institucionalizar o ensino de línguas modernas e de várias disciplinas a partir da lei Rivadávia até a reforma Campos de 1930.

Por fim, no item 2.4, serão trabalhados o ensino e o aprendizado das línguas estrangeiras desde as Leis de Diretrizes e Bases da educação, perpassando por diversos outros documentos que originaram transformações na plataforma curricular nacional até a construção dos documentos locais governamentais, como a Reorientação Curricular, que prescrevem a formação e atividade do docente da rede estadual do Rio de Janeiro.

A partir da prática política republicana em que se arquitetou como unidades administrativas federativas os estados brasileiros, diversos estados e seus respectivos sistemas de ensino passaram a reger seus currículos seguindo as diretrizes e normas federais. No entanto, essas prescrições não eram deveras obrigatórias, pois garantiam a participação das escolas com a possibilidade de estas flexibilizá-las segundo suas necessidades.

Com o passar do tempo, percebeu-se a distância entre as propostas estabelecidas pelo governo federal e as dos estados e municípios, sem dizer a grande inacessibilidade dos documentos a todos os professores do Brasil. Pouquíssimos tinham acesso às prescrições federais; tão logo, cada esfera de ensino passou a desenvolver a sua. Segundo Barreto:

> Essa pluralidade e aparente diversidade de orientações curriculares no país acaba se diluindo e empobrecendo, porque o currículo em curso nas salas de aula reflete frequentemente grande atrelamento dos professores aos livros didáticos que adotam. Há no Brasil um enorme descompasso entre o esforço de renovação curricular veiculado através dos livros didáticos. Entre os textos adotados nas escolas, não poucos foram produzidos originalmente há várias décadas, alguns inclusive nos anos 40, tendo passado apenas por maquiagens modernizadoras sem alterar substancialmente o conteúdo e a metodologia no decorrer de centenas de edições (BARRETO, 2002, p. 6).

Essa autora também sinaliza para a prática governista de poucas mudanças curriculares, com isso, quando há a alternância no governo de dirigentes no poder é possível encontrar mais semelhanças do que diferenças no conjunto de propostas curriculares.

Para os analistas do discurso, debruçar-se sobre as diversas ações políticas e pedagógicas que promovem a todo tempo uma transformação, reatualização na prática docente, significa assumir de vez a sua posição também de cientista social, porque como analistas eles percebem que estas ações não são desprovidas de discursos que alteram a dinâmica social, seja ela no trabalho, nos estudos etc. Na proposta de trabalho de Lopes (LOPES apud BALL, 1994) envolvendo discurso e as práticas políticas curriculares, compreender os discursos que orientam a atividade do professor por uma proposta curricular ou uma ação mais local, é entender que:

> (...) as políticas são simultaneamente discursos e textos que assumem uma dinâmica circular, não-verticalizada. Nesse ciclo, os variados discursos que defendem a centralidade da prática nas políticas curriculares para a formação de professores precisam ser analisados em seus processos de tradução e recontextualização (BALL, 1998). Procuramos, assim, reforçar um aspecto apenas enunciado, mas não desenvolvido por Ball: o caráter híbrido dessa recontextualização (LOPES, 2005). São, portanto, considerados os diferentes contextos em que são produzidos e os sujeitos e grupos sociais que neles participam, bem como as articulações que permitem a aglutinação de proposições, a despeito das diferenças em torno desse significante (LOPES, 2009, p. 80-81).

1.1 Por que as orientações curriculares existem?

A proposta de uma reforma curricular é uma idealização muito antiga de diversos, professores, pensadores, poder público e políticos reformistas da área da Educação. Naquela época diversos autores publicavam ideias acerca da educação orientando-se por uma doutrina pedagógica nomeada de "Movimento das Escolas Novas" que surgiu nos Estados Unidos e na Europa. Entretanto, há várias críticas quanto ao pertencimento de modo uniforme de todos os pesquisadores a essa doutrina já que muitos se principiavam num projeto de educação orientado nos aspectos sociológicos e psicológicos, sem necessariamente pertencer a "Escola Nova" e gerando diversas correntes doutrinárias. Segundo Romanelli:

> [...] nesse período critico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição de ideias estabelecidas, ávida educacional e culturalmente do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de "Educação Nova", suscetível de acepções muito diversas (ROMANELLI, 1979, p. 130).

Como exemplo disso, a autora descreve a participação da Associação Brasileira de Educação (ABE) como um grupo de educadores brasileiros, que imbuídos de várias perspectivas renovadoras para a educação, formava-se no Rio de Janeiro em 1924.

Esse grupo de expressão da década de 1920 construiu um movimento renovador que passaria a ter na ABE sua principal entidade de difusão de ideias, até a publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional" quando se destacou como "Movimento

Pioneiros da Educação Nacional". Esse documento desencadeou uma luta ideológica que mais tarde seria retomada na criação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ROMANELLI, 1978).

Naquele período, os docentes vinham de um sistema de ensino dualista, originário do Império, com resquícios extremos de segregação entre as classes rica e pobre. O currículo era de caráter propedêutico: para a classe rica, escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores; e para a pobre, escolas primária e profissionais. Em sua tese de doutorado que descreve sob uma perspectiva sócio-histórica a formação da educação brasileira, Romanelli relata que nesse período:

> Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira. O que, no entanto, não ocorria ao sistema assim consagrado era o fato de a nova sociedade brasileira, que despontava com a República, já ser mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Havia vários estratos sociais emergentes. O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados da fazenda e dos pequenos artífices da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições (ROMANELLI,1979, p. 41).

Com base nessa estrutura social estratificada pós-republicana, as escolas eram direcionadas segundo as classes que as compunham. Conforme foi mencionado, cada estado se integrava ao Distrito Federal como uma unidade federativa. Ao mesmo tempo em que mantinha subordinação ao governo distrital, tinha também sua autonomia, sobretudo na manutenção do sistema educacional local. Assim:

> A dualidade do sistema educacional brasileiro, se de um lado, representava a dualidade própria da sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federativos que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros (ROMANELLI, 1978, p. 42).

Após a elaboração da primeira LDB em 1961, a estrutura curricular passou a ser dividida em dois núcleos: comum e obrigatório para o ensino fundamental (EF) e médio (EM), e o segundo denominado de parte diversificada mais presente no ensino médio.

Essa organização curricular tinha como objetivo solucionar problemas relacionados à transferência de alunos entre uma escola e outra. Os concluintes do EM passaram a ter acesso sem discriminação ao Ensino Superior independente do curso escolhido, já que os currículos de todas as escolas possuíam o mesmo quadro disciplinar − não havia, pois, a definição por conteúdo. Assim, o governo estava "garantindo" o trânsito democrático desses alunos horizontalmente sem proclames burocráticos.

O que estava em jogo naquela época era justamente a autonomia federativa dos estados e as determinações curriculares do governo Federal. A grande dificuldade era estabelecer um currículo contemplador das diferenças relativas à população usuária dos serviços educacionais, que levassem em conta não somente a questão regional e as características federativas do Estado brasileiro, mas, sobretudo, as condições de expressão da diversidade de ideias, assegurada pela democracia liberal que informa o seu regime de governo. Por isso, deve-se considerar as propostas dos partidos governistas como principais agentes difusores das reformas curriculares que promoveram na LDB de 1996 um sistema educacional agregado nas práticas sociais e na formação da cidadania.

Esses temas foram introduzidos como princípios essenciais na legislação educacional pela LDB n. 5.692 de 1971. Nela, a formação para cidadania estava inscrita como objetivo dos ensinos fundamental e médio, o que levou à reestruturação desses dois níveis durante a década de 1980, em decorrência do processo de redemocratização política que mais tarde contribuiu na construção da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Durante esse período, a LDB delineou o currículo brasileiro com temas já mencionados: a formação para a cidadania e os direitos sociais. Estes eram estudados na sua visão clássica dentro de disciplinas como a História e os Estudos Sociais. Sua função era "disciplinar" o aluno informando-o sobre seus direitos civis − ligados às liberdades individuais e às possíveis esferas de atuação do cidadão comum, a saber: os direitos políticos, entendidos como o direito de participar do exercício do poder através do voto. Para Barreto, essas disciplinas tinham como objetivos:

> A intenção é a de oferecer ao aluno esclarecimentos sobre a organização sociopolítica do país nas diferentes esferas do governo, acrescidos de alguma informação sobre a estrutura partidária e os processos eleitorais [...] O tratamento explícito do tema nas disciplinas afins, nesses últimos casos, recupera as transformações históricas dos elementos definidores da cidadania, incorporando os direitos sociais aos direitos civis e políticos (BARRETO, 2002, p. 12).

O tema da cidadania não se restringia somente às disciplinas de História e Estudos Sociais. Havia também uma preocupação acerca desse tema em Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Entendia-se que a escola deveria se ocupar em transmitir o domínio de códigos e símbolos do mundo contemporâneo, que permitem a participação do aluno nesse mundo: "uma vez concebida como função primordial da escola, a educação para a cidadania perpassa a formulação do currículo como um todo" (Ibid, p. 12).

Barreto (Ibid.) relata que nessa época as redes de ensino começam a criar canais institucionais de participação como os conselhos de escola; foram introduzidas ainda práticas, como a da eleição de diretores pela comunidade escolar (Ibid. p.13). Esta dinâmica de participação social se tornará artigo de lei na LDB de 1996, no que compete o princípio de gestão democrática.

A eleição direta para diretores de escolas colocaria fim à prática patrimonialista de controle das redes escolares, já que esses cargos eram preenchidos por indicação política dos grupos de poder. Desse modo, houve a discussão de princípios que visavam à restauração da transparência na gestão pública.

Os direitos das camadas populares não contempladas pelo sistema educacional público, somaram-se às reivindicações de todos os movimentos: feminino, operário e inclusive de dirigentes e técnicos do aparelho público de ensino. Assim, os professores são chamados a se comprometer com o seu desempenho funcional nesse processo de emancipação social pela educação.

A expressão "Fracasso Escolar" cristalizou a figura do sistema educacional falho e excludente, marcado pelo alto índice de evasão escolar nessa época. Em contrapartida, os educadores batizam esta nova fase da educação de "Sucesso Escolar".

Esse duelo entre "Fracasso" e "Sucesso Escolar" constitui o foco principal das orientações curriculares durante esse período. Por isso, o direcionamento desses parâmetros em temas relacionados à cidadania e a promoção social. A fundamentação dessas propostas

curriculares terá base nos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu originários da década de 1960 sobre a Teoria do Capital Cultural.

Esse conceito foi desenvolvido a partir da análise e da observação das diferenças de rendimento escolar de crianças de classes sociais distintas. Para Bourdieu (2002), a desigualdade no aprendizado de alunos de diferentes classes estaria ligada ao acúmulo do "capital cultural" de toda uma vida familiar. Essa teoria contrapõe-se às explicações provenientes da teoria do capital humano e da crença na existência de "aptidões" (Idem. 1998). Para o autor, as desigualdades no desempenho escolar não estariam inscritas em práticas econômicas ou na ideia de "dom". Essas desigualdades seriam originárias da distribuição desigual do capital cultural entre as classes e as subdivisões de classes: "O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (Ibid. p. 74).

Nessa perspectiva, a função dos temas sociais nas orientações curriculares servirá para coadunar escola e família para a garantia do "sucesso escolar", porque:

> Família e escola representam, portanto, duas maneiras de transmissão de herança econômica e cultural. São duas instituições estruturadas para tal transmissão e que possuem uma relação de interdependência, na qual uma se alimenta da outra e vice-versa. Ambas são espaços que servem como mantenedores de uma ordem social hierárquica, desigual e assimétrica e que estimulam, ou não, uma predisposição à cultura. Mas, se, para alguns, a escola é complemento e continuidade da socialização primária, para outros, ela tem a função de formar, oferecer tardiamente determinadas formas de pensamento e categorias de entendimento. Esse é o caso das camadas populares (PIOTTO, 2009, p. 13)

1.2 A trajetória das LE no contexto histórico das orientações prescritivas brasileira

A proposta de relatar especificamente o lugar das línguas estrangeiras no currículo brasileiro tem por objetivo descrever o trabalho do professor dentro de um campo específico das orientações curriculares que, conforme vem sendo exposto, passou por constantes transformações no contexto sociopolítico.

Além de tudo, sabe-se que essa trajetória não possui uma única fonte de investigação, assim esta pesquisa procurou ampliar o conceito do trabalho do professor de línguas estrangeiras, a partir da visão de currículo, já que esta reporta a diversos campos: político, histórico, econômico etc. Para a AD, todos esses campos são discursos que

polifonicamente tratam da educação, do trabalho do professor, do ensino de LE, do currículo etc.

Desse modo, o maior desafio deste estudo é descrever esse trajeto de modo que também se tenha conhecimento da profissão de professor de francês e da participação dessa língua nos currículos brasileiros, a fim de recuperar-se não somente elementos históricos, mas sentidos que conduzam para o entendimento da Reorientação Curricular manual de francês, o *corpus* de análise deste trabalho.

Para Chagas (1979), a evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da escola secundária no país. A estrutura dos currículos e dos estudos de idiomas clássicos e modernos sempre guardaram uma íntima relação dialética.

O currículo foi desenvolvido pelos membros da Companhia de Jesus ainda no século XVI sob duas matrizes: a Humanística e a Clássica.

O sistema de instrução secundário tinha a estrutura curricular humanística como predominante − a *Ratio Studiorum* − campo de estudo do humanismo no qual são abrangidas a Retórica, as Humanidades, as Gramáticas Superior, a Média e a Inferior. O latim e o grego eram disciplinas obrigatórias e dominantes. As outras (o Vernáculo, a História, a Geografia e a *Realia*) não possuíam uma prática metodológica específica e eram ensinadas a partir do estudo da "leitura, na versão e nos comentários dos autores clássicos" (CHAGAS apud LEONEL FRANCA, 1952).

A outra, denominada a clássica, ocorria quando os estudos eram feitos em outros países. Nesses dois campos disciplinares, já se estudavam as línguas modernas, pois havia um pensamento predominante de que as nações deveriam atender as necessidades da crescente economia industrial (CURTIUS, 1957).

Mesmo com a reforma pombalina em 1759, a qual acarretou na expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o sistema instrucional criado por eles foi mantido até 1837, com a criação do Colégio Pedro II.

Com a vinda da Corte para o Rio de Janeiro, em 1808, o Brasil é elevado à categoria de sede do reino. Dessa forma, passam a integrar o sistema de instrução os ensinos: profissional, militar, superior e artístico. No entanto, a escola elementar e a reforma do ensino secundário ficam esquecidas. E crescia o número de críticas a essa predominância

propedêutica da educação pública que excluía a camada popular. Fávero apud Haidar 1972 resume este período:

> A França (cuja influência vem claramente expressa), diante do fracasso das Escolas Centrais, reimplantava, sob o Consulado e o Império, as escolas do Ancien Regime: predomínio das letras clássicas, ao lado das línguas modernas, ciências e histórias, e assim justificadas por Bernardo Vasconcelos: Qual a escola particular que entre nós se esmera em bem instruir a mocidade nessas línguas sábias? (FÁVERO, 2002, p.72)

A institucionalização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil ocorre no governo de D. João VI, sob a Decisão de 22 de junho de 1809. Celani nos lembra qual o papel das línguas estrangeiras na formação cultural e social da época:

> E sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar-se das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade de instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (CELANI, 1993, p.61).

O currículo inicial manteve a matriz quinhentista até 1855, quando o ministro Couto Ferraz precisou mudá-lo sob a exigência de se adaptar o currículo à necessidade cultural e social do Brasil pré-republicano (CHAGAS, p. 105).

A grade de ensino passou a compreender duas etapas: uma de quatro anos – os estudos da primeira classe − equivalente aos nossos primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental; e os estudos da segunda classe, correspondentes ao nosso Ensino Médio. As línguas modernas ocuparam pela primeira vez um lugar nos currículos, ao lado das línguas clássicas. Contudo, a preferência era pelo latim e o grego. No quadro das línguas modernas estavam o francês, o inglês e o alemão − todas obrigatórias juntamente com o latim e o grego. Já o ensino do italiano era facultativo.

Em 1915, o grego deixa de ser obrigatório e os idiomas vivos ficam reduzidos às línguas francesa, inglesa ou alemã. A duração dos estudos era de três anos para cada uma delas, "mantendo-se, todavia para os mesmos, em conjunto, o total reservado às três línguas constantes dos dois sistemas anteriores" (Ibid. p. 105).

Os quadros a seguir exibem dados referentes à oferta das línguas modernas e clássicas e suas respectivas cargas horárias, antes e depois da reforma Campos de 1931.

1.º) **No Império e na República, até 1931:**

ANOS	REFORMAS	POR ANOS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	*Grego*	*Total*	*Francês*	*Inglês*	*Alemão*	*Italiano*	*Total*
1855	Couto Ferraz.....	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos.....	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	—	—	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	—	3+2F
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	—	6
1881	Homem de Melo...	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3Op		—	6
1892	Fernando Lobo....	3	3	6	3	3	3	—	9
1900	Epitácio Pessoa...	3	3	6	3	3	3	—	9
1911	Rivadávia Correa.	2	1	3	3	3Op		—	6
1915	C. Maximiliano...	3	—	3	3	3Op		—	6
1925	J. L. Alves - Rocha Vaz.....	4	—	4	3	3Op		1F	6+1F
1929	Alteração desta....	4	—	4	3	3Op		1F	6+1F

(F = Facultativo; Op = Opção)

Quadro 1 - Carga horária das LE desde o Império até 1931 (CHAGAS, 1979, p. 107)

2.º) **Na República, antes da reforma Campos:**

ANOS	REFORMAS	POR HORAS SEMANAIS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	*Grego*	*Total*	*Francês*	*Inglês*	*Alemão*	*Italiano*	*Total*
1890	Benjamin Constant	12	8	20	12	11Op		—	23
1892	Fernando Lobo...	15	14	29	16	16	15	—	47
1900	Epitácio Pessoa...	10	8	18	12	10	10	—	32
1911	Rivadávia Correa.	10	3	13	9	10Op		—	19
1915	C. Maximiliano...	10	—	10	10	10Op		—	20
1925	J. L. Alves - Rocha Vaz.....	12	—	12	9	8Op		2F	17+2F
1929	Alteração desta...	12	—	12	9	8Op		2F	17+2F

Quadro 2 - Carga horária das LE antes da reforma Campos (Ibid. p. 107)

Esses cenários representados pelos quadros descrevem uma predominância do latim em anos de estudo e na carga horária semanal. Com a República, diminuíram-se os anos de estudo, mas se aumentaram as horas por semana. O grego possuía o mesmo tempo anual das línguas modernas no período do Império. No entanto, no período republicano a sua carga horária é reduzida até deixar de ser ofertada em 1915.

Enquanto as línguas modernas inglês e alemão passam a ser optativas e o italiano tem o seu estudo facultado até 1862, e depois deixa de ser oferecido até 1915, o francês impera como a única língua moderna obrigatória em todos os períodos. No entanto, com algumas reduções nos anos e nas horas semanais. O ensino do espanhol, que atualmente impera nos currículos nacionais, não existia nesse período.

Esse panorama curricular e as participações das LE demonstram, como já foi afirmado no início do capítulo, a estrutura disciplinar baseada em um sistema humanista e clássico para a reprodução cultural de uma elite.

A busca por uma identidade estrangeira por meio do ensino de uma determinada língua reflete uma prática política colonizadora explorada pela política educacional.

Segundo seu estudo desenvolvido sobre a trajetória do espanhol como língua estrangeira no currículo brasileiro, Daher (2006) relata que posteriormente, em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o ensino das línguas clássicas – latim e grego – com professores leigos, tinha por objetivo a administração pública.

Quanto à metodologia de ensino de línguas estrangeira, não havia o que se criticar já que o sistema de instrução não possuía um a orientação específica. Segundo Chagas apud Moacir (1942):

> Cada plano de curso, nas sucessivas modificações pelas quais passava a escola secundária, vinha seguindo ligeiras menções que se repetiam em relação a todas as línguas, fossem modernas ou clássicas. Para o primeiro ano exigia-se, por exemplo, **gramática, tema leitura e tradução**; para o segundo a mesma coisa e, às vezes, conversa; para o terceiro, acrescentava-se uma apreciação de clássicos; e assim por diante. (CHAGAS, 1979, p. 105, grifo nosso).

O mesmo autor situa ainda que na República os programas expedidos pelo governo começavam a estabelecer objetivos e normas gerais para todas as disciplinas.

Como a proposta desta pesquisa é referente ao ensino de língua estrangeira, destaca-se o decreto-lei n. 8.659, de 05 de Abril de 1911, ou lei Rivadávia, regimento institucional referente ao ensino de línguas vivas que deveria se dar sob forma prática:

> Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre os assuntos científicos, artísticos e históricos, e as dissertações sobre temas literários. No fim do curso, deverão (os alunos) estar habilitados a falar escrever duas línguas e estar familiarizados com a evolução literária delas (CHAGAS apud MOACIR, 1941, p. 106).

Com o advento do ensino de línguas vivas e sua institucionalização nos sistemas de instrução pública, a língua francesa ganha hegemonia de saber porque sua organização instrucional e curricular vão influenciar as reformas nos sistemas de ensino brasileiro, principalmente em 1931, quando o Colégio Pedro II tornar-se o estabelecimento secundário padrão do ensino público.

Nesse mesmo ano, é criado o Ministério da Educação e da Instrução Pública pelo Decreto nº 19.890 de 18 Abril de 1931.

O ministro da época, Francisco Campos, reformula o sistema secundário brasileiro transformando-o em regime seriado. Com isso, a escola secundária brasileira passa a estabelecer como objetivo não ter somente a preparação do aluno para os estudos universitários, mas realizar uma formação integral do adolescente por intermédio do curso fundamental de cinco anos.

Dessa forma, o currículo foi mantido de forma bem heterogênea: "[ele] procurou manter um equilíbrio entre os extremos das ciências e das letras, entre o clássico e o moderno, entre o humanismo e a técnica" (CHAGAS, 1979, p. 110).

A formação dos professores também foi uma preocupação da reforma Campos. Com isso, o ministro encaminhou orientações para a reformulação do ensino superior. Dessa iniciativa surgiu o Estatuto Básico das Universidades Brasileiras, oriundo do decreto n° 19.851 de 11 de Abril de 1931. Essa lei regulamentava a Faculdade de Filosofia e outras a formar docentes para escola de ensino médio.

O artigo 5º desse decreto institui a criação do que se conhece hoje por cursos de dupla habilitação: bacharelado e licenciatura. Os cursos destinados a diversos campos de estudo foram estabelecidos pelo sistema 3 + 1: três anos de bacharelado (título de valor acadêmico) e um ano de licenciatura ou ano suplementar de "Didática" (título profissional do magistério).

Os agrupamentos dos setores de línguas ficaram divididos em três modalidades – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas − incluindo o Português como habilitação específica somente para as Letras Clássicas.

Os currículos passaram a ser determinados pelo modelo da Faculdade Nacional, parte integrante da Universidade do Distrito Federal.

No relato deste estudo sobre a necessidade das orientações curriculares e sua relação com as determinações políticas, sociais e econômicas, sempre se destacam esses princípios como "as bandeiras" que serão levantadas por todas as reformas educacionais do Brasil.

Durante a reforma Campos e, *a posteriori,* a Capanema, diversas medidas políticas incidiram no cenário educacional. Nos anos 1930, a educação foi alvo de diversas medidas propostas pelo governo patriotista Vargas.

Os currículos desenhavam-se a partir de discursos que promoviam o espírito nacionalista e a legitimação da política brasileira. Os ideais de autoafirmação e de identidade nacional são valores propícios para a promoção dessas reformas.

Os temas da cidadania, da modernidade e da promoção social fundem-se no imaginário brasileiro. A educação passa a ser vista como um meio de ascender socialmente. Com efeito, as orientações curriculares vão incidir diretamente na formação secundária.

Na reforma de 1942, criada pelo decreto-lei nº 4.244 de 9 de Abril de 1942 por Gustavo Capanema, a proposta iniciada na reforma Campos ganha prosseguimento, revendo os ensinos superior e secundário.

Os cursos técnicos, introduzidos por Campos, desvalorizados por conta de um movimento saudosista aos estudos acadêmicos e humanísticos, retornam sem grande expressão. A reforma Capanema buscou objetivos e finalidades próprios para o ensino de segundo grau, a fim de promover pela educação a qualificação e a promoção social, e investiu no desenvolvimento dos cursos técnico-profissionalizantes. Nas palavras do próprio ministro, o ensino secundário tinha como objetivo: "formar nos adolescentes uma sólida cultura geral marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (CAPANEMA, 1942).

O ciclo denominado "ginásio" foi reduzido para quatro anos de duração para que um maior número de brasileiros tivesse acesso à escolaridade primária e seguisse no

segundo ciclo, denominado segundo grau. Essa reforma estrutural compartilhava do ideal de democratização da escola secundária que não tinha a finalidade de apenas conduzir para o ensino superior. Com mais um ano de estudos, o "colégio" perdeu a rigidez discriminativa do ciclo complementar da reforma Campos, passando a abranger somente duas modalidades de estudos: os clássicos e os científicos − que davam igualmente acesso a qualquer curso do ensino superior. Para Chagas essa reforma rompeu com o paradigma da escola secundária, pois:

> Tal era ainda o predomínio da escola secundária acadêmica sobre as demais formas de ensino médio que, em todas as providências adotadas para a observância de norma tão salutar, o que realmente se praticou foi o que chamaremos o princípio da *uniformidade*, isto é, a ideia de que só a escola secundária tradicional constitui autêntico ensino médio e só ela, portanto, deve legitimamente conduzir à Universidade. (CHAGAS, 1979, p.115)

As línguas estrangeiras foram mantidas segundo a orientação geral da proposta. Ou seja, valorizava-se o ensino dos idiomas clássicos e modernos. No "ginásio" incluiriam-se, como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês e o inglês (as duas primeiras com quatro anos de duração e a última com três). No "colégio", o francês, o inglês e o espanhol tinham respectivamente treze, doze e duas horas semanais de estudo. A duração anual era de quatro, dois e um ano.

Observa-se que a hegemonia da língua estrangeira no sistema humanístico da reforma Capanema era do francês. Entretanto, a vertente clássica ainda se sobressaía no currículo: o latim e o grego com três anos de duração e oito horas semanais. Mas o grego não chegou a ser ensinado já que, por questões práticas, os educandários brasileiros que mantinham o curso clássico seguiam o esquema em que se substituía o seu estudo por uma língua moderna.

Ao término da reforma Capanema verificou-se que foram destinadas 35 horas semanais ao ensino de línguas estrangeiras, no total de 19,6% de todo o currículo contra 10% da reforma Campos (Ibid.).

O destaque dessa reforma foi a importância dada à estrutura do currículo e a adoção da orientação didática do método direto pela Portaria Ministerial n. 114, de 29 de Janeiro de 1943. Contudo, o método direto destinava-se, segundo as Instruções de 1943, a um ensino *pronunciadamente* prático:

> As Instruções de 1943 distinguiam, para os idiomas vivos estrangeiros, *objetivos instrumentais* (ler, escrever, compreender o idioma orla e falar), *educativos* ('contribuir para formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão') e finalmente *culturais*: ministrar ao educando o 'conhecimento da civilização estrangeira' e a capacidade de lhe compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano. Para atingi-los convenientemente, indicavam um conjunto de normas do mais alto alcance pedagógico que longe ficaram, talvez por isso mesmo, de ser avaliadas com exatidão pela maioria dos professores e executadas efetivamente na prática da vida escolar. (Ibid. , p.116).

Como pode ser observado na citação acima, a orientação metodológica para as línguas estrangeiras era focada para desenvolver diversas competências, mas, sobretudo, a da oralidade. Além disso nota-se, no histórico sobre a participação das línguas estrangeiras na elaboração do currículo nacional até agora apresentado, que sempre existiu a preocupação com os aspectos orais e escritos da língua estrangeira que comumente não vinham sendo contemplados porque não havia formação específica, regulamentação estrutural dos sistemas de ensino que permitissem o estudo consecutivo das línguas estrangeiras e uma diretriz do governo para o ensino das disciplinas que compunham o currículo.

O desenvolvimento de todas as competências em língua estrangeira resguardava o aluno de se aprofundar mais nessa língua nos cursos de bacharelado ou de licenciatura, dependendo da formação deste aluno. O que precisa ser ressaltada é a ligação íntima do currículo secundário e a formação do ensino superior. Nos estudos de línguas estrangeiras, o objetivo do ensino superior era dar continuidade aos estudos aprofundados e culturais daquela língua (CARNEIRO LEÃO,1935).

A centralização do enfoque na leitura como atualmente pode ser visto nos manuais de prescrição remonta a uma etapa das Instruções de 1943, cuja realização dependia de alguns conhecimentos da língua estrangeira desenvolvidos anteriormente por cada aluno.

Com base nas Instruções, Chagas relata passo a passo o estudo do vocábulo e da leitura:

> A escolha do *vocabulário* deveria "obedecer a critérios de frequência"; a sua apresentação se faria pela inclusão de cada vocábulo "numa frase, sendo inútil a decoração de listas de palavras"; e à respectiva aprendizagem precederia um período de duas semanas de "ensino... puramente fonético", tendo em vista a formação de um "pequeno núcleo vocabular a ser aprendido oralmente" no começo, pois a apreensão dos respectivos significados seria uma decorrência da sua "associação direta com o próprio material da sala de aula". Em seguida, usar-se-iam séries de Gouin, sinônimos, definições, derivações, etc, até que, a partir do terceiro ano letivo, "o ensino seria feito principalmente através da *leitura*". Esta, por sua vez, abrangeria progressivamente as formas intensivas, extensivas e suplementar, fazendo-se inicialmente em pequenos tópicos contidos num manual "de

> preferência ilustrado"; depois em "trechos mais longos, com o fito de compreensão do sentido geral; e afinal em 'livros de histórias fáceis' que preparassem o estudante à leitura na íntegra, fora da aula, de obras literárias inteiras em que, direta ou indiretamente, se focalizassem a civilização do país cuja língua se estudasse e 'a sua irradiação e influência ' no mundo". (CHAGAS 1979, p. 118, grifo do autor).

Para o desenvolvimento do aspecto oral da língua estrangeira, era aconselhado ao professor que utilizasse diversos *meios auxiliares,* como, por exemplo, os discos, promovendo o *estádio fonético* e o uso do lápis e giz de várias cores para ilustrar a transmissão do vocabulário.

Este *estádio fonético* – termo utilizado por Carneiro Leão em o *Ensino de Línguas Vivas* –, ao definir uma etapa dentro do estágio oral na qual o principal foco era o aprimoramento da articulação fonética do aprendiz.

O ensino da língua francesa contava, a partir do segundo semestre de aulas, com discos gravados com canções populares, fábulas de *La Fontaine*, canções dos contos de *Perrault*, ou material bem semelhante, bem como pequenos filmes que representassem essas fábulas e aspectos da vida francesa.

A tradução somente era permitida até a quarta série em comparação com o vernáculo. Nas outras séries, os alunos deveriam utilizar a versão reduzida do *Petit Larousse Illustré*. Não obstante, cada aluno deveria dispor de uma biblioteca com obras para análise, livros ilustrados referentes à vida social e literária dos séculos XVIII, XIX e XX.

A partir dessa visão da participação das línguas estrangeiras no currículo, observa-se que a realidade daquelas escolas não era acessível às camadas menos favorecidas. Afinal, quem poderia arcar com a manutenção de um curso de línguas estrangeiras? Por mais que se fale de ensino profissional, de acesso ao ensino superior, na oferta de mais vagas no curso primário, ainda há uma discrepância muito grande na democratização do ensino público.

Quanto à metodologia sugerida, sem a fiscalização dos reformadores, a lei não se fez valer e o que predominou maciçamente foi o método da tradução. O mesmo da época dos jesuítas para o aprendizado das línguas clássicas. No entanto, a reforma Capanema instituiu para o ensino de línguas estrangeiras o que de mais avançado existia metodologicamente na época.

1.3 **O ensino de Línguas Vivas e a promoção cultural pela língua francesa** [2]

No panorama histórico do ensino de línguas estrangeira que viemos apresentando, destacamos que havia uma forte tendência dos elaboradores de conteúdos curriculares em pensar a língua estrangeira como um instrumento de melhorias à própria língua materna. Não obstante, o ensino de línguas estrangeiras estava situalmente inscrito em uma formação sócio-histórica na qual era uma formação cultural complementar do indivíduo porque sua língua materna e cultura eram deficientes.

Essa visão toma força no período republicano depois de 1931 e com ela se eleva a língua francesa a um *status* de patrimônio cultural quando o ensino de línguas vivas torna-se a orientação metodológica oficial das línguas estrangeiras modernas.

Essa perspectiva de ensino visava os aspectos orais da língua estrangeira, além dos estudos gramaticais e da tradução reorientados dos estudos clássicos para as línguas modernas.

Apesar de somente se tornar oficial depois de 1931 com o fomento da educação cultural que tomou conta do país naquela época, a metodologia do ensino de línguas vivas, no que tange o desenvolvimento dos aspectos orais e escritos das LE, já ocorria no Brasil e, oficialmente, segundo as normatizações para o ensino de LE, sob a perspectiva de *língua viva*, elaboradas por Carneiro Leão quando era Secretário de Instrução Pública.

Essa formação somente era adquirida por três hipóteses: quando o aprendiz tinha a oportunidade de estudar fora do país, quando os pais abastados contratavam os serviços de uma governanta estrangeira e, por último, quando o aprendiz estudava em instituição particular. Carneiro Leão, antigo diretor-geral de instrução pública, professor de educação na Universidade do Distrito Federal e professor dirigente de francês no Colégio Pedro II, relata como era a formação em língua estrangeira naquela época:

> O ensino das linguas vivas foi sempre um dos pontos mais fracos da educação secundaria brasileira. Em nosso país o estudo dessas disciplinas era relegado para as profissões comerciais, em cujas escolas, diga-se de passagem, muito pouco se fazia em seu benefício. Afóra os filhos de famílias abastadas, cuja infancia era acompanhada pelas governantas ou transcorrida nos colégios de irmãs religiosas − si se tratava de moças − ninguém deixava

[2] No anexo 8, encontram-se as Instruções que deram origem ao ensino de Línguas Vivas no país e o plano de curso para todas as línguas estrangeiras modernas, com destaque para o francês desenvolvido por Carneiro Leão

> os Liceus ou Ginásios nacionais sabendo francês ou inglês.(CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 17).

Carneiro Leão teve um papel muito importante na implementação do ensino de línguas vivas no sistema de ensino no país por diversas razões, porém, entre as principais está o fato de ele ter sido integrante do Movimento Pioneiros pela Educação que exigia a criação do primeiro plano nacional da educação. Isso tendo-se em mente que ensino de línguas vivas teve início na Alemanha e se difundiu por toda a Europa e América. No entanto, a organização pedagógica do seu ensino no Brasil foi baseada no sistema francês de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras modernas, e isso acentuou ainda mais a imagem de patrimônio cultural e de saber da língua francesa.

Grande incentivador do ensino de línguas vivas, Carneiro Leão elaborou o livro *O Ensino de Línguas Vivas, Seu Valor, sua Orientação Científica* (1935) no qual traz as Instruções, ou seja, as diretrizes reformistas que orientaria o ensino de línguas modernas a partir da visão metodológica denominada "método direto".

O livro de Carneiro Leão apresenta um panorama mundial dos países que adotaram o método direto e seus sistemas de ensino e organização curricular, traçando uma comparação do ensino de línguas vivas no Brasil com o da América Latina, Estados Unidos e Europa. No final do livro, o autor apresenta sugestões de atividades e a utilização de suportes e recursos didáticos. Um manual prescritivo por excelência.

O ponto mais importante desse livro é a preocupação do autor com os aspectos que ainda hoje incomodam na formação do curso de línguas estrangeiras. Com isso, Carneiro Leão reflete sobre a ausência de cursos de licenciatura para línguas maternas e estrangeiras e sobre a formação continuada e orientações curriculares que prescrevessem universalmente o ensino para o desenvolvimento dos aspectos orais de línguas estrangeiras modernas. É possível observar que no relato do autor isso aparece como uma crítica:

> Quem não tivera governanta nem frequentára colegio religioso aqui, ou estabelecimento de ensino na Europa, para falar uma lingua, além da sua, era forçado a tomar professor particular, estrangeiro, de ordinário improvisado. De Colegio oficial ninguem saía compreendendo a lingua oral, quanto mais falando-a e escrevendo-a. Os motivos de fato eram:
> Primeiro: a escassez de professores capazes de falar a língua correntemente;
> Segundo: o estudo da lingua como si fosse morta;
> Terceiro: o numero insignificante de horas semanais de estudo em estagio limitadissimo (Ibid. p. 17).

Em 1931, o ensino de línguas vivas passa a ser a orientação oficial para o ensino de línguas estabelecido pelo Colégio Pedro II, rompendo então com o método tradicional baseado na tradução e na gramática − a mesma prática utilizada no ensino das *línguas mortas*. Carneiro Leão descreve como foi o processo:

> [...] em virtude de morte, aposentadoria e de transferência de cadeiras, encontrou-se um unico catedrático de linguas vivas. O momento pareceu oportuno para uma experiência de reforma radical, no método de ensino. E, desta vez, era o proprio governo federal quem ia empreender. O professor Delgado de Carvalho, diretor do Colegio (Externato) planejou a reforma. Antes de ultima-la deixou, porém, a direção. Seu sucessor − professor Henrique Dodsworth − não vacilou em executa-la nomeando, imediatamente, uma comissão para organizar as Instruções (Ibid. p. 261)

Depois de reunida a comissão, as Instruções foram elaboradas seguindo o espírito do trabalho francês. Considerar que durante esse período as línguas vivas conquistaram situação de destaque no currículo nacional da escola secundária, sobretudo o francês que inaugurava no Colégio Pedro II o modelo instrucional do *Ancien Regime*. A comissão brasileira se inspirou no ensino de línguas vivas do plano francês: "Assim o francês foi colocado no primeiro, no segundo, no terceiro e no quarto, sendo que as três horas semanais distribuíram-se pelos dois últimos, à razão de duas no terceiro e uma no quarto" (Ibid. p. 275). Todavia, o autor revela já naquela época duas preocupações com aquela realidade escolar, mais precisamente com a duração do curso e a quantidade de horas semanais que eram insuficientes:

"Como formamos no primeiro e no segundo ano de francês de quinze a vinte alunos podemos talvez admitir que o resultado obtido na França (como em outros países de estágio muito mais extenso), em três anos as turmas de quarenta e mais seja conseguido aqui, em dois" (Ibid. p. 275) Carneiro Leão ainda acrescenta: "*ao término do curso, o intuito não podia ser apenas fazer o estudante falar e escrever a língua estrangeira, mas, a seu tempo, levá-lo a estudar a literatura e prepará-lo para sentir e passar para o vernáculo a língua dos bons escritores*" (Ibid. p. 275).

1.4 **A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996**

A elaboração da primeira Lei de Diretrizes para a educação trouxe grandes avanços para o sistema de ensino: a descentralização e a liberdade de ensino, princípios inspirados na Constituição Federal de 1946, os quais instituíram a criação dos Conselhos de Educação e subordinaram a eles a rede estadual − excluindo-se o Distrito Federal que ficaria sob a tutela da rede federal, que cuidaria também dos territórios mantidos pela União; sendo todos eles ligados ao Conselho Federal de Educação.

Com a nova estrutura curricular, a distribuição de conteúdos nas escolas e a metodologia passam a ser estipuladas pelo Conselho Federal que determina cinco disciplinas obrigatórias para o território nacional e permite aos Conselhos Estaduais a indicação de duas disciplinas complementares.

As cinco disciplinas obrigatórias eram: Português (em sete séries), História (em seis séries), Geografia (em cinco séries), Matemática (em seis séries) e Ciências (em duas séries sob a forma de iniciação à Ciência e em quatro como Ciências Físicas e Biológicas). As duas disciplinas complementares para o sistema federal de ensino deveriam ser escolhidas dentre as seguintes: no ginásio – Organização Social e Política Brasileira, 1ª Língua Estrangeira Moderna, 2ª Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica, Desenho; no colegial – Física, Química, Biologia, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica, Desenho. Como disciplinas optativas, as escolas escolheriam entre uma ou duas se não fossem ofertadas entre as sete primeiras.

É nessa época e através desse sistema que a oferta da língua inglesa começa a se tornar hegemônica nas escolas por diversos fatores. Os principais seriam: a) o isolamento cultural e linguístico do Brasil no hemisfério sul favorece a relação com os Estados Unidos (MOITA LOPES, 1999, p. 421). Este autor destaca que o distanciamento com o espanhol seria pela sua similaridade com a língua portuguesa e a influência do inglês ocorreria pelo fator maior da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética (idem); b) a consolidação da linguística aplicada nos programas de pós-graduação, pois a trajetória desse campo de saber se deveu a um convênio firmado entre a Universidade de Minas Gerais e o Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi para a formação e atualização dos profissionais de LE. Com isso, vai se difundir a metodologia mais aplicada atualmente ao ensino e aprendizado de línguas estrangeiras: a leitura (Ibid. p. 420); c) as

decisões do Conselho Estadual monopolizaram a oferta de LE ao inglês já que grande parte dos membros eram atuantes nessa área.

É importante destacar que a hegemonia linguística do inglês deveu-se ao processo de globalização decorrente de processo de expansão econômica e política, ao longo da história do capitalismo mundial.

As consequências dessa LDB são que a língua francesa tem sua carga horária reduzida e o ensino do espanhol deixa de existir, pois as línguas estrangeiras não foram incluídas entre as disciplinas obrigatórias visto que eram tidas como complementares ou optativas. Por não haver mais uma língua estrangeira fixa nos currículos, o aluno não dispunha de continuidade para o desenvolvimento de todas as competências que deveriam ser desenvolvidas.

Por outro lado, a organização de centros de aperfeiçoamento de docentes, de associações de docentes e de entidades representativas de línguas estrangeiras contribuíram para que as línguas não desaparecessem do currículo e para que outras aparecessem atraindo mais alunos do que aquelas mantidas pelo peso da tradição.

Em agosto de 1971, a LDB nº 5.691 instituiu um grande retrocesso para o estudo de línguas estrangeiras no país. Segundo o Conselho Federal, o currículo brasileiro precisava se adequar às necessidades do mundo moderno. E a "bandeira do momento" era a educação para o *desenvolvimento de potencialidades*.

1.4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Depois de promulgada a LDB de 1996, prosseguiu o movimento de renovação curricular que assinalava a criação de um currículo comum a todo país, pois havia uma grande discrepância entre o que era ensinado nas escolas e o que era solicitado nas avaliações de acesso a outros sistemas de ensino, como por exemplo, a universidade, as escolas federais etc.

Diversas críticas surgiram contra a orientação curricular do período anterior. Seu alvo era a política que fundamentava o antigo paradigma educacional: as teorias do capital humano. Essas críticas tinham como foco a relação entre educação e o mundo do trabalho. O aparelho escolar deveria incumbir-se em estabelecer relações lineares entre o aparato

escolar e o mercado de trabalho. Todavia, sabe-se que as demandas da sociedade e dos indivíduos são mais abrangentes do que as expressas pelo setor econômico e nem sempre elas se conciliam.

Os valores cidadania e inclusão social passam a ser também agregados ao mundo do trabalho. O lugar que a escola ocupa no imaginário social passa a ter um outro sentido: o de formar trabalhadores para o mercado profissional. A visão de cidadania como bem social e cultural é substituída por "bem material". Quanto mais um indivíduo a tem, mais ele se ascende socialmente.

A educação destina-se a formar somente modelos de profissionais, perdendo parte de seu objetivo humanista, pois esses princípios estavam mais associados ao sistema educacional propedêutico.

A educação passa a ter mais valor porque se atribui a ela um valor monetário. Contudo, nem tudo estava perdido no que se referia às orientações curriculares.

No ano de 1997, atendendo ao artigo 23, no que concerne à formação curricular dos ensinos fundamental e médio, determina-se que as matrizes disciplinares deverão ter uma base comum e esta deverá ser complementada em cada sistema de ensino e pela unidade escolar por uma parte diversificada exigida pelas características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A partir dos princípios federativos instituídos pela Constituição Federal, a LDB promulga que o Estado em conjunto com estados e os Municípios colaborará na elaboração de um plano curricular para o ensino nacional (LDB, art 9°).

Fica, portanto, decidido ser incumbência da União, conforme determina o artigo 9°, inciso IV da LDB:

> (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, os ensinos: fundamental e médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1997).

Os currículos passariam a abranger na parte obrigatória o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. O estudo da arte também passa a ser de cunho obrigatório a fim de contribuir na formação cultural dos alunos.

Já a parte diversificada do currículo passou a incluir obrigatoriamente uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série (6º ano) cuja escolha ficou a critério da comunidade escolar e dentro das possibilidades da instituição (LDB,1996, art. 26 § 5º).

Durante a discussão sobre as determinações que estipulam o currículo nacional, observou-se que, pelo princípio federativo, estados e Municípios também têm autonomia para definir suas propostas locais, desde que se orientem pelos fundamentos universais das DCN.

> I - As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:
> a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
> b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
> c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (PARECER, DCN, 1998, p. 6).

É preciso reconhecer a flexibilidade da articulação entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios como um dos principais mecanismos de atuação da LDB que teria como facilitar o encaminhamento dessas propostas. Por outro lado, este princípio de flexibilidade previsto pela LDB tem caminhado contra a noção de gestão democrática visto que a comunidade escolar e o Poder Público não são agregados ao processo elaborativo desses documentos. Com isso, esta pseudoparticipação na construção dessas reformas curriculares, como foi o caso dessa RCLC do Rio de Janeiro, tem sido reduzida à uma forma de ocultação de precariedades existentes em muitos segmentos dos sistemas educacionais devido à descentralização de ações e o corporativismo político, pedagógico etc. em todos os níveis.

As DCN criam um paradigma curricular para os Ensinos Fundamental e Médio no qual estrutura-se uma Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26) a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do país por Estados e Municípios:

> Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:
> I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

> II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.
> III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.
> IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, e as linguagens. As áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas e migrantes, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, e Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1998).

Segundo o relatório do parecer n. 15/98 da Câmara de Educação Básica, o currículo médio passa a ser definido a partir de três observações:

> a) A busca de definição, nas propostas pedagógicas das escolas, dos conceitos específicos para cada área de conhecimento, sem desprezar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre as várias áreas. **Neste sentido, as propostas curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã, em que, como prescrito pela LDB, o ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem**, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância. Os sistemas de ensino, ao decidir, de maneira autônoma, como organizar e desenvolver a Parte Diversificada de suas propostas pedagógicas, têm uma oportunidade magnífica de tornarem contextualizadas e próximas experiências educacionais consideradas essenciais para seus alunos.
> b) A compreensão de que propostas curriculares das escolas e dos sistemas, e das propostas pedagógicas das escolas, devem integrar bases teóricas que favoreçam a organização dos conteúdos do paradigma curricular da Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada: tudo visando ser conseqüente no planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas. Quaisquer que sejam as orientações em relação a organização dos sistemas por séries, ciclos, ou calendários específicos, é absolutamente necessário ter claro que o processo de ensinar e aprender só terá êxito quando os objetivos das intenções educacionais abrangerem estes requisitos. **Assim, para elaborar suas propostas pedagógicas, as Escolas devem examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios, buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula**. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se à Base Nacional Comum.
> c) A cautela em não adotar apenas uma visão teórico-metodológica como a única resposta para todas as questões pedagógicas. Os professores precisam de um aprofundamento continuado e de uma atualização constante em relação às diferentes orientações originárias da Psicologia, Antropologia, Sociologia, Psico e Sócio-Linguística e outras Ciências

> Humanas, Sociais e Exatas para evitar os modismos educacionais, suas frustrações e resultados falaciosos.
> **O aperfeiçoamento constante dos docentes e a garantia de sua autonomia, ao conceber e transformar as propostas pedagógicas de cada escola, é que permitirão a melhoria na qualidade do processo de ensino da Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada**.
> V – As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como cidadãos em processo, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (BRASIL. 1998, grifo nosso).

Tanto a LDB quanto as DCNs caminham para facilitar o progresso da educação pública do país. No entanto, a grande dificuldade desses documentos é a acessibilidade a essas informações por parte das escolas, das Universidades, dos professores, dos alunos, da comunidade escolar e do Poder Público no que compete às suas participações na manifestação de opiniões.

Essa citação é clara em não determinar uma única forma homogeneizada de elaborar o currículo nacional. Estados, municípios, escolas e docentes têm autonomia para aperfeiçoar seja a base comum, seja a diversificada, e principalmente, o enfoque metodológico da leitura no ensino da língua estrangeira moderna.

As DCNs não determinam quais línguas devem ser prioridade no currículo. Ao contrário, reafirmam os princípios constitucionais do pluralismo de ideias e de concepções ideológicas e não tornam obrigatória a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* como os únicos modelos de currículo interdisciplinar que as escolas devem seguir.

Por isso, ao planejar suas propostas pedagógicas, seja a partir dos PCN, seja a partir de outras propostas curriculares, os professores e equipes docentes, em cada escola, devem buscar as correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos (BRASIL, 1998, p. 8).

1.4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A partir de acordos firmados, como o Tratado de Jomtien em 1990, em que afirma compromissos para o desenvolvimento da Educação Básica, o Brasil desenvolve um plano político em relação à educação que tem por objetivo resultar na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, e que seja capaz de tornar universal a educação

fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Em 1993, o Ministério da Educação e do Desporto em comprometimento com o Tratado (e com a educação básica) criou o Plano Decenal da Educação (1993-2003). Esse plano foi concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltadas para a recuperação da escola fundamental a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

A partir da proposta do Plano Decenal e do que tinha sido estabelecido para a educação pela Constituição Federal de 1988 sobre a necessidade e a obrigação do Estado em elaborar parâmetros ao currículo, o governo federal elabora em 1999 os PCN.

Os parâmetros nacionais do governo orientam as ações educativas do ensino obrigatório e têm como meta a adequação destas aos ideais democráticos, além de proporem a busca da qualidade do ensino nos estabelecimentos educacionais do Brasil.

Sob a prescrição também do art. 201 da CF, no que tange à fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, para assegurar a formação básica, o governo federal passou a acompanhar os currículos dos ensinos fundamental e médio:

> De acordo com a coletânea *Educação para Todos − avaliação da década,* elaborada para avaliar os avanços do país no cumprimento às deliberações de Jomtien, bem como o planejamento do que ainda precisa ser feito para a universalização da educação básica, o Brasil é um dos países que mais teria avançado na reforma da educação básica. Os textos que fazem parte desta coletânea evidenciam a articulação das políticas educacionais implementadas no país com as orientações do processo de rearticulação do capital, que prescrevem a lógica do mercado para resolver a crise de eficiência da escola (ZANARDINI, 1999, p. 2)

A citação da autora destaca que a ação que resultou na construção dos PCN começou com projetos dos governos anteriores à proposta dos parâmetros nacionais, sob o jugo principalmente de políticas externas.

A iniciativa dos PCN procura, então, responder às novas demandas de qualidade do ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial.

Os PCN brasileiros mantêm relações estreitas com iniciativas semelhantes, tomadas em diversos países europeus e da América Latina com o respaldo das agências

internacionais. De acordo com o PCN, o ensino de línguas estrangeiras deverá seguir os valores sociais, culturais e do mundo do trabalho, conforme apontado no art. 1° da LDB que trata da formação básica e das diretrizes curriculares. Dessa forma, o documento pensa a língua estrangeira a partir de uma orientação teórica na qual esses conteúdos responsáveis pela formação básica estarão com ela atrelados. O PCN-LE destaca:

> A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (BRASIL, 1998, p. 40)

É possível perceber nessa citação uma definição de "como" se deve proceder a aprendizagem de língua estrangeira e do "o que dever ser o aprendizado". Uma abordagem psicologizante que busca o caminho da experiência e da moralidade, as verdades universais. Essa orientação metodológica vem dos ensinamentos de Piaget que o alinham a um conceito sociointeracional de aprendizagem.

O tema da moralidade encontra apoio no pensamento filosófico de Kant, principalmente quando trata a questão dos valores e dos processos pelos quais eles serão inculcados como verdades absolutas.

A modalidade da leitura é apresentada como uma sugestão a ser seguida pelo professor, embora cada escola tenha autonomia para desenvolver suas próprias sugestões desde que se oriente pelas diretrizes e coadune a suas propostas aos conteúdos mínimos.

O enfoque da leitura é uma proposta sugerida aos professores de LE que permite por *um registro fotográfico* o acesso a determinados contextos de uso e produção dessas línguas estrangeiras:

> O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura. A lente pode, contudo, ser trocada por uma grande-angular, na dependência das condições em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade (o caso do espanhol na situação de fronteira, por exemplo), de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas. (Ibid. p. 21)

Como pode ser observado, a proposta de leitura sugerida pelos PCN integra a ela o aprimoramento de outras habilidades. Entretanto, o documento geral que deu origem ao

corpus desta análise, as RCFle, ressalta a habilidade da leitura como a mais predominante em nossa cultura. As outras competências estariam atreladas a profissões mais específicas. É preciso destacar também que a mesma equipe organizadora dos PCN elaborou o documento do Estado do Rio de Janeiro.

Acreditamos que esses documentos orientadores como PCN, OCN e as Reorientações Curriculares interpretam erroneamente o enfoque da leitura para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras como prioritário, ao invés de ela ser uma das habilidades a ser desenvolvida sem mais importância do que as outras. Esse erro interpretativo pode ser visto em alguns comentários feitos no parecer das diretrizes para o ensino fundamental, retomando o art. 23 da LDB, quando destaca-se os domínios básicos que devem ser desenvolvidos:

> [...] da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância (BRASIL, 1998, p. 19).

A leitura é um conteúdo mínimo determinado pela LDB e dever ser desenvolvido pelas propostas curriculares locais de Estados e Municípios. Entretanto, a leitura deve ser o foco na disciplina de língua portuguesa já que a prioridade de formação inicial é a educação básica.

A imposição de um único enfoque não é o único problema a ser levantado. Os PCN em diversos momentos rompem com os direitos constitucionais que deferem o pluralismo linguístico da CF, da LDB e das DCN quando promovem o clientelismo de determinadas línguas estrangeiras, como por exemplo: o inglês e o espanhol. Apesar de afirmar que: "A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas internacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho, etc" (BRASIL 1998, p. 23), a imposição do monolinguismo impera nos currículos Federal, Estadual e Municipal. Na matriz curricular do Estado do Rio de Janeiro, o horário da língua inglesa já vem determinado pela Seeduc aos ensinos fundamental e médio. Todavia, a LDB para os currículos: fundamental e do ensino médio estipula somente um critério de que a oferta de LE deva ser moderna e não deixa dúvidas quando determina que:

> 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.

Assim podemos perceber que o artigo 36, na verdade, legitima um saber linguístico orientado para o ensino e aprendizado de línguas modernas extinguindo de vez o saber dominado pelas *línguas mortas* como o latim e o grego de LE. Ora, sabe-se que na trajetória do ensino de línguas estrangeiras, o alemão, o italiano e o francês também tiveram suas participações na consolidação da cultura brasileira como nação plurilíngue. Todavia, os PCN somente apontam como línguas com hegemonia econômica a inglesa e a espanhola.

> No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 1999b, p. 9).

No Estado do Rio de Janeiro, o último concurso de 2007 para magistério de línguas estrangeiras disponibilizou vagas para alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e mandarim. Todas essas línguas são regularmente ofertadas na rede estadual. No entanto, assim como a língua francesa, essas LE não tiveram suas propostas didáticas desenvolvidas pela Reorientação Curricular.

1.4.3. As Orientações Curriculares Nacionais (OCN)

As OCN são propostas complementares aos PCN e foram desenvolvidas em 2006 a partir da LDB e das DCN, reafirmando "a relevância da noção de cidadania e de discutir a prática dessa noção de Línguas Estrangeiras" (OCN, 2006, p. 87).

A novidade desse documento é o destaque dado ao espanhol, destinando um capítulo específico, atendendo a lei nº 11.161 de 2005 que torna a oferta dessa língua obrigatória nos ensinos fundamental e médio, e confirmando a sua importância atual no

panorama educacional. Semelhante aos discursos prescritivos dos PCN-LE que priorizam o inglês devido ao seu *status* de língua franca, o documento justifica a relevância do espanhol nas OCN pelos acordos econômicos: "um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que assinaram o Tratado do Mercosul" (OCN, 2006, p. 127).

Ao repensar os "conflitos de objetivos" no que tange ao sucesso e o fracasso do ensino de LE nas escolas, o documento revela que pouca importância é dada em relação à finalidade e à LE no quadro curricular. Por isso, as diretrizes metodológicas que pressupõem a proposta das OCN seguem as "necessidades da sociedade atual [que] apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se [a] formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos [...]" (OCN, 2006, p. 90).

As OCN fornecem uma contribuição relevante ao ensino de LE por romperem com a velha metodologia concentrada no ensino da leitura, e além de discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores globais, o documento destaca importância de "introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, mutiletramentos, multimodalidade, hipertexto etc) e de dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio destas" (OCN, 2006, p. 87).

No mesmo ano, atendendo às mesmas diretrizes constitucionais da educação, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, alinhada às propostas das OCN, elabora as Reorientações Curriculares que finaliza a etapa final de uma reforma curricular, visto que a anterior é de 1993.

1.4.4 A Reorientação Curricular de Linguagens e Códigos de Língua Estrangeira (RCLE)

Antes de falar desse documento desenvolvido pela Seeduc, é necessário que se explique o programa de governo *Sucesso Escolar* que desencadeou a Reforma Curricular no Rio de Janeiro e a elaboração dos volumes da Reorientação Curricular.

O Sucesso Escolar

Nas considerações iniciais deste trabalho, foi relatado que o nome *Sucesso Escolar* remete a visões sobre o currículo e a situação do ensino e aprendizagem que Bourdieu classifica como Teoria do Capital Humano.

O *Sucesso Escolar* foi um programa "de gabinete" executado na gestão da governadora Rosa Matheus e se propunha a dar prosseguimento a um outro projeto educacional, o *Nova Escola*, iniciado na administração do governador Anthony Garotinho.

Esses projetos "de gabinete" caracterizam muito, segundo os teóricos da história da educação, influências partidárias nas ações e administrações públicas. Barreto (2000) remonta essa prática política dos partidos à época do ideário das reformas curriculares cujos participantes, intelectuais de todas as áreas, se identificavam na década de 1980 com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), pois nessa época este articulava uma ampla frente de oposição ao regime burocráticoautoritário. Vários intelectuais inclusive passaram a ocupar cargos na administração pública.

O Partido Democrático Brasileiro (PDT) se diferenciou por ter encampado como prioridade do seu programa partidário a proposta de atendimento à criança em tempo integral. Essa proposta organizada por Darci Ribeiro prevaleceu nos dispositivos constitucionais da LDB de 1996 – uma educação democrática e de qualidade empenhada em assegurar o sucesso educacional das camadas populares, e essencialmente comprometida com a criação de condições de ensino e aprendizado segundo as necessidades da clientela (Ibid. p. 11).

Antes da implementação efetiva do *Sucesso Escolar*, a política educacional sofre um mapeamento feito por consultores do Banco Mundial com o objetivo de identificar os principais problemas nas instituições do estado, já que o governador Anthony Garotinho havia declarado naquele ano de 1999 que sua prioridade era a educação e pediu um financiamento ao Banco Mundial. O responsável em fornecer esses dados para o financiador da reforma da educação do Estado era Cláudio Mendonça. Ele, na gestão de Rosa Matheus, foi Secretário de Educação, mas no governo de Anthony Garotinho fora seu Secretário de Planejamento (2006). O ex-secretário, então, relata em seu livro (única fonte de informação disponível sobre o *Sucesso Escolar* da Seeduc):

> O objetivo era fazer um mapeamento das áreas de atuação, a fim de que fossem contempladas por um projeto preparado a partir deste diagnóstico. Para isso, o governo buscou o apoio do Banco Mundial e recebeu uma doação do governo japonês. A análise conclusiva, elaborada pelo consultor Laudo Bernardes, apontou a urgência de se repensarem as instituições envolvidas na liderança, gerenciamento e administração do sistema. Uma das questões identificadas por esse estudo foi a carência de melhor distribuição de responsabilidades institucionais entre as secretarias integrantes da Administração Estadual responsáveis pelo setor da Educação. Também ficou evidente que se deveriam adotar, com a máxima urgência, métodos e processos de gestão baseados em tecnologias mais modernas, passando sempre por um esforço de qualificação profissional dos recursos humanos. O conjunto de medidas a serem tomadas pressupunha como ponto de partida a decisão político-administrativa de profunda revisão na lógica de designação dos titulares nos diversos níveis de gestão. (MENDONÇA, 2006 p. 36)

Dessa forma, o governador Anthony Garotinho executa o Plano Diretor do Estado (PDE) desenvolvido em 1995 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso sob a forma de decreto-lei:

> Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o Governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado", que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar. (BRASIL, 1995, p. 1)

Esse Plano promoveu no sistema de ensino uma reformulação na organização do sistema administrativo através de programas de descentralização burocrática. O chamado "processo de desburocratização" funciona na prática como autonomia da Secretaria de Educação em ações de intervenção nas políticas educacionais por meio das Unidades Gestoras de Projetos (UGPs) nas unidades escolares.

As UGPs são incumbidas, no que tange à fiscalização financeira, da avaliação da escola e do sistema de bonificação que cada escola recebe em valor monetário (o Nova Escola), além da "observação" das atividades executadas pelos diretores de cada unidade.

Mendonça afirma que a equipe de gestão era composta por profissionais na área técnica: "sob a ótica de que a Secretaria de Educação precisava reformular inteiramente a sua estrutura organizacional, procuramos centrar nosso projeto na administração gerencial por programas. Isso, no nosso entender, implementaria uma nova cultura na administração pública" (MENDONÇA, 2006, p. 77).

Na visão de Zanardini apud Brasil (1998), a gestão democrática baseada na Constituição é a garantia da participação de toda a comunidade escolar na execução e construção dos projetos educacionais:

> Para reforçar a chamada "gestão democrática", citada na *Constituição de 1998* e na *LDB promulgada em 1996*, consta dentre os objetivos do *Plano Nacional*: "democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes"[...] o interesse em consolidar uma perspectiva de gestão "democrática", eficiente e moderna, a fim de possibilitar a implementação do novo perfil curricular definido para a escola básica, especificamente para o ensino fundamental (ZANARDINI, 2008, p. 3).

Todas essas reformas políticas anteriores culminaram na Reorientação Curricular no Estado do Rio de Janeiro; esta, por sua vez, gerou uma nova imagem do que deveria ser os conteúdos, as disciplinas e todo o sistema de educação estadual.

A influência de Bancos Internacionais como financiadores da educação também tem gerado muita controvérsia, principalmente sobre os interesses dessas agências com a educação das camadas mais pobres do Brasil. Silva, Azzi e Bock, em análise dos documentos emitidos pelo Banco Mundial, relatam paulatinamente a ação dessa agência no campo da educação na América Latina:

> [...] este (Banco Mundial) afirma que o custo por aluno na educação primária é bastante menor do que a educação secundária ou superior e recomenda reformas e privatizações nesses níveis mais custosos como alternativa para alocar mais recursos do governo no nível primário. O Banco ainda desenvolve pesquisas para verificar se a cobrança de livros escolares, merenda e uniforme reduz ou não o número de crianças freqüentando as escolas. Os programas de incentivo à freqüência escolar por meio de ajuda de custo aos pais dos alunos, como Bolsa-Escola no Brasil [...] representam um tipo de política atualmente bastante elogiada e financiada pelo Banco, tendo em vista a meta do milênio relativa a universalização do ensino primário"(SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 26, grifo nosso).

Em um estudo recente intitulado *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais* elaborado pela Ação Educativa e pela Actionaid (2008), organizações não governamentais (ONG) que investigam a atuação de organismos financeiros multilaterais e outros organismos internacionais em políticas públicas para educação no Brasil e em todo mundo, Sérgio Haddad, membro da Ação Educativa, defende que os empréstimos de agências internacionais à educação brasileira são pagos por meio de "assessorias" às Secretarias de Educação no que se refere à gestão escolar. Dessas

assessorias, subentendem-se práticas de intervenções estrangeiras na educação dos países devedores. Nas palavras de Haddad (2008):

> A contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países [...]. O Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança.

Com base nos estudos desenvolvidos quando era conselheiro para assuntos educacionais do Banco Mundial, Claudio Mendonça executa no ano de 2005 a primeira etapa do Sucesso Escolar no ensino.

> O estudo do BIRD que analisou o funcionamento da Secretaria de Estado da Educação tomou por base os seguintes aspectos organizacionais:
> a) Estruturas organizacionais formal e informal existentes;
> b) Evidências de procedimentos de planejamento das ações e de avaliação de desempenho nos diversos níveis de gestão adotados;
> c) Gestão dos recursos humanos mobilizados;
> d) Gestão orçamentária e financeira praticada, em especial quanto ao uso de recursos de origem externa;
> e) Gestão da aquisição dos recursos materiais utilizados pelos órgãos e entidades integrantes do sistema;
> f) Grau de utilização de recursos tecnológicos na gestão do setor, em especial a utilização de sistema de informação gerencial. (p. 50).

A reforma que deu origem ao aparato educativo da Secretaria de Educação foi fundamental para a execução das metas relativas à diminuição do índice de retenção escolar e a desigualdade idade /série, à reformulação curricular seguindo os princípios da LDB e das DCN, e à atividade docente. Para Mendonça:

> 1) A SEE se estruturaria organicamente em programas e projetos, para os quais seriam indicados subsecretários com autonomia para coordená-los em sistema semelhante ao de Unidades Gestoras de Projetos (UGPs). A organização passaria a ser fundamentada em grandes programas (**PROREDE**, **SucessoEscolar**, **Acelera Jovem**, **Visitadores**, **Nova Escola** etc.), além de ter uma estrutura de administração e finanças.
> 2) Com o desenvolvimento dos projetos, a UGP passaria a ganhar estrutura e poder de decisão.
> 3) Todas as atividades fins da secretaria passariam a estar inseridas nesses programas, que obrigatoriamente deveriam estar embasados por indicadores monitoráveis e avaliáveis por uma estrutura externa à UGP.
> 4) Todos os programas e projetos deveriam constituir e alimentar uma base de dados única e compartilhada. (MENDONÇA, 2006, p. 77, grifo do autor).

O ex-secretário de Educação divulga os índices relativos ao primeiro ano do *Sucesso Escolar* como satisfatórios:

> Em dezembro de 2003, o índice médio de repetência e abandono era de 38,6%. Em dezembro de 2004, ele já havia caído para 32,8%. No final do ano de 2005, o índice chegou a 29,8%, uma melhora das estatísticas que reflete a focalização das ações contra a evasão e a repetência, adotadas pela secretaria deste o início da nossa gestão. (Ibid. p. 133)

Tabela 1 - Situação de aprovação dos alunos da rede do estado com o *Sucesso Escolar*

SITUAÇÃO DE APROVAÇÃO NAS 385 ESCOLAS DO SUCESSO ESCOLAR (2004 E 2005)				
			ALUNOS APROVADOS	
APROVAÇÃO	2004	2005	2004	2005
< 30%	0	0	0	0
31% - 40%	4	2	1.478	1.546
41% -50%	16	16	11.572	10.003
51% - 60%	92	63	74.661	55.760
61% - 70%	165	147	143.706	140.961
71% - 80%	79	108	73.980	91.170
81% - 90%	27	45	24.806	39.712
91% - 100%	2	4	2.351	3.076
TOTAL	385	385	332.554	342.228
		MÉDIA DE APROVAÇÃO	64%	66%

AUMENTO DE ALUNOS APROVADOS: 9.674 (2%) *Fonte: SEE/RJ*

A referência do sentido palavra *êxito* bem se enquadra quanto os objetivos traçados pelo programa. Não esqueçamos que o êxito está amplamente relacionado à elevação de índices, ou seja, no aumento de resultados. Este olhar para os projetos que se limitam em ressaltar mais os objetivos quantitativos no sistema de ensino público, remete-nos à própria visão política capitalista aplicada à educação em busca do *mérito* e do *sucesso* porque são dados visíveis que se propõem para projetar positivamente o governo e, não a escola, o trabalho do professor ou até mesmo o aluno.

Em nenhum momento do livro de Cláudio Mendonça é citada a participação do Conselho Estadual de Educação como instância consultiva, posição esta que lhe é resguardada, segundo as determinações do Conselho Nacional de Educação. Além disso, até hoje não se sabe os resultados finais do Sucesso Escolar, pois a única fonte material de pesquisa são as Reorientações Curriculares.

O Conselho Estadual não teve ciência de nenhum desses projetos. Inclusive nem mesmo uma cópia do projeto *Sucesso Escolar* constava em seus arquivos, tampouco nas atas e pautas do Conselho Estadual como conhecimento ou com pedidos de esclarecimentos referentes ao programa que a Seeduc desenvolvia na época.

É interessante destacar que o *Sucesso Escolar* promoveu, principalmente na organização estrutural do sistema educacional público, uma descentralização das funções pedagógicas, antes conferidas à escola e ao Conselho Estadual de Educação. Tanto que hoje, dentro da Seeduc, há uma subsecretaria de gestão de educação que engloba as superintendências de gestão de rede, de avaliação, de ensino e formação.

> Quando foi iniciado o trabalho de mapeamento da situação da Educação no estado do Rio de Janeiro, pelo BIRD, havia um conjunto de noventa projetos programados para execução pela Administração Central da SEE. Eles refletiam a situação vigente em maio de 2002. Todos foram levados em conta na análise qualitativa do sistema. Quanto ao estágio de execução do conjunto de projetos verificaram-se os seguintes resultados:
> • Trinta por cento (27 projetos) encontravam-se em fase de planejamento ou de elaboração;
> • Vinte por cento (18 projetos) aguardavam decisões administrativas ou de alocação dos recursos financeiros por eles demandados;
> • Cinqüenta por cento (45 projetos) estavam em execução ou tramitando pela administração – eventualmente dependendo de decisão. Do ponto de vista da qualidade e quanto à validade da execução, os projetos selecionados para programação pela Administração Central revelaram que 48% desses poderiam e deveriam ter sua execução descentralizada. Sua efetivação dependia da decisão das escolas ou das Coordenadorias Regionais, ou as beneficiariam diretamente (Ibid. p. 49-50).

O artigo 3° da LDB institui que a educação pública deverá ser ministrada pelo princípio da gestão democrática. No entanto, na prática é visto que os assuntos educacionais estão cada vez mais centralizados em gestores da educação sem nenhum conhecimento da realidade escolar, pois se sabe que estes cargos são ocupados por "pessoas experientes", segundo clientelismo político.

Como o Estado do Rio de Janeiro conveniou-se com o Banco Mundial para conseguir o auxílio financeiro, em contrapartida, os investimentos tiveram que ser aplicados no ensino fundamental para a correção da evasão escolar, da distorção idade-série, do analfabetismo funcional, da deficiência em cálculo − metas avaliadas pelo Banco Mundial, ONU e Unesco através de provões como SAERJ, SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil etc:

> Segundo a consultora da secretaria, Mônica Tambucho, na área pedagógica, entre as grandes metas dessa administração, além do combate à evasão e à repetência, destacam-se a diminuição da distorção idade-série e a inclusão digital, por meio de laboratórios de

> informática instalados nas escolas. Para atingir este objetivo, foram lançados os programas Acelera Jovem, Visitadores, Informática Educativa, Sucesso Escolar, entre outros. "O Rio de Janeiro ainda tem um índice muito alto de reprovação, que, na verdade, reflete uma cultura da repetência. O professor acha que ao repetir o aluno, ele está punindo-o por não querer estudar. Mas, na verdade, essa cultura atinge em cheio a auto-estima e leva à evasão escolar', afirma Mônica. (Ibid. p. 133).

Vale dizer que Mônica Tambucho foi consultora do Banco Mundial e avaliadora de projetos na área de educação a serem executados com o financiamento estrangeiro, inclusive do próprio programa em questão.

O *Sucesso Escolar* é uma ramificação de um programa político (macro), sendo que em uma perspectiva pedagógica. Já a Reorientação Curricular vem a ser propriamente uma reforma curricular (uma política educacional micro) em toda a educação no Estado do Rio de Janeiro. Mais ainda, ela foi a primeira em nível estadual de todo o país (Ibid). Recentemente, a Seeduc desenvolveu o primeiro Plano Estadual da Educação (PEE) que tende a definir a educação no Estado do Rio de Janeiro a partir de uma visão teórica, filosófica e metodológica complementar às RC (ver reportagem em anexo).

O objetivo inicial do PEE era diminuir o índice de reprovação. Por isso, investiu-se em medidas paliativas como o reforço escolar dado por voluntários. Pois, quanto mais tempo o aluno permanece na escola, mais custo ele gera para o Estado.

Já o objetivo do *Sucesso Escolar* era preparar os alunos para o "provão" do Estado, porque atingindo o índice de rendimento a escola receberia mais verbas e o Estado teria o contrato de financiamento com o Banco Mundial renovado para futuros investimentos, desde que aprovados pela consultoria do credor. Nas palavras de antiga subsecretária de educação, Alba Cruz:

> O programa é, na realidade, um guarda-chuva que abriga as oficinas de recuperação de aprendizagem (o reforço escolar), a formação continuada de professores da rede e a renovação do currículo escolar. O reforço escolar nada mais é do que aulas extras para alunos com rendimento abaixo da média em matemática e português. Em 2004, a Subsecretaria de Planejamento Pedagógico incluiu, no **Sucesso Escolar**, duzentas escolas com fraco desempenho, na avaliação do **Programa Nova Escola**, atingindo um universo de 80 mil alunos. Foram observados os seguintes critérios:
> • Escolas localizadas em áreas com baixo índice sócioeconômico;
> • Unidades com mais de 1000 alunos;
> • Índices de aprovação abaixo de 60%. (Ibid. p. 134)

Esse programa somente ganhou fôlego em 2005, quando o número de escolas adeptas ao reforço escolar aumentou e os problemas relacionados ao espaço e o horário das

aulas foram solucionados, pois impediam que mais alunos com necessidade de reforço de aula fossem contemplados. A Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), responsável pela execução e o acompanhamento do programa, afirma:

> Um balanço, divulgado em 29 de dezembro, pela Subsecretaria de Planejamento Pedagógico da Secretaria de Educação, mostra também que o **Sucesso Escolar** conseguiu bons resultados no ano letivo de 2005, com a ampliação de duzentas para quatrocentas escolas. Foram 5.165 oficinas, mobilizando 2.186 professores orientadores e 2.274 alunos monitores. Em agosto, 88.843 estudantes se inscreveram nas oficinas. Dois meses depois, 7.865 não corriam mais risco de repetência. Desde então, mais 16.257 se inscreveram no projeto, totalizando 97.235 alunos (Ibid. p. 137).

Um leigo em estatística consegue concluir que se um projeto tem 88.843 inscritos em simples aulas de reforço escolar nas áreas de cálculo e leitura e somente 7.865, ou melhor, menos de 10% do total de estudantes do Estado do Rio de Janeiro, saem da zona de risco da retenção de ano, percebe-se que o programa de governo *Sucesso Escolar* tinha como objetivo apenas reduzir o número de reprovados e a desigualdade idade e série, quesitos avaliados pelo Índice de Desenvolvimento para Educação Básica (IDEB) − ranking do governo federal que equipara a educação nacional (leitura e cálculo) com os outros países signatários do Tratado de Jomtien. Este Índice também é fator decisório na renovação de empréstimos internacionais, segundo as Metas para o segundo Milênio (2000).

Ao completar a primeira fase do programa, que era diminuir o índice de retenção escolar, a etapa seguinte do *Sucesso Escolar* passou a ser a reforma curricular − defasada desde 1993, antes da LDB e das DCN, PCN, PNE.

A Secretaria de Educação empenha-se em atualizar o currículo seguindo as prescrições dos grandes programas políticos educacionais do governo federal. Contudo, é importante ressaltar que em nenhum momento a Câmara Estadual de Educação contribuiu na elaboração do programa *Sucesso Escolar* e nem na reforma curricular, conforme regulamenta a LDB e as DCN no que se refere ao Conselho Estadual de Educação como órgão deliberativo e consultivo para assuntos da educação no Estado do Rio de Janeiro.

2 AS DIVERSAS VOZES DISCURSIVAS E SUAS RELAÇÕES INTRA E EXTRATEXTUAIS NO MATERIAL DIDÁTICO RCFle

> *O essencial é pois a relação entre o indicador (de pessoa, tempo, lugar, objeto mostrado, etc), e a presente instância de discurso.Pois, uma vez que não se visa mais, pela própria expressão, essa relação do indicador com a instância única que o manifesta, a língua recorre a uma série de termos que correspondem um a um aos primeiros e se referem, não mais à instância de discurso, mas aos objetos reais, aos tempos e lugares históricos. Donde as correlações como eu: ele-aqui: lá- agora: então- hoje: no mesmo dia-ontem: na véspera-amanhã(...) A própria língua revela a diferença profunda entre esses dois planos. (Benveniste, os grifos são nossos).*

Durante as primeiras leituras referentes ao material didático de francês RCFle, foi possível perceber a dificuldade de encontrar uma única categoria que contemplasse globalmente o problema de pesquisa no *corpus* de análise. Então, para se chegar a um denominador comum, foi necessário um olhar mais detido nas particularidades da RCFle sob o ponto de vista enunciativo, para, enfim, tentar compreender a *relatividade estável* do documento de francês enquanto gênero material didático.

Enunciado e enunciação

A definição de enunciado desta pesquisa parte dos estudos de Benveniste (1970) por este autor ter organizado a enunciação em um sistema observável a partir dos enunciados.

Benveniste focaliza sua análise na enunciação, e toma como objeto investigativo não o enunciado, mas o próprio ato de produzi-lo. Este ato pelo qual um locutor utiliza a língua, que supõe "a conversão da língua em discurso", numa determinada situação, é realizado através de alguns "instrumentos". Há, assim, uma passagem de uma linguística mecanicista de base morfológica – gramatical e que estabelece condição de emprego das formas à análise das condições de emprego da língua considerada como "atividade significativa".

Para Benveniste, o processo da enunciação pode ser estudado sob três aspectos que ele considera como os mais importantes: o primeiro é a *realização vocal da língua*. O

segundo é o *da semantização da língua*, a questão de como o "sentido" se transforma em "palavras" e "leva a uma teoria do signo e à análise de significação". O terceiro aspecto consiste em *definir a enunciação no quadro formal de sua realização*.

A noção de língua na enunciação é empregada dentro de uma certa relação com o mundo: "A própria condição desta mobilização e desta apropriação da língua é, no locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e no outro, a possibilidade de conferir identicamente. A referência é parte da enunciação" (BENVENISTE, 1970, p. 14).

Mesmo tendo por base o discurso como objeto de discurso, é o texto que se origina como unidade de análise. Ou melhor, é a partir de uma dispersão de textos que se chega ao discurso. Desta forma, ao se analisar um texto, levamos em conta não apenas os elementos lingüísticos, pois dentro de uma perspectiva da AD francófona, o texto é concebido, é afetado por uma exterioridade que lhe é constitutiva. Todavia, esta exterioridade é representada de forma opaca, não clara e evidente, mas que se revela na /pela materialidade da língua.

No material didático de francês, esses lugares, que remetem a outras vozes, são marcados por itens lexicais que expressam sentidos de locatividade. Essas materialidades da língua demarcam, então, na RCFle, um campo ou espaço discursivos temporalmente instaurados.

Os lugares por onde fala o enunciador equipe de docentes de FLE estão demarcados linguisticamente por referências indicadoras de tempo e espaço, que discursivamente denominamos *dêiticos*. Esta noção nos é de grande valia justamente porque todo enunciado é fruto de uma enunciação. Em termos discursivos, a enunciação é compreendida como um acontecimento que se ancora em um dado contexto articulando intimamente práticas de linguagem e produção social. Com isso, o enunciado acaba por materializar situações instauradas em espaço e tempo aos quais não tivemos acesso.

Para sabermos quais referências explicitam sentidos de tempo, lugar e quem fala, ou seja, quais marcas situam uma enunciação, partimos dos conceitos teóricos de cotexto e contexto (MAINGUENEAU, 2006). O autor descreve a situação enunciativa a partir de referências linguísticas que definirão o momento e o lugar da enunciação. Com isso, o nosso recorte teórico foi traçado a partir de uma exigência particular do *corpu*s de análise. Desta forma, contemplamos um estudo das referências espaçotemporais dentro de um

contexto discursivo, o qual nos possibilita observar as diferentes vozes e seus respectivos lugares de fala no material didático de francês RCFle e, sobretudo, esclarecer a função dessas referências em dois pontos : a) extratextualmente; b) intratextualmente. Esses dois critérios foram adotados tomando por base as indicações de espaço e tempo que desempenham a função de descrever o ato enunciativo, ou dentro de uma proposta da AD de base enunciativa, ascender o enunciado do ato enunciativo para o da prática discursiva. Uma proposta mais condizente com o enfoque da AD por articular pelas práticas discursivas a linguagem e produção social.

Os contextos

No primeiro capítulo de seu livro Análise de Textos de Comunicação (2006), Maingueneau ressalta a complexidade das relações entre sentido e contexto. O autor esclarece que cada enunciado é portador de um sentido estável dado pelo locutor. Nas palavras de Maingueneau:

> Esse mesmo sentido seria decifrado por um receptor que dispões do mesmo código, que fala a mesma língua. Nessa concepção da atividade lingüística, o sentido estaria de alguma forma inscrito *no* enunciado, e sua compreensão dependeria essencialmente de um conhecimento do léxico e da gramática da língua; o contexto desempenharia um papel periférico, fornecendo os dados que permitem desfazer as eventuais ambigüidades dos enunciados (Maingueneau, 2006, p.19).

O autor ainda relata que o contexto não se encontra simplesmente ao redor de um enunciado que conteria um sentido parcialmente indeterminado que o destinatário precisaria apenas especificar. Assim: "todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador" (idem, p.20).

Maingueneau aponta três noções de contexto, as quais, junto ao conhecimento de mundo, auxiliam o leitor na interpretação de um texto escrito.

A primeira é o ambiente físico da enunciação, ou contexto situacional. O autor afirma que, a partir de unidades do contexto situacional, como pronomes demonstrativos, os pronomes pessoais e de tratamento e o tempo presente do verbo, o leitor pode interpretar essa situação de enunciação.

A segunda é referente ao cotexto. Maingueneau explica que podemos interpretar uma situação de enunciação valendo-nos das unidades cotextuais. Elas irão compor sequências verbais de enunciados não autônomos que permitirão ao leitor interpretar uma informação porque ela já fora introduzida no espaço textual – são as referências anafóricas e catafóricas. Estas unidades linguísticas permitem que a memória do leitor recupere (anáfora) ou antecipe (catáfora) uma determinada informação textual por essas matérias linguísticas. "O recurso do cotexto mobiliza a memória do intérprete, que vai colocar uma dada unidade em relação a uma outra do mesmo texto"(Mainguenau, 2006 p.27).

O autor explica que o terceiro tipo de contexto, os saberes anteriores à enunciação, permite ao leitor interpretar pelas referências dos nomes próprios uma parte do discurso. A linguística textual e a pragmática tratará dessa questão dentro de uma especificidade dos dêiticos. Por isso, atemo-nos a esta singularidade das formas de *rotulação* dos nomes quando formos definir o que são os dêiticos. Por ora, a nossa descrição teórica concentra no trato que Maingueneau oferece especificamente às referências dos nomes próprios quando descreve os *tipos de designações*. Para o nosso estudo, a relação dos nomes próprios e suas formas de designar um referente são de importância porque, no *corpus* de análise, o material didático RCFle receberá correferências, outros nomes para designar um mesmo referente.

A proposta de enquadrar o *corpus* sob um critério teórico das unidades referenciais de tempo e lugar e suas relações entre cotexto e contexto permite-nos identificar os outros discursos e seus respectivos lugares de enunciação que tecem o material RCFle. Para tal fim, nosso passo seguinte é definir quais são essas unidades referenciais de tempo e espaço que desempenham uma função discursiva nos enunciados selecionados para o *corpus* de análise.

Dêiticos

Dêiticos é um termo grego que significa demonstrar, apontar, indicar e, em geral, é expressado por pronomes pessoais, demonstrativos, tempos verbais e advérbios de tempo e lugar entre outros. No discurso, a funcionalidade dos dêiticos é de determinar a relação espaço e tempo na qual o enunciador situa seu enunciado em um *aqui* e *agora*, circunstancialmente, instaurando-o como o centro da enunciação. Os dêiticos então

constroem um elo entre uma expressão linguística e um elemento da situação de enunciação.

O estudo dos dêiticos pode ser descrito tanto pela semântica quanto pela pragmática. No entanto o limite entre ambas é muito estreito, possibilitando que esses campos se sobreponham. Como dissemos, a organização de uma prática de análise de cunho enunciativo, não a fundação de uma teoria enunciativa, é atribuído a Benveniste justamente pelo seu estudo envolvendo a dinâmica dos dêiticos no enunciado. O autor estabelece uma oposição entre uma linguística como estudo das formas e uma linguística da enunciação. A primeira se caracteriza por dois traços: conceber seu objeto como estruturado e conceber como tarefa básica da Lingüística, a descoberta de regras internas a esta estrutura. A linguística da enunciação, embora continue reafirmando um objeto de cunho mais estruturalista, integra também como objeto de estudo aparelho formal da enunciação.

Muito mais do que uma simples análise de textos, a função discursiva que apreendemos dos dêiticos no enunciado é estabelecida por Benveniste sob uma dimensão pragmática. O estudo enunciativo que vimos descrevendo, proposto pela AD francófona, tem no nome de Maingeneau a principal referência na prática de análise discursiva.

A investigação proposta pelo autor, tendo como objeto o discurso, se ampara na materialidade linguística do enunciado nos discursos e segue como caminho de investigação, o postulado teórico em torno do enunciado elaborado por Foucault (2007). É a partir desta sua visão que também recorremos a essa mesma filiação como sustentação teórico-metodológico. Com isso, compartilhamos da ideia do autor, sobretudo quando este afirma:

> Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável. A própria idéia de um enunciado que possua um sentido fixo for de contexto torna-se insustentável. Certamente isso não quer dizer que as unidades lexicais de uma seqüência verbal não signifiquem nada, nem que suas relações deixem de orientar de maneira decisiva a interpretação. O que se quer dizer é que, fora de contexto, não podemos falar realmente do sentido de um enunciado, mas, na melhor das hipóteses, de coerções para que um sentido seja atribuído à seqüência verbal proferida em uma situação particular, para que esta se torne um verdadeiro enunciado, assumido em um lugar e em um momento específicos, por um sujeito que se dirige, numa determinada perspectiva, a um ou vários sujeitos (Mainguenau, 2006,p.20).

Como uma investigação baseada na AD francófona não nos inibe de *bebermos* em outras fontes que tratam o enunciado também como um material passível de análise no

discurso, valemo-nos dos estudos sobre o *aparelho formal da enunciação* desenvolvidos por Benveniste no que tange à relação da língua ser muito mais do que um instrumento de comunicação, de transmissão de informações, para ser vista como uma forma de atividade entre dois *falantes.*

Segundo Benveniste, esta prática linguística entre falantes é marcada considerando três pilares fundamentais para sua concretização: o tempo, o lugar e a pessoa.

Quanto à temporalidade Benveniste diz que o falante constrói e expressa por uma rede de elementos linguísticos experiências temporais: tornar presente o passado ou o futuro ou tornar passado o presente. Os dêiticos temporais têm como origem o momento em que se fala, momento que corresponde ao presente linguístico. A esse respeito Benveniste destaca: "O que o tempo linguístico tem de singular é que ele é organicamente ligado ao exercício da fala, que ele se define e se ordena como função do discurso. Esse tempo tem seu centro – um centro, ao mesmo tempo, gerador e axial – no presente da instância da fala" (Benveniste, 1979, p.74).

Compreendemos desta citação que o discurso instaura um **agora**, instante da enunciação. Em oposição ao **agora**, instaura-se um então. E esse agora o fundamento das oposições temporais da língua. Benveniste assinala que o agora é reinventado a cada vez que o enunciador enuncia, é a cada de fala um tempo novo, ainda não vivido (1979, p.74).

As expressões de tempo são uma apreensão da realidade *tempo*, que indica que os acontecimentos são anteriores, posteriores ou concomitantes ao momento da fala, podendo resumir em dois modos:

a) em relação ao momento da fala;

b) em relação a um marco temporal instaurado no discurso.

O *presente* é tido como o tempo em que o acontecimento ocorre ao momento da fala. O *pretérito perfeito* quando o acontecimento for anterior ao momento da fala. Já o *futuro do presente,* quando o fato ocorrido for posterior ao momento da fala.

Essas duas maneiras de organizar o tempo – em relação ao momento da fala e a marcos temporais pretéritos ou futuros inscritos no discurso – estão também presentes nos advérbios e expressões temporais.

A referência temporal para Benveniste, em Problemas de Linguística Geral (1979), não recebeu a mesma atenção que os estudos do autor sobre as categorias de tempo e de pessoa, por isso, dedicou-se pouco tempo ao estudo do espaço.

O lugar linguístico é ordenado a partir do *aqui*, ou melhor, do lugar do *eu*. Os objetos são, desta forma, localizados, pois aquele que os situa se coloca como centro e ponto de referência da localização (à minha esquerda, à minha direita, atrás de mim etc.). Em *Elementos de Linguística para o Texto Literário* (1996, p.23), Maingueneau destaca que as expressões de localidade não são o único meio pelo qual a língua opera uma compreensão espacial. Próximo dessa localização relativa ao enunciador, encontraremos uma localização absoluta como por exemplo a cotextual, que se sustenta em um elemento do contexto linguístico (perto de, diante de que tomam um objeto como ponto de referência). Podemos dizer que a função dêitica é essencialmente constitutiva no enunciado, visto que não se pode *discursivizar* sem *temporalizar* (Fiorin,1999). Assim como também não se pode falar do mundo sem singularizar os seres a que nos referimos. Não se pode construir discursos apenas com referências universais (Azeredo, 2008).

Materialmente, o espaço linguístico é expresso por demonstrativos e advérbios de lugar. Alguns demonstrativos são dêiticos puros, pois acompanham o gesto do enunciador.

Em função dêitica os demonstrativos *este* e *esse* indicam o espaço da cena enunciativa e *aquele*, o que está fora. O *este* marca o espaço do enunciador, o que está próximo do eu; já *esse* marca o espaço do coenunciador, o que está próximo do tu.

Os advérbios de lugar são classificados em enunciativos ou enuncivos[3]. O primeiro constitui duas séries: uma tricotômica, *aqui*, *aí*, *ali*, e uma dicotômica *cá* e *lá* (Pinheiro da Silva 2005).

Aqui e *aí* marcam o espaço da cena enunciativa, sendo que este assinala o espaço do *eu*, e *aquele*, o do tu; *ali* demarca o espaço fora da cena enunciativa. Já *cá* marca o lugar da enunciação e *lá*, o lugar fora da cena enunciativa. *Acolá* opõe-se a *lá* , para que se possa diferenciar dois lugares fora do espaço da enunciação.

Os advérbios enuncivos são algures, alhures, nenhures, que circuntancialmente, são expressos pelos adjuntos adverbiais *em algum lugar*, *em outro lugar*, *em nenhum lugar*.

[3] Os enuncivos são os instauradores como os actantes do enunciado (ele), o espaço do enunciado (algures) e o tempo do enunciado (então) que articulam uma debreagem(PINHEIRO DA SILVA, 2005).

São considerados enuncivos aí, ali, lá ou naquele lugar, quando, em função anafórica, retomam um espaço inscrito no enunciado.

Conforme ressalta Maingueneau (2006) o espaço enunciativo não é o lugar físico. E os dêiticos como referenciais linguísticos para análise de uma situação enunciativa *não correspondem a categorias geométricas* (Pinheiro da Silva, 2005, p.59). O enunciador cria referenciais locativos organizados a partir do espaço em que os coenunciadores (eu- tu) se movem. Os lugares de fala de um discurso são estruturados sob um lugar em que fala o enunciador ou do ponto instalado no interior de um discurso.

Quanto às marcas de pessoa, Benveniste determina que *eu* e *tu* são os protagonistas da enunciação. Discriminam-se pela marca da subjetividade: *eu* é a pessoa subjetiva e *tu* não – subjetiva. Nessa correlação de subjetividade, o autor reconhece uma transcendência do *eu* sobre o *tu*. O *eu* se destaca ainda por ser único na instância discursiva e válido somente na sua *unicidade*.

O *ele* é marca de ausência da pessoa opondo-se ao *eu* e *tu* e descreve um processo que se envolve fora da relação de subjetividade. Para Benveniste, a subjetividade é a capacidade de o locutor se propor como sujeito do seu discurso e ela funda no exercício da língua.

Para Benveniste **não** existem três pessoas propriamente (a primeira, a segunda e a terceira pessoa) como participantes da atividade interlocutiva. A seu ver, apenas a distinção entre pessoa e não pessoa deve ser feita. "Eu" e "tu" são os falantes (interlocutores) da situação de fala, ao contrário da chamada terceira pessoa, a qual diz respeito à pessoa e a toda espécie de animais e objetos ou coisas que constituem o "objeto" da conversação mantida pelo "eu" com o "tu". Assim, enquanto os pronomes de primeira e de segunda pessoas são necessariamente determinados pela situação de fala, os da terceira pessoa podem ser tanto "determinados" como "indeterminados".

Uma particularidade recorrente no *corpus* deste estudo foi a presença das orações adverbiais reduzidas de gerúndio funcionando como uma modalidade do discurso relatado que na sequência discursiva materializa uma outra voz (que não mesma da equipe de professores de francês) circunscrita em um outro lugar e tempo da enunciação e são responsáveis pela ancoragem de um discurso segundo a um discurso – primeiro, como por exemplo: **"**Considerando que a definição de cidadão é a de 'membro de uma comunidade

política organizada', formar para a cidadania significa formar para a efetiva participação política na comunidade" (RCFLE, 2006, NÃO NUMERADA). A oração reduzida de gerúndio formula neste enunciado uma modalidade de inscrição da palavra outra de um outro discurso pelo qual é definido o conceito de *cidadão* (provavelmente a Constituição Federal) dentro de uma instância enunciativa do material didático de francês.

Como percebemos os estudos de Benveniste sobre dêiticos não são suficientes para dar conta das outras formas da subjetividade do enunciador. Brandão (1991) propõe uma reformulação à noção de sujeito desenvolvida por Benveniste, cujo ponto principal é a brecha da teoria benvenistiana quanto à representação do sujeito no discurso. O sujeito é um ser projetado no espaço e no tempo e socialmente orientado, situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Assim, a autora problematiza a concepção do sujeito enquanto ser único, central, como foi inicialmente formulado por Benveniste, pois na fala do sujeito ressoam outras vozes. Com isso, podemos compreender que o conceito de subjetividade não transcende o "eu", mas a relação "eu-tu", incorporando o Outro como constitutivo do sujeito. A linguagem, logo, não é transparência de sentido produzida por um falante único, mas de um sujeito que tem seu espaço discursivo dividido com outro.

Se a própria noção de sujeito não é fruto de uma relação homogênea entre o falante e sua língua, as materializações dessa relação, logo, também não poderiam ser uniformes. Com isso, não nos isolamos em um único campo teórico discursivo para nos respaldar quanto à funcionalidade dêitica das orações reduzidas adverbiais, pois segundo Kerbrat-Orecchioni (1980), os signos dêiticos têm outra especificidade que é a de permitir a identificação do extralinguístico, o além do discurso que são *os dados concretos da situação de comunicação* (idem, p.55), os dêiticos *saem à deriva* na falta de uma situação de enunciação. Com isso, baseamo-nos em um estudo desenvolvido por CAVALCANTE, 2000[4], referente aos dêiticos discursivos que assumem outra singularidade como a de nomear, além de introduzirem ou retomarem uma ideia em um determinado trecho do discurso. A autora define como um fenômeno linguístico que acontece aos dêiticos discursivos, o qual nomeia de *encapsulamento*. Esta propriedade dos dêiticos está entre as

[4]CAVALCANTE, M. M. Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. Recife, 205p. Tese /*Doutorado em Linguística*/ – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2000.

anáforas diretas e indiretas. Cavalcante descreve as anáforas diretas como aquelas que retomam um referente previamente introduzido estabelecendo uma relação de coreferência entre a anáfora e o seu antecedente. As indiretas são continuidades referenciais sem retomadas, apenas com remissão a uma âncora no co(n)texto (p.113). Com isso, a autora parte da hipótese de que, se, por um lado, não existe um referente pontual e específico ao qual a anáfora recupera (sem retomar), de alguma forma, um trecho qualquer do discurso já foi ou será apontado no co(n)texto. Esse tipo de anáfora pode funcionar tanto para rotular parte do discurso, transformando-o como objeto de discurso. Assim, a autora define encapsulamento como processo discursivo onde os dêiticos como expressões referenciais podem recuperar informações dentro do cotexto. Seu caráter subjetivo pode ser manifestado quando a expressão, ao tomar como ponto de partida o momento da formulação, marca algum local no espaço gráfico do *texto*[5]. Já outras expressões não apresentam uma função referencial de localidade, mas adquirem um estatuto de referente, porque criam uma nova designação nominal para o termo já expresso.

Embora o trabalho da autora seja vinculado a uma linguística textual e não propriamente a um estudo de AD enunciativa, a sua descrição funcional a respeito dos dêiticos nos fez perceber que as anáforas indiretas manifestam o fenômeno do encapsulamento no gênero acórdão, em que a presença do discurso relatado é muito presente. Com isso, é possível dizermos que esses dêiticos indiretos sejam uma particularidade desse gênero. No entanto, para o nosso caso sobre as orações adverbiais reduzidas e o discurso relatado (DR), cabe um destaque que Cavalcante faz ao considerar um outro comportamento dos dêiticos discursivos. A autora aponta que eles podem não virem expressos materialmente nos enunciados e são denominados por Cavalcante de *forma vazia*. Este fenômeno, segundo a autora, é próprio de alguns gêneros, a exemplo: o Acórdão jurídico. Para Duarte, as formas vazias nesse gênero apresentam a segunda maior incidência de ocorrência:

> (...) a forma intitulada vazio, isto é, aqueles DD que não possuem dêiticos e advérbios demonstrativos explícitos, apresentou o segundo patamar de predominância, haja vista que, nos Acórdãos, essa forma é um clichê neste

[5] Este é o termo utilizado pela autora visto que seu escopo de pesquise é o da Linguística Textual. Mas podemos entender, dentro de uma perspectiva da AD francófona, que o discurso pode ser entendido como um texto seja ele escrito ou falado.

> gênero, pois do total dos textos analisados, 75% possuem essa forma de manifestação dos DD. A nosso ver, essa ocorrência se deve ao fato de quase sempre o Desembargador, relator de um Acórdão, fazer uma exposição ou um relatório sem citá-lo prospectivamente, somente o fazendo retrospectivamente, sem explicitar o elemento dêitico (DUARTE, 2008, p10).

Conforme nossas palavras anteriores, trazer como sustento teórico alguns fundamentos do campo da linguística textual, tornou-se necessário porque observamos que algumas seqüências discursivas não apresentavam de forma explícita os dêiticos, mas sim implicitamente. Por isso, vimos razão de justificar teoricamente o elenco das orações adverbais reduzidas e do discurso relatado, conforme a presença destes em nosso *corpus*, considerando que estas marcas lingüísticas são dêiticos implícitos, ou seja, *sintagmas vazios*. A exemplo do que afirmamos, segue a seqüência discursiva presente em nosso *corpus*:

> Considerando que "interação" significa, primordialmente, "ação entre", conceber a compreensão do texto escrito, ou seja, a leitura em seu sentido pleno, sob uma perspectiva sociointeracional implica indagar qual é a natureza desse "agir" que se realiza no ato de leitura.

Já na sequência seguinte, o dêitico *diante* instaura uma antecipação do "ato de leitura":

> Diante de um texto, o leitor atualiza não apenas seu conhecimento do código escrito e sua correspondência como código oral, mas uma série de conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e socioculturais que lhe permitirão construir hipóteses sobre as informações aí veiculadas. Esses conhecimentos são acionados, inicialmente, de maneira global, quando o leitor passa uma "vista de olhos" no texto que tem diante de si.

Notamos nesta sequência do material didático de francês que o enunciador equipe de docentes projeta dentro da instância espaçotempo, do seu momento da enunciação, uma pseudoperspectiva de uma aula com texto. Esta projeção dá-se concomitantemente ao momento da enunciação, ou seja, com o quadro enunciativo estabelecido anteriormente. O lugar de enunciação não é mais o material didático, mas uma aula de leitura na qual se utiliza o objeto *texto* escrito.

Igualmente afirma Benveniste (1970, p. 15):

> a enunciação é responsável por certas classes de signos que não têm estatuto pleno na língua e que somente existem enquanto criados por ela, relacionados ao "aqui-agora" do locutor: por exemplo, o "eu", o " aquilo", o "amanhã" da descrição gramatical não são mais do que os nomes metalingüísticos de *eu*, *aquilo*, *agora* produzidos na enunciação.

Nos exemplos referentes do *corpus*, temos pelos dêiticos discursivos seja explicita ou implicitamente a peculiaridade de apontarem para algo não pontualmente identificável no *campo da mostração*. Os dêiticos discursivos são uma estratégia voltada para atividades de compreensão, são expressões que se referem à totalidade de um discurso (oral ou escrito), recuperando conteúdos, ideias, sentidos, orientando o foco de observação e atenção ao coenunciador.

No documento RCFle, as expressões de localidades designadas pelos dêiticos explícitos ou não, como no caso das orações adverbiais reduzidas, demarcam outras situações de enunciação. Por instaurarem outros espaços-tempo de enunciação paralela à situação enunciativa da equipe de francês, estes espaço e tempo já passados são constantemente atualizados no tempo e espaço que demarcam o presente da enunciação. Esses últimos apoiados no referencial do falante dentro dos limites do texto à medida que fazem continuação entre o enunciado e a realidade enunciativa (DUARTE, 2008).

Esse "desvio" do fio discursivo materializa uma posição-sujeito da equipe de docentes de francês inscrita em distintas filiações discursivas, pois a presença do dêitico discursivo indica que uma formação discursiva *não enuncia a partir de um sujeito, de uma conjuntura histórica e de um espaço objetivamente determináveis do exterior, mas por atribuir-se a cena que sua enunciação ao mesmo tempo produz e pressupõe para se legitimar* Maingueneau (1997, p. 42).

2.1 **Do primado do interdiscurso às práticas discursivas das prescrições**

> Há um funcionamento regulado, que a partir do exterior do interdiscurso dá conta da produção do discurso. Entretanto, esse mecanismo estrutural é ignorado pelo sujeito que, na ilusão, acredita ser fonte de seu discurso quando é apenas o seu suporte, e o efeito. (AUTHIER-REVUZ,1990, p. 28).

A citação acima remete a uma reflexão sobre não sermos donos das palavras que dizemos porque elas já habitaram outros lugares. No entanto, por não acreditar que sejamos meros reprodutores das palavras dos outros, *esquecemos*, como um mecanismo de defesa, e

fazemos de nossa boca uma morada fixa de palavras alheias. Orlandi (2007) remonta para o nosso passado e diz, que quando nascemos, os discursos já existem e nós é que passamos a fazer parte dele.

> Eles (discursos) não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são "defeitos", são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos (Orlandi, 2007,p.36).

O termo *esquecimento* ao qual nos referimos antes, e a autora também faz menção, trata de um conceito de Michel Pêcheux (1975) sobre a nossa relação com a língua e a história levando em conta que esta relação também é uma experiência simbólica e de mundo. O autor distingue o *esquecimento* de duas maneiras: o esquecimento número um, também denominado de esquecimento ideológico, é da ordem do inconsciente. Este esquecimento nos faz acreditar, ter a ilusão de sermos onipotentes por determos o poder de controle do que dizemos e sermos a origem do nosso dizer *quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes* (Orlandi, 2007, p.35). *Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história*.

O esquecimento número dois refere-se à instância da enunciação. Ao falarmos, fazemos de um lugar que é estabelecido por regras determinantes, por isso, falamos de uma maneira e não de outra. A questão é que não termos consciência de que nossa fala é determinada por um conjunto de coerções sócio-históricas. Assim, este *esquecimento* nos faz ter uma impressão da realidade do pensamento. Desta forma, estabelecemos uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo - de *tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras (...) estabelece uma relação "natural" entre palavra e coisa* (*ibid*). Em outras palavras:

> Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos. É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos (Orlandi, 2007, p.35).

Por isso quando dizemos que o *esquecimento* é de certa forma um mecanismo de defesa nos baseamos no próprio conceito que o define como da ordem do inconsciente. Por isso, o esquecimento não é voluntário. Afinal, o que seria dos falantes se já nascessem com a consciência de tudo que já foi dito? Não nos constituiríamos como sujeitos, pois como sabemos é pela identificação no que dizemos que nos formamos sujeitos. Na visão de Orlandi:

> É assim que suas palavras (dos sujeitos) adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo sempre outras (p.36).

Deste eterno retorno discursivo praticado pelos sujeitos aos discursos pré-construídos, podemos conceber aquilo que Bakthin (2003) denomina de *dialogismo*: todo discurso é orientado a partir de outros discursos pré-existentes. O homem não é centro, não é o dono de sua palavra, ou seja, *não é dono de seu dizer*. Com base nos seus estudos sobre a função do diálogo entres os personagens nas obras de Dostoievsky, o autor vai, então, estabelecer o enunciado como unidade da comunicação discursiva:

> (...) todo enunciado-da-réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva baseada nessa compreensão) (...) (2003, p.275).

Bakthin vai nos esclarecer que o enunciado é uma unidade real delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, ou melhor, réplicas. Cada uma por mais breve e fragmentária que seja especifica uma posição do falante e sucinta uma resposta. Assim, um ponto muito importante que está nessa definição de dialogismo de Bakthin é a delimitação do enunciado em um intervalo espaço e tempo. O autor exemplificará que uma obra literária pode ser uma resposta a um outro, uma réplica do díálogo assumindo uma atitude responsiva ativa com diferentes formas: influência educativa sobre leitores, sobre suas convicções (...) Bakthin descreve a obra literária como determinante nas "posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura" (p.279). Em seguida, define-a como:

> A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (p.279).

É importante destacar que, por mais que Bakthin esteja descrevendo o dialogismo a partir de um gênero específico, o foco principal para o qual chamamos a atenção é o enunciado. A ele é dado pelo autor o estatuto de um dos desencadeares da comunicação discursiva. No capítulo referente ao *Problema do texto na linguística e na filologia e em outras ciências humanas*, Bakthin afirma que o texto é a realidade imediata de onde vem o pensamento, sem o texto não há objeto de pesquisa nem pensamento (p.307). Mais adiante no capítulo, o autor definirá o texto como um enunciado, pois segundo ele, o texto é determinado como enunciado a partir de dois elementos: a sua intenção e a realização dessa intenção. O texto como enunciado nas palavras do autor é encarado como:

> (...) mônada original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido. A concatenação de todos os sentidos (uma vez que se realizam nos enunciados) (...) Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitante, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado) (Bakthin, 2003, p.309-10)

2.2 **As três instâncias do Interdiscurso: Universo, Campo e Espaço discursivos**.

Segundo a concepção de interdiscurso proposta por Bakthin (1979/2003) retomada por Maingueneau (2007) todo discurso é habitado por outros discursos constitutivamente. Com base no princípio dialógico de Bakthin, o autor define *universo discursivo como um conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada,* (p.35) e ainda acrescenta que este universo *constitui necessariamente um conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua globalidade. Além disso, tem pouca utilidade para o analista do discurso devido sua extensão* (Ibid).

Maingueneau (1997) explica-nos que, para a delimitação de um o *corpus* observável, a AD vale de uma noção de "arquivo" próxima ao que J. M. Maradin retoma de Foucault:

> O conjunto de enunciados constitui o arquivo de uma época. Este conjunto não é a coleção de um espaço homogêneo (o espírito de uma época, um estado de cultura ou de civilização), de tudo que foi dito, de tudo o que se diz, mas um conjunto de regiões heterogêneas de enunciados produzidos por práticas discursivas irredutíveis (Mainguenau 1997 apud Maradin p.116)

A proposta de Mainguenau, conforme percebemos, em *Gênese dos discursos*, está em postular uma conceitualização e também metodológica que vise coadunar enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação, instituições linguísticas e instituições sociais (MAINGUENAU, 2003, p.234). Assim, será no interior do campo discursivo que o analista do discurso disporá para sua investigação o discurso a fim de que se faça a hipótese de sua constituição e descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes (MAINGUENAU, 2003, p.36).

Em *Novas Tendências*, o autor reforça o conceito de que o campo discursivo é a delimitação do universo discursivo em um conjunto de formações discursivas que se encontra em concorrência ou não. Todavia, o autor adverte que o recorte de tais campos deve decorrer de hipóteses explícitas e não de uma partição espontânea do universo discursivo e afirma:

> Certamente, a tradição legou um certo número de etiquetas (campos discursivos religioso, político, literário, etc.), mas estas são grades extremamente grosseiras, de pouco interesse para a AD, que é obrigada a considerar múltiplos parâmetros para construir espaços pertinentes (p.117).

Com base no que foi definido por interdiscurso e por campo discursivo, podemos dizer que o primeiro se organiza a partir da exploração sistemática das possibilidades do núcleo semântico de cada formação discursiva que constitui o campo discursivo.

Para nossa proposta de trabalho dissertativo, esses conceitos vêm nos auxiliar na delimitação e na identificação de formações discursivas no material didático de francês. Não é porque se trata de um documento elaborado por professores para que outros professores possam desenvolver suas atividades dentro de uma concepção específica de FLE que, necessariamente, esta formação discursiva será única, mesmo que a equipe tenha tido a intenção de orientar o seu discurso para um determinado enfoque de FLE e não outro.

Segundo a concepção de Maingueneau a respeito de sua hipótese para o interdiscurso, existe uma rede de regularidade semântica que determina um discurso diante das relações do mesmo com seu outro. A partir desta visão, elencamos como campo

discursivo as DCN, discurso originador das orientações didáticas para o ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, sabemos que "etiquetar" este campo discursivo somente como ensino de LE não é desconsiderar o diálogo que este campo mantém com outros campos discursivos.

Conforme descrevemos em nossa contextualização, as DCN cumprem um dispositivo legal da LDB de 1996, que é traçar parâmetros metodológicos às disciplinas do currículo nacional. Por isso, não consideramos as DCN relacionadas ao campo discursivo da didática do ensino e aprendizado de LE, mas constituída de outros campos, como por exemplo, o jurídico, do filosófico etc. Com base nessas considerações sobre campo discursivo, convém explicitar também que o primeiro documento desenvolvido pelo governo federal, os PCN tem como objetivo a leitura para o ensino e aprendizado de LE no currículo nacional. Este parâmetro de enfoque gerou muita controvérsia por reduzir o ensino e ao aprendizado de LE a uma só competência. Com isso, em 2006, as OCN surgem com o propósito de complementar os PCN, orientando como ensino e aprendizado de LE as modalidades de letramento por se tratar de uma perspectiva mais completa, já que engloba o desenvolvimento das competências oral e escrita do aprendiz. Desta forma, o professor de LE conta com dois materiais norteadores para o desenvolvimento de sua prática docente: um, voltado para a leitura, e outro, para o letramento. Entretanto, leitura e letramento não são duas formações discursivas que se opõem e delimitam um espaço discursivo de investigação, mas posições discursivas nas quais se apóiam o enunciador equipe de docentes para definir a proposta metodológica do material didático de francês. Por isso, considerarmos que as propostas de letramento e de leitura configuram duas posições discursivas externas a uma formação discursiva que as englobaria, pois segundo nossas palavras anteriores, as perspectivas de leitura e letramento são compartilhadas pela orientação teórica denominada sociointeracional. Assim, esse enfoque é responsável pela construção de uma formação discursiva responsável pela filiação dos discursos metodológicos ao ensino e aprendizado de LE. A partir dele, leitura e letramento se engendram como estratégias de ensino e aprendizagem de LE.

Aparentemente, a perspectiva de letramento parece estabelecer uma opinião contrária à leitura quanto sua proposta para o ensino e aprendizado de LE. No entanto, essas duas perspectivas não estabelecem uma relação de conflito, pois a leitura é um

processo complementar à letramento. Desta forma, Mas, por estabelecerem posições conflitantes à formação discursiva de origem, ambas definem o ensino e aprendizado de LE sob práticas metodológicas diferentes.

As diversas formações discursivas oriundas do campo discursivo DCN delimitam a criação e a definição de espaço discursivo material didático de francês. Com isso, podemos elucidar como e por que uma formação discursiva predomina-se a ponto de estabelecer duas perspectivas exteriores a sua formação discursiva de origem.

O material didático de francês como espaço discursivo elucida-nos como essas práticas metodológicas ao ensino e aprendizado de LE podem ser compreendidas a partir de dois aspectos. O primeiro propõe uma atenção centrada ao letramento (o que dimensionaria, aparentemente, uma oposição). Para o segundo, letramento corresponde a um aspecto mais amplo, já que considera a língua como uma manifestação em textos orais e escritos em diversos gêneros. Nos PCN e a na RCLE, a leitura tem grande destaque por ser o objetivo principal de suas propostas ao ensino e aprendizado de LE; enquanto nas OCN o letramento engloba a leitura e a produção de textos em diversos gêneros de forma global. O processo de leitura é concomitante ao de escritura, e não processos distintos. Assim, no ensino e aprendizado de LE, a modalidade de letramento prioriza como finalidades as competências oral e de produção escrita.

Constatarmos que leitura e letramento emergem como duas posições discursivas, pois enxergam a leitura sob prismas distintos sem que haja uma oposição explícita que se materialize discursivamente. No entanto, essa aparente oposição poderia estar diretamente ligada a uma suposta constituição de *letramento* como formação discursiva. Mas, precisaríamos da materialidade discursiva no material didático de FLE para provar esta hipótese.

O isolamento destas duas posições discursivas, leitura e letramento, como subconjuntos do campo discursivo que delimita diretrizes para o ensino e aprendizado de disciplinas, minituariza em um espaço discursivo analisável a RCFle-material didático.

O nosso critério de definição de espaço discursivo prioriza, sobretudo, a nossa pergunta de pesquisa, para enfim, tentarmos chegar a uma resposta, pois, como propõe Maingueneau, o espaço discursivo deve partir de uma decisão do analista:

> Não é por simples comodidade que determinados subconjuntos são recortados (porque seria difícil apreender um campo discursivo em sua totalidade), mas também e sobretudo porque uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras que partilham seu campo: certas oposições são fundamentais, outras não desempenham diretamente um papel essencial na constituição e preservação da formação discursiva considerada (Mainguenau, 1997, p.117).

A ideia do lugar de onde fala a equipe de docentes de francês para a definição do enfoque direcionador ao ensino de FLE no material didático RCFle nos permite compreender as diferentes vozes que se fazem presentes e tecem o material didático de FLE e, principalmente, descrever as posições do sujeito discursivo assumidas na RCFle. Sabemos que em toda língua há regras que permitem ao sujeito projetar sua imagem de uma situação empírica para a posição discursiva. Para AD francófona, as posições do sujeito no discurso serão o foco principal por significarem uma relação ao contexto sócio-histórico e à memória de um saber já dito. Orlandi(2007) diz:

> Resta acrescentar que todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas - os lugares dos sujeitos-para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição (p.41).

A Posição Sujeito

A AD francófona estabelece o discurso como objeto de análise e o caracteriza sob duas ordens, que devem ser consideradas intrinsecamente: linguística e história.

O interdiscurso delimita uma rede semântica dizível histórica e linguisticamente definida, e é por ele que o sujeito discursivamente se identifica e determina seu lugar em uma formação discursiva, também determinada pelo interdiscurso.

Maingueneau (1997) destaca que a AD formula em termos de "lugares", as instâncias de enunciação. Elas visam à preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que ali se inscrevem. O autor afirma que o conceito de lugar repousa o traço essencial que cada sujeito adquire a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa (p.33). Em outras palavras, remetendo-as a Focault completa o seguinte conceito sobre lugar no enunciado: *este primado de sistema de lugares é crucial a partir do*

momento em que raciocinamos em termos de formações discursivas; trata-se, então, segundo M. Foucuault, *de* «*determinar qual é aposição que pode e deve ocupar cada indivíduo para dela ser o sujeito* » (p.33).

> Para analisar as regras de formação dos objetos não seria necessário nem enraizá-las nas coisas nem relacioná-las ao domínio das palavras: para analisar a formação dos tipos de enunciativos, não seria necessário nem enraizá-las nas coisas nem relacioná-las nos domínios das palavras: para analisar a formação dos tipos enunciativos, não seria necessário relacioná-los nem ao sujeito que conhece nem a uma individualidade psicológica (p.77-8).

A citação de Foucault nos reafirma que o sujeito não é ponto de origem do que enuncia. *Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral* (...):

> É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos trações que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la (p.108).

Notamos, segundo as afirmações de Foucault, que a constituição do sujeito segue regras internas da própria formação discursiva encarada como um lugar social de emergência desse sujeito. O autor postula que estes sujeitos serão anônimos, ou melhor, emergem de uma voz anônima, logo, para uma proposta de trabalho para a AD de base enunciativa como a nossa, o que está em jogo, são os sentidos trazidos pelos enunciados - noções que tangenciam o distanciamento do sujeito empírico. Assim, o que Foucault (op.cit.80-81) denomina de forma-sujeito e posição-sujeito vão nos servir para apreensão dos sentidos emergentes dessas "vozes anônimas".

Maingueneau (1997) destaca que a AD formula em termos de "lugares" as instâncias de enunciação. Elas visam à preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que ali se inscrevem. O autor afirma que o conceito de lugar repousa o traço essencial que cada sujeito adquire a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa (p.33). Em outras palavras, remetendo-as a Foucault, completa o seguinte conceito sobre lugar no enunciado: *este primado de sistema de lugares é crucial a partir do*

momento em que raciocinamos em termos de formações discursivas; trata-se, então, segundo M. Foucault, *de* «*determinar qual é aposição que pode e deve ocupar cada indivíduo para dela ser o sujeito* » (p.33).

Convém também, descrever os conceitos propostos por Pêcheux (1998) no que se refere às formas e posições sujeito, visto que grande parte das formulações da AD é baseada nas definições desse autor. Para Pêcheux, a posição-sujeito é referente ao sujeito da enunciação (que reformula enunciados, que diz/mostra), pensado como objeto imaginário (assujeitado à Ideologia, de evidência e de realidade) sujeito que ocupa lugares (recobrimento ou superposição, contrariedade, e não-recobrimento ou contradição) na estrutura de uma formação discursiva (a matriz de sentido, relação ao que pode/deve ser dito/mostrado de uma maneira e não de outras possíveis). A forma-sujeito é o sujeito do discurso (o objeto teórico ou histórico, e ideológico, tornado óbvio), o sujeito universal ou histórico (construído pelo/no dizer), o suposto saber ou barrado pelo inconsciente (a estrutura da incompletude e do não domínio do dizer, o erro, ambiguidade, lapso ou esquecimento, silêncio censura etc.), o sujeito do simbólico ou da linguagem (a materialidade ou condição de possibilidade do discurso) e "*livre"* para se assujeitar[6] ao ser interpelado pela ideologia, conforme os esquecimentos 1 e 2.

Para nossa pesquisa, o conceito de posição-sujeito que consideramos tem por base os estudos de Pêcheux (1998) visto que compartilhamos da ideia de um sujeito determinado sócio-historicamente. Isso quer dizer que, por mais que o indivíduo esteja assujeitado à língua e à ideologia, não necessariamente mantém-se aprisionado a elas. A sua condição sócio-histórica permite a este indivíduo que transforme seu destino, ou melhor, que resiste, lute e saia desta rede que o "aprisiona". O indivíduo que não atinge esta sua posição histórica de transformador vive no que as ciências sociais denominam de *estágio de alienação*. A teoria do materialismo histórico[7] na História define o indivíduo como agente

[6] A noção de assujeitamento que a AD francófona apóia-se define o sujeito subordinado à determinação do real (interdiscurso) de forma autônoma pelo modo que este funciona. Nas palavras de Orlandi (2007), o sujeito é assujeitado porque assim como as palavras recebem sentidos de formações discursivas em suas relações, o sujeito também é assujeitado (mas não é aprisionado) : um efeito da determinação da memória.

[7] Segundo Engels (1964) a concepção materialista da História parte do princípio de que a produção, e, junto com ela, o intercâmbio de seus produtos, constituem a base da ordem social; que em toda sociedade que se apresenta na História, a distribuição dos produtos, com ela, a articulação social de Classes ou estamentos, se orientam pelo que se produz, assim como pelo modo de permuta do que foi produzido. Nessas condições, as causas últimas de todas as modificações sociais e as subversões políticas não devem ser buscadas na cabeça dos homens, em sua crescente compreensão da verdade e da justiça eterna, mas nas transformações dos

da produção[8], ou seja, participante dos meios de produção ou integrantes de outras instâncias da sociedade. Mas em todas essas, os indivíduos desempenham papéis cruciais para o desenvolvimento do contexto sócio-histórico:

> As condições econômicas são as condições finalmente determinantes, porém: o desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico etc., descansa no desenvolvimento econômico. Mas todos eles também repercutem uns sobre os outros, sobre a base da necessidade econômica, que se impõe sempre, em última instância (Engels,1890,p. 295-501).

É importante destacar que, no materialismo histórico, a economia determina as relações sociais, e esta é dividida em classes. Marx indica em o *Capital*, que a base fundamental da estrutura econômica capitalista (isto é, a mais-valia, verdadeira origem do benefício) se oculta completamente à consciência dos agentes de produção (capitalistas e operários). Podemos concluir que a percepção que têm do processo econômico os agentes da produção, mesmo os que fazem parte da classe dominante, é uma percepção *deformada* e *falseada*.

Essa breve contextualização histórica sobre sujeito do materialismo histórico é pertinente para o entendimento de assujeitamento ideológico. Pêcheux, ao formular a definição de forma-sujeito e a posição-sujeito, retoma de Louis Althusser (1985) o conceito de ideologia, segundo a ótica do materialismo histórico. Para Althusser, na sociedade de classe o caráter deformador e falseado da ideologia se deve a uma pura e simples ignorância ou a um mito forjado totalmente por um grupo e uma classe.

A ideologia é precisamente sempre uma ideologia de classe, determinada, em seu conteúdo, pela luta de classe, e que nela a dominante é a da classe dominante. Com isso, é correto afirmar que a ideologia pode ser pensada tanto como uma mentira útil fabricada pelos membros da classe dominante à classe dominada como se os membros da classe dominante possuíssem a verdade e pudessem escapar aos efeitos de deformação produzidos por toda ideologia quanto à classe dominante possam usar de forma consciente estes efeitos de deformação para fortalecer sua posição de dominação.

---

modos de produção e de intercâmbio; não se deve buscá-la na Filosofia, mas na Economia da época de que é tratada.

[8] É importante destacar que embora cada agente da produção esteja duplamente determinado pela função técnica e social que desempenha no processo de produção, esta última função é que tem caráter dominante.

Para pensarmos como a AD pode valer desse entendimento para compreender a linguagem dentro de uma visão sócio-histórica e ideológica, basta recorrer ao conceito de *palavra* para Bakthin (1979):

> *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligada a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (p.22).

Em um outro trecho, Bakthin descreve que todo signo é dotado de um tema e de uma forma e esta relação está intrinsecamente ligadas. É no plano da palavra, segundo o autor, que os temas e as formas das criações ideológicas se constituem em uma só face, integrando o processo da realidade na ideologia. Na visão do autor: *este processo de transformação ideológica refletiu-se na língua em grande escala, no mundo e na história* (...) *põe em evidência a integração de planos da realidade ainda não diferenciados no horizonte social dos homens pré-históricos* (p.32). Quanto ao indivíduo, Bakthin afirma que:

> O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Por conseqüência, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna arena onde se desenvolve a luta de classes (idem).

A definição de língua, dentro de uma visão do materialismo histórico, é proposta pelo autor, quando este diz que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. *A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua* (p.109).

A posição-sujeito e a forma-sujeito dimensionam um processo contínuo do discurso que volta a si mesmo. A relação de interação verbal entre enunciador e coenunciador retrata "uma dupla face" da palavra, à medida que a palavra vem de alguém, ela se dirige a alguém:

> Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKTHIN,1979,p.99).

A proposta de trabalho sob o viés enunciativo nos permite pelos dêiticos e pelo DR descrever os pontos de contato de uma enunciação com outras enunciações. A posição-sujeito e a forma-sujeito nos permitem apreender da materialidade expressa dos enunciados sentidos que correspondem a uma visão do sujeito que enuncia afetado pela sua língua, pela história e pela ideologia.

Em relação ao *corpus* de análise deste estudo, a opção de trabalhar com o conceito de posição-sujeito discursivo partiu das próprias marcas do material. Ao mesmo tempo em que o material de francês quer definir seu campo[9] metodológico, em diversos momentos. O material faz menção à importância da leitura, sem relacionar as outras competências que englobam o desenvolvimento social, cidadão e cultural do aprendiz de LE, e faz remissão aos discursos antecessores que somente privilegiam a leitura. No entanto, a proposta de francês é inovadora por trazer "além da leitura" um novo enfoque ao aprendizado oral do francês baseado nas modalidades de letramento.

A perspectiva da leitura é definida em outros materiais desenvolvidos para o ensino de LE, como os PCN, por existir entre os alunos do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio uma ineficiência oriunda do processo de alfabetização e de letramento. Com isso, os PCN visam aprimorar a leitura tanto da língua materna quanto da LE a partir de uma compreensão de textos em diferentes gêneros discursivos. Algumas vezes, o enfoque da leitura é apresentado tanto nos PCN quanto nas RCLC-LE como um ponto de partida para o desenvolvimento de outras habilidades. Todavia, nas atividades de exercícios propostas por esses documentos, a predominância é na leitura como decodificação do texto e este como pretexto para o ensino de conteúdos[10].

Com a determinação das DCN reafirmando os valores sociais nas disciplinas curriculares da Constituição Federal e LDB, o material de francês parece estar definindo um *campo* específico ao opor letramento e leitura, e ao entender que o primeiro atende mais às políticas de formação social, segundo os dispositivos legais citados anteriormente.

---

[9] O sentido de *campo* não é o mesmo que definimos segundo o conceito de Mainguenau (1997).
[10] Ver anexo sobre as propostas de atividades nos manuais didáticos.

As posições de confronto e a adesão do enunciador do material de francês representadas por meio das marcas de espaço, como os dêiticos dos enunciados, permitem traçar uma trama discursiva de vozes que antecedem o material de francês e a formação do docente desta língua. Dessa forma, a nossa proposta de análise se concentra na possibilidade de identificar se esses dêiticos que expressam um lugar, também expressam uma posição enunciativa da equipe de docentes dentro de uma formação discursiva específica. Durante o processo de elaboração do material didático, algumas posições discursivas prevaleceram sobre as outras. Com isso, a investigação dos diferentes lugares de enunciação nos possibilita alinhavar os sentidos engendrados desses diferentes lugares enunciativos. Mariani arremata essa questão ao objetivo da AD, tendo o discurso como objeto:

> Um olhar discursivo busca depreender e analisar os mecanismos linguísticos que, se atestam a heterogeneidade, produzem, por outro lado, efeitos de unidade. Um olhar discursivo quer entender como várias formações discursivas podem estar atravessando um texto, seja porque há enunciadores distintos do locutor, seja porque o locutor se representa no texto em diferentes posições discursivas filiadas, por sua vez, à rede de formações discursivas constitutivas da história de sua formação social. (MARIANI, 1996, p. 243).

2.3 **Gênero discursivo: o material didático**

A definição de gêneros discursivos proposta por Bakthin (2007) retoma alguns pontos desenvolvidos pelo próprio autor e já apresentados neste quadro; por exemplo, o caráter heterogêneo e polifônico dos discursos.

O caráter heterogêneo significa que: "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (Ibid., p. 279). E sua riqueza e variedade são inesgotáveis, assim como as atividades humanas nos aspectos orais e escrito o são.

As especificidades do gênero são tão vastas que não poderia haver "terreno comum" para seu estudo (Ibid., p. 280). No entanto, há uma diferença entre os gêneros do discurso, os quais o autor soviético agrupa em duas classes: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários são os gêneros simples que Bakthin denomina como constituintes da *comunicação verbal espontânea*, como, por exemplo, o bate-papo informal entre duas

pessoas (Ibid., p. 281). Os secundários são gêneros mais complexos como os romances, os discursos científicos, os ideológicos (Ibid.). Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários.

O estudo de um gênero discursivo, segundo uma perspectiva enunciativa, é, portanto, um estudo a partir de uma unidade concreta (escritos e orais) que relaciona língua e história, visto que se relaciona com as diferentes esferas da atividade da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros (Ibid., p.282).

Já a dimensão polifônica do gênero está na alternância dos sujeitos falantes que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade humana. Para Bakthin:

> O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (Ibid. p. 294, grifo do autor).

Ao se definir a RCFle como material didático, isso é feito porque, conforme dissemos, todo material didático é uma *tradução* de um discurso anterior que precisa ser compreendido. Neste caso, nos referimos ao documento geral Reorientação Curricular para todas as línguas. Ou seja, cumpre-se o princípio de posição responsiva do material de francês ao documento geral. Com isso, o que se quer dizer é que há uma legislação, como por exemplo, a CF, a LDB e as DCN que regulamentam a criação dessas Reorientações Curriculares – pois estes materiais dividem-se em pressupostos teóricos e práticos, ou melhor, "o que pensar e o que fazer".

> Esta relação só é possível entre [enunciados] provenientes de diferentes sujeitos falantes [...] Esta relação entre enunciados completos não se presta a uma gramaticalização porque, como dissemos, ela não existe entre as unidades da língua − não só no interior do sistema da língua, mas no interior do enunciado. (Ibid., p. 295)

Conforme vem sendo explicado, os materiais didáticos orientam o docente a pôr em prática ações de um documento normatizador, fundador. É evidente a dicotomia já mencionada acerca do trabalho: os que mandam (pensam) e os que fazem. Mas, afinal, qual a função de um material didático na atividade de um professor? Segundo Sant´Anna:

> Os escritos do trabalho têm diferentes funções e caracterizações. Em princípio, existem para definir e organizar certa tarefa e têm fontes muito variadas. Seu estudo está vinculado à importância de análises de escritos do trabalho e, particularmente, tendo em vista não só o crescimento importante, nos últimos anos, da produção e reformulação de textos dessa natureza relacionados à educação – LDB / leis complementares/Parâmetros e Diretrizes curriculares/Projetos pedagógicos institucionais (por município, universidade, escola),

> como também o conjunto implementado para a normalização e certificação, representado pelo conjunto de exames criados pelos órgãos federais e estaduais, que vêm atribuindo valores a instituições e pessoas – certificações como o SINAES, os exames como o extinto Provão, o SAEB, o ENEM. (SANT'ANNA, 2006, p. 3).

A autora destaca um fator importante em relação ao processo de elaboração desses materiais didáticos: parte-se da premissa de que algo precisa ser mudado em benefício de um coletivo e isso ocorre porque somos regidos por uma relação social baseada na função prescritiva-coercitiva (ibid.) − *a separação entre os que pensam o trabalho e os que o executam*. Contudo, difunde-se um ideal no qual todos devem se comprometer na formulação de novas normas. Ao considerarmos a definição de Sant´Anna, podemos afirmar que o gênero material didático tem, portanto, o objetivo de tornar acessível, de uma forma prática ao docente de francês, o que se propõe na Reorientação Curricular geral para todas as LE.

3 SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS E AS MARCAS LINGÜISTICAS INDICATIVAS DE LUGAR NA RCFle.

Os procedimentos metodológicos

É comum que toda pesquisa relate em um algum momento as etapas condutoras dos caminhos traçados para desenvolver a análise. A perspectiva da AD francófona se ocupa de ″como ″ e por que os discursos se organizam de uma forma específica e não de outra.

A nossa proposta de análise se adequou a uma organização discursiva própria do material didático RCFle: o discurso é tecido por uma polifonia de outros discursos e seus respectivos lugares. A relevância dessa trajetória analítica está em saber identificar, observar o porquê da RCFle material didático definir uma proposta de ensino de leitura a partir de outras vozes constituídas em seus campos e espaços preestabelecidos.

Já foi mencionada a importância da relação entre as orientações prescritas à atividade docente e os estudos enunciativos da AD francófona, pois, por meio desta será possível observar que um discurso filiado a um outro quadro enunciativo poderá ser retomado dentro de um novo contexto espaço e tempo enunciativo, filiado a uma nova formação discursiva, agregando-se novos sentidos a esse dizer. E o sentido novo, na verdade, é uma reformulação, uma tradução em outras palavras do que já fora dito. Com isso, buscamos traçar entre nosso *corpus*, o material didático RCFle, e os outros documentos que prescreveram sua existência, conforme os materiais que apontamos em nossa contextualização, correspondências quanto à atividade docente de língua francesa. Por isso, investigar discursos que objetivam mudar as situações do trabalho do professor:

> (...) (Os discursos sobre o trabalho do professor) mostram os conflitos/contradições existentes entre esses parâmetros, entre tudo aquilo que existe antes do desenvolvimento das ações e os imprevistos do aqui e agora de cada contexto específico. Quantas vezes o(a)s professore(a)s têm suas aulas prejudicadas do ponto de vista do cumprimento da programação, devido à incompatibilidade entre o computador disponibilizado pela instituição e o programa a ser utilizado por ele(a); trata-se de situações do cotidiano que se opõem às prescrições temporais, segundo as quais a tarefa deve ser concluída em horário pré-estabelecido (SOUZA-E-SILVA, 2007, p. 197).

Conhecendo o *corpus* de análise RCFle- material didático

A trajetória da Reorientação Curricular Francês Língua Estrangeira Moderna é a mesma do documento geral Linguagens e Códigos, atendendo aos dispositivos prescritivos curriculares da CF, LDB, DCN e da própria Reorientação geral para LE − entretanto, com algumas diferenças quanto ao seu processo de elaboração.

Como vem sendo dito, além do documento geral da Reorientação Curricular de LE, cada língua estrangeira deveria ter seu próprio material didático. Contudo, a língua francesa não foi contemplada nessa proposta de atividade prática. Segundo a subsecretária de planejamento Alba Cruz, as participações das disciplinas na construção dos materiais didáticos foram justificadas segundo a sua oferta. Como as línguas inglesa e espanhola têm mais participação na grade curricular, os materiais didáticos abarcaram-nas.[11] No entanto, esta informação não foi divulgada. Os relatos registrados no livro do ex-secretário Cláudio Mendonça e nas falas iniciais das Reorientações lembram que:

> O objetivo era elaborar um documento para cada área de conhecimento, dos diferentes níveis e modalidades de ensino: Fundamental (5ª a 8ª séries), Médio, Normal e Jovens e Adultos. Os trabalhos se pautaram sempre pela discussão democrática. A primeira versão do documento foi apresentada aos professores e discutida em *workshop* realizado em novembro de 2004. A proposta também foi enviada a todas as escolas, acompanhada de um formulário específico para avaliação. "Suspendemos as aulas de todas as escolas por um dia, para que os demais professores da rede lessem a proposta e dessem suas opiniões. Eles preencheram o formulário, mostrando o que estava ou não estava de acordo. Esse material foi tabulado e encaminhado para a UFRJ", afirma a subsecretária Alba Cruz (MENDONÇA, 2006, p. 134).

> A primeira versão deste documento foi apresentada aos professores para debate em workshop realizado em novembro de 2004. Objetivando ampliar as discussões, a proposta foi enviada para todas as escolas, acompanhada de um formulário específico para avaliação. A SEE/RJ recebeu cerca de 8000 questionários, encaminhados pelos professores, com sugestões e críticas. A incorporação destas contribuições, associada à revisão realizada pelos especialistas, resultou na segunda versão do documento que está sendo entregue ao corpo docente, neste início do ano letivo de 2005. Durante todo o ano, os professores terão oportunidade de desenvolver e avaliar a proposta em seu cotidiano, podendo enviar subsídios que serão consolidados em um documento final (APRESENTAÇÃO-RCLC-LE , 2006, p. 7).

Ao saber do "esquecimento" da língua francesa nos materiais didáticos, a Associação de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ) solicitou ao Adido Cultural do Consulado da França que interviesse junto à Secretaria de Educação para a elaboração do material de francês. Essa Reorientação Curricular foi elaborada no ano de

[11] Esta pergunta foi feita por mim à própria subsecretária durante as primeiras investigações do material de francês em 2008. Toda a equipe foi mudada por questões políticas e as Reorientações somente voltaram a ser discutidas neste ano.

2006, no segundo mandato da governadora Rosa Matheus e na gestão do Secretário de Educação Arnaldo Niskier.

Assim, a APFERJ convidou diversos professores atuantes nas principais universidades, escolas do estado do Rio de Janeiro e da Aliança Francesa para organizar o material didático, com propostas de exercícios aos docentes atuantes da rede estadual de ensino.

O documento caracteriza-se como uma brochura com dimensões de 27,5 cm de comprimento e 19,95 cm de largura. Não possui numeração de páginas. Entretanto, se deduz que possua 64, divididas em duas partes. Na primeira parte, consta a "fala inicial" do Secretário de Estado de Educação. Posteriormente, há uma Apresentação, provavelmente escrita pela equipe de professores que elaborou o plano didático. Em seguida, há um breve relato sobre o ensino do francês nas escolas do estado e o objetivo geral do material para o ensino de língua francesa. Após esse texto introdutório, seguem outros textos com os seguintes subtítulos: *Visões sobre os processos de aprendizagem*; *Situação de ensino e aprendizagem*; *Estratégias de ensino – Desenvolvimento da compreensão escrita em francês*; e *Desenvolvimento da expressão e da compreensão oral*. Finaliza-se esta primeira parte com uma pequena *Conclusão* e a *Bibliografia.*

Já na segunda parte verificam-se sugestões de atividades pedagógicas a serem executadas em sala de aula. Tem-se um total de 12 propostas de atividades: três para as 5ª e 6ª séries; três para as 7ª e 8º séries; duas para o 1º ano do ensino médio; duas para 2º ano do ensino médio; e duas para o 3º ano do ensino médio. Todas elas são construídas a partir de um plano de aula em que constam o **tema**, a **série**, a **previsão de duração**, o **objetivo geral**, as **competências focalizadas**, e o **aspecto linguístico-discursivo focalizado.** Inclui-se ainda a **Preparação**, que auxilia o professor na utilização de mídias e outros recursos didáticos. Ressalta-se que as fichas são válidas para duas séries, ou seja, uma proposta pode ser aplicada para as 5ª e 6ª séries. Somente as do ensino médio foram desenvolvidas para cada ano especificamente.

Esse material didático de língua francesa inaugura o primeiro documento do gênero prescritivo. E possui diante dos outros materiais prescritivos um diferencial que são as fichas pedagógicas – um plano de aula que orienta o professor na elaboração de aulas,

utilizando duas ferramentas pedagógicas para o ensino/aprendizado de FLE: o *Reflets Brésil* e o *Br@nché!*.

Mas, infelizmente, o material não foi distribuído pela Secretaria de Educação, não tem sido divulgado pelo sítio da Seeduc[12] e não faz parte do programa de formação continuada.

A permanência da língua francesa no currículo do Estado é uma grande dúvida. Recentemente, a Associação de Professores junto ao Serviço de Cooperação e da Aliança Francesa promoveram um curso de formação a todos os docentes das redes pública e privada e contou com o apoio da Seeduc.[13]

O quadro a seguir descreve nosso *corpus* de análise. As expressões negritadas são as expressões de localidade (dêiticos e as modalidades de discurso relatado) que nos servirão para a investigação da posição-sujeito da equipe de docentes de francês.

Sequências discursivas	Reorientação Curricular de FLE
1	Aceitamos o desafio de discutir **aqueles primeiros passos** e avançar pelo caminho proposto. Ao repensar as práticas curriculares e docentes do ensino e aprendizagem de francês, **no nosso Estado**, e reafirmando a importância da oferta do ensino de língua francesa **na rede estadual do Rio de Janeiro**, além do foco da leitura, estamos propondo uma nova ênfase nos aspectos orais do ensino-aprendizado do francês.
2	O ensino-aprendizagem de francês **nas escolas de rede pública** contribui para uma política de formação discursiva e linguística visando uma integração social e cultural, em uma perspectiva crítica. **No contexto institucional da rede pública estadual de ensino**, o ensino-aprendizagem de francês faz parte de um conjunto de práticas curriculares e docentes voltadas para um trabalho de inclusão discursiva, centradas nas diferentes modalidades de letramento.
3	Assim, levando em conta a função social de uma educação linguística sob uma perspectiva discursiva, **esta proposta** traz uma discussão das

[12] Ver anexo 4.
[13] Ver anexo 6.

	finalidades e objetivos deste ensino e do trabalho com língua francesa, assim como dos desafios que implica. O processo de letramento escolar deverá estar direcionado de modo a garantir aos alunos um espaço de desenvolvimento pessoal, formação para a cidadania e a capacitação para o mundo do trabalho.
4	**Conforme enfatizado pelo documento Reorientação Curricular; linguagens e códigos língua estrangeira**, a leitura seria o grande foco do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de nível médio. O volume de produção editorial produzido ou traduzido em língua francesa faz do francês um meio de acesso a um amplo espectro de informação cultural, técnica e científica. O ensino de leitura em língua francesa favorece, além disso, o acesso a um vasto e relevante patrimônio de textos que veiculam a história da constituição de um fundo comum de valores culturais, sociais e políticos.
5	Por outro lado, estamos atentos à relevância social do ensino de LE e à **diretriz que advoga a necessidade de atender à capacitação para o mundo do trabalho**. Neste sentido, se levarmos em conta as atividades econômicas predominantes **no Estado do Rio de Janeiro**, tanto na indústria quanto no comércio e no setor de serviços, as habilidades de compreensão e produção oral (e eventualmente de produção escrita) podem vir a ser requeridas nas mais diversas situações profissionais.
6	A diversidade de estilos de aprendizagem associada à diversidade da realidade **das escolas da rede estadual de ensino** nos faz optar por uma orientação curricular que contemple a habilidade de leitura como sendo uma entre outras. Apesar de constatarmos que a leitura em LE é privilegiada **nos PCN**, reconhecemos que outras habilidades devem ser trabalhadas a fim de "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 13).
7	**Considerando que a definição de cidadão é a de "membro de uma comunidade política organizada**", formar para a cidadania significa formar para a efetiva participação política na comunidade. É desenvolver a

	consciência de que o cidadão, ao exercer seus direitos e cumprir seus deveres, está contribuindo para o bem estar social. O professor de LE tem a possibilidade de criar condições para desenvolver a consciência cidadã, quer através do estudo de textos que promovam a reflexão e ampliem seus conhecimentos **nesse campo**, quer através de pesquisas interdisciplinares, em conjunto, com professores de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Sociologia, Geografia, História e Filosofia, por exemplo.
8	**Considerando que "interação" significa, primordialmente, "ação entre**", conceber a compreensão do texto escrito, ou seja, a leitura em seu sentido pleno, sob uma perspectiva sociointeracional implica indagar qual é a natureza desse "agir" que se realiza no ato de leitura.
9	**Diante de um texto**, o leitor atualiza não apenas seu conhecimento do código escrito e sua correspondência como código oral, mas uma série de conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e socioculturais que lhe permitirão construir hipóteses sobre as informações aí veiculadas. Esses conhecimentos são acionados, inicialmente, de maneira global, quando o leitor passa uma "vista de olhos" no texto que tem diante de si.
10	Para o leitor experiente, **o próprio suporte** já lhe fornece pistas sobre o contrato de comunicação que é proposto pelo texto: se está diante de um jornal, atualiza seus conhecimentos a respeito do que seja sua linha editorial, as seções em que se organizam as informações e os diferentes gêneros em que essas se inscrevem: notícias, editoriais, artigos opinativos, crônicas, críticas, anúncios etc. Se tem um livro em suas mãos, igualmente a indicação do gênero e do autor lhe fornecem pistas que lhe permitem traçar hipótese.
11	Entretanto, como a leitura do texto escrito se faz num momento posterior à sua emissão e na ausência do receptor, a interação leitor-autor, durante o processo de leitura se dá **no domínio do imaginário**. Quando falante e ouvinte interagem, cada um pode realmente agir de imediato sobre o outro, pois aquele que fala observa as reações de quem ouve e aquele que ouve pode, a rigor, intervir no processo e inverter os papéis, tomando a palavra. Já

	a interação leitor-autor ocorre entre a imagem prévia que o leitor possuía em sua mente, a respeito do autor, e aquela que ele reconstrói à medida que compara o que lê com que já sabe a respeito do assunto abordado pelo texto.
12	**No caso de artigos de jornal não assinados, de textos oficiais, ou em textos de caráter técnico-científico**, há uma predominância da imagem "oficial", conferida pelo *status* psicossocial do emissor, sobre características específicas do indivíduo que escreveu o texto. Já **em outros gêneros**, é o nome do autor que, por si só, funciona como um significante ligado a uma série de significados socialmente compartilhados, que definem a sua posição enquanto tal.
13	**A proposta de trabalho de *Br@nché!*** segue os mesmos passos da leitura de um texto escrito. Propõe-se um primeiro momento, anterior à apresentação da reportagem, em que o professor sensibiliza os alunos em relação ao tema (trabalho que pode ser feito na língua materna). Segundo momento é o da apresentação das imagens sem o som, o que permite que através da leitura das imagens, os alunos antecipem o conteúdo. O terceiro momento é o da confirmação das hipóteses: retoma-se a reportagem com o som. O quarto momento é o de trabalhar as fichas pedagógicas, a transcrição e o vocabulário a fim de conduzir o aluno à construção de sentido. O quinto momento refere-se à síntese do que foi visto e discutido: pode ser feito por escrito ou oralmente. O sexto momento, nem sempre explorado, mas que pode ser de grande importância e de extrema riqueza de informações, é o que se refere à exploração da investigação sobre o tema através de textos de jornal ou sítios da Internet.

Quadro 3 - Quadro de sequências discursivas e as marcas linguísticas indicativas de lugar na RCFle

Os critérios de recorte do corpus e da seleção de entradas de análise

A proposta de análise desta pesquisa, conforme foi relatado na introdução desta dissertação, tem como objetivo investigar o(s) lugar(es) do(s) qual(ais) a equipe de docentes de francês língua estrangeira (Fle) pensa e fala sobre a leitura no material RCFle.

Para tal fim, recorreu-se a dois procedimentos metodológicos. O recorte metodológico foi elaborado a partir da singularidade do *corpus* de análise sob dois critérios.

O primeiro refere-se ao recorte do *corpus* seguindo como ponto de partida a pergunta de pesquisa. A partir dessa sequenciamos o *corpus*, orientando-nos de acordo com os conceitos de *leitura*, *letramento*, *leitor* e *texto*.

Como segundo procedimento adotado, procurou-se investigar nessa seleção discursiva todo dêitico e/ou outras expressões que remetessem à ideia de lugar e/ ou referência a um outro espaço de enunciação. Em outros termos, buscamos descrever as expressões indicadoras de lugar no enunciado, não somente os dêiticos referentes às indicações de localidade, mas também o discurso relatado (DR).

Nosso caminho de análise propõe seguir as relações intra e extradiscursivas dos dêiticos e/ou outras referências locativas que desempenham a função de marcar a entrada de outras vozes circunscritas em diferentes campos discursivos, materializadas no nosso espaço discursivo. Por isso, o nosso critério advoga a favor dos dêiticos e do DR por tratarem de outras formas de designar uma outra situação enunciativa ou por essas materialidades estabelecerem relações não somente com o cotexto, mas também com o contexto[14], pois em algumas sequências um termo expresso anteriormente é retomado por outro termo, acrescentando-lhe novo sentido.

Quanto às categorias gramaticais que desempenham função dêitica no discurso, consideramos os pronomes demonstrativos como elementos que instauram a dêixis discursiva (CAVALCANTE, 2000. p.74).

As outras entradas desempenhadoras de uma *função dêitica*, mas que não são categorizadas pelos estudos enunciativos e pragmático-discursivos como dêiticos, são aqui definidas como expressões referenciais, porque executam da mesma forma a tarefa de situarem o contexto e cotexto (extra e o intradiscurso). Materializam as outras vozes sob modalidades enunciativas distintas sob a voz e a mesma filiação discursiva da equipe de docente francês.

Cavalcante (2000), em seu estudo sobre dêixis discursivas (DD) destaca três funções básicas que resumem bem o seus papéis :

---

[14] Agradeço a leitura atenciosa do prof. Fernando de Almeida que me possibilitou reformular os critérios de análise de forma que todas as sequências discursivas pudessem ser contempladas.

> (...) a referenciação, a subjetividade e o encapsulamento[15] (funções básicas das DD). Isto é, os DD são considerados como expressões referenciais porque recuperam informações dentro do cotexto. Seu caráter subjetivo pode ser manifestado quando a expressão, ao tomar como ponto de partida o momento da formulação, marca algum local do espaço gráfico do texto. Já outras expressões não apresentam exatamente uma função localizadora, mas adquirem estatuto de referentes e são instituídas como tais através de um processo de encapsulamento (DUARTE, 2008, p.5).

No nosso corpus RCFle, esse critério justifica, por exemplo, algumas sequências discursivas nas quais são possíveis de verificar o mecanismo de encapsulamento. À guisa de exemplificação, descrevemos dois exemplos a seguir: no primeiro, o pronome demonstrativo remete a uma situação enunciativa na qual relata o uso do objeto texto pelo professor:

> **Diante de um texto**, o leitor atualiza não apenas seu conhecimento do código escrito e sua correspondência como código oral, mas uma série de conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e socioculturais que lhe permitirão construir hipóteses sobre as informações aí veiculadas. Esses conhecimentos são acionados, inicialmente, de maneira global, quando o leitor passa uma "vista de olhos" no texto que tem diante de si. (RIO DE JANEIRO, NÃO PAGINADO, 2006, grifo nosso)

No segundo exemplo, o referente nominal – *o próprio suporte* – retoma o seu referente da sequência anterior *diante de um texto*, agregando ao primeiro um novo sentido nominal, <u>suporte</u>:

> Para o leitor experiente, **o próprio suporte** já lhe fornece pistas sobre o contrato de comunicação que é proposto pelo texto: se está diante de um jornal, atualiza seus conhecimentos a respeito do que seja sua linha editorial, as seções em que se organizam as informações e os diferentes gêneros em que essas se inscrevem: notícias, editoriais, artigos opinativos, crônicas, críticas, anúncios etc [...]. (Ibid. Grifo nosso)

[15] Encapsuladores formalizados por SNs importante mecanismo de coesão textual que sumarizam conteúdos precedentes e/ou inaugurando novos tópicos (...). Segundo Cavalcante (2000), existem dois tipos de nominalização – a que autora, para evitar conflitos terminológicos, chama de *nomeação* –, a anafórica, que, representada por um sintagma nominal, constitui um rótulo; e a dêitico-discursiva, representada por um sintagma nominal com dêitico, constituindo também, nesse caso, um rótulo; ou através de um pronome dêitico. Observa-se, portanto, que nomeação é o mesmo que encapsulamento, porém não o mesmo que rotulação, de vez que há rótulos anafóricos e nomeações realizadas por pronomes. Além disso, no caso dos DD, o processo de nomeação só coincidirá com o de rotulação quando se manifestar por um sintagma nominal, pois somente uma expressão com nome poderia *rotular* algo, isto é designá-lo (DUARTE, 2008).

Segundo nossa exposição teórica referente ao encapsulamento, quando um enunciado não retoma na sequência discursiva posterior o mesmo termo expresso do enunciado anterior, mas pelo sentido remanescente do termo expresso, sabe-se que ele é recuperado na sequência seguinte por uma outra expressão referencial. No exemplo acima citado, o sintagma nominal *o próprio suporte* recupera a expressão anterior *texto*, dando-lhe um acréscimo semântico de *suporte*. A sequência discursiva anterior marcada por **diante** situa a enunciação em um outro marco espaço-temporal, que é a utilização do *texto* (como vimos este termo é "resgatado" como *suporte*) durante uma aula de leitura. Com isso, podemos claramente constatar que um novo referente, suporte, é criado a partir de uma equivalência de um sentido já introduzido pelo enunciado anterior, na síntese de Duarte (2008):

> Além disso, (os encapsuladores) fazem referência não a um único grupo nominal, nem fazem repetição ou representam um sinônimo de um elemento precedente, mas fazem uma espécie de equivalência entre as orações que eles substituem, ao mesmo tempo em que as nomeiam pela primeira vez. Funcionam, às vezes, como *rótulos* (encapsuladores formalizados por SNs) (p.5).

Apoiamo-nos no que se refere ao conceito de Cavalcante (2000) quanto à *forma* ou *categoria vazia.* A definição da autora para esse termo parte de uma particularidade do gênero acórdão quando o enunciador – desembargador não recorre à presença explícita dos dêiticos para se referir a uma exposição ou um relatório sem citá-lo prospectivamente, somente o fazendo retrospectivamente.

Duarte (2008) averigua em seu estudo, que este mecanismo discursivo está presente com grande frequência nos relatos do gênero acórdão e depoimento. Para o nosso trabalho, a *categoria vazia* se aplica em algumas sequências, por não ter um dêitico discursivo explícito fazendo remissões a outras enunciações, mas expressas pelo DR que não é considerado um dêitico discursivo, mas por uma materialidade sintática específica o DR expressa no enunciado outras palavras, que não são palavras do enunciador-equipe de docentes, as reporta a um outro quadro enunciativo.

4 ANÁLISE: DE ONDE FALA O ENUNCIADOR – EQUIPE DE DOCENTES DE FRANCÊS NO MATERIAL DIDÁTICO REORIENTAÇÃO CURRICULAR FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (RCFle)?

> O sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à língua, que lhe serviria para "traduzir" em palavras um sentido do qual seria a fonte consciente.
>
> AUTHIER-REVUZ

Expusemos no capítulo anterior, o passo a passo do procedimento adotado e analisaremos as referências indicativas de lugar e sua produção de sentido na relação entre contexto e cotexto do gênero material didático RCFle.

O avanço seguinte é apresentar como essas materialidades linguísticas funcionam dentro do enunciado para a apreensão de sentidos evocados dos lugares de onde a equipe de docente francês se posiciona enquanto sujeito.

As sequências selecionadas, segundo o primeiro processo metodológico, integram os "capítulos[16]", referentes à "Apresentação"; "Uma perspectiva crítica em relação ao ensino aprendizagem de francês nas escolas estaduais do Rio de Janeiro"; "Visões sobre os processos de aprendizagem"; "Situação de ensino e aprendizagem" e "Estratégias de ensino: Desenvolvimento da compreensão escrita em francês e Desenvolvimento da expressão e da compreensão oral".

Sequência discursiva	Material didático RCFle
1	[E1]Aceitamos o desafio de discutir **aqueles primeiros passos** e avançar pelo caminho proposto. [E2]Ao repensar as práticas curriculares e docentes do ensino e aprendizagem de francês, **no nosso Estado**, [E3] e reafirmando a importância da oferta do ensino de língua francesa **na rede estadual do Rio de Janeiro**, além do foco da leitura, estamos propondo uma nova ênfase nos aspectos orais do ensino-aprendizado do francês.

16 O que chamamos de capítulo na RCFle não é propriamente um, na verdade é meia lauda composta de cinco parágrafos que fazem uma breve introdução do documento, seus objetivos etc. Ainda na mesma página, por exemplo, consta "capítulo" (cerca de oito parágrafos do histórico e da importância da língua francesa no estado do Rio de Janeiro).

Nesta primeira sequência, temos dois enunciados: E1- “Aceitamos o desafio de discutir **aqueles primeiros passos** e avançar pelo caminho proposto” e E2 – “Ao repensar as práticas curriculares e docentes do ensino e aprendizagem de francês, **no nosso Estado**, e reafirmando a importância da oferta do ensino de língua francesa na rede estadual do Rio de Janeiro, além do foco da leitura, estamos propondo uma nova ênfase nos aspectos orais do ensino - aprendizado do francês”. A descrição dessa sequência em dois enunciados distintos é feita para evidenciar ainda mais a presença de dois lugares diferentes de onde o enunciador-equipe de professor os projetou.

Em E1, o lugar de origem do enunciado é indicado por “aqueles primeiros passos”. O pronome demonstrativo “aquele” junto ao termo “primeiro” determina e identifica o sintagma nominal “passos” como um *espaço* exterior ao momento da enunciação. Com isso, o dêitico “aqueles primeiros passos” demarca um instante passado ao espaço e tempo nos quais se encontra o enunciador-equipe de docentes.

Por uma competência discursiva que foi formada à medida que os documentos prescritivos para o ensino e aprendizado de LE foram lidos, pôde-se determinar que esse espaço indicado por “aqueles primeiros passos” é o documento Reorientação Curricular Linguagens e Códigos (RCLC). Com isso, este outro espaço enunciativo é resgatado para o momento da enunciação da RCFle.

A correlação desses dois momentos enunciativos aponta para um posicionamento da equipe de docentes de francês, pois quando esta mesma posiciona afirmando aceitar discutir a diretriz da RCLC e “avançar” no compromisso que a RCLC propõe, deixa evidente em sua posição que os objetivos específicos para o ensino e aprendizado de língua francesa na RCFle são continuações dos “passos” dados pela RCLC.

Quando se afirma que a entrada “aqueles primeiros passos” situa no enunciado da RCFle uma referência temporal de um outro quadro enunciativo, que é o da RCLC, está sendo dito também que essa outra enunciação desempenha o papel de ordenar sucessivamente os acontecimentos desses dois documentos. Assim, é possível afirmar que essa referência espaço temporal está limitando discursivamente um campo semântico do que convém ser dito no documento de francês.

Pode-se dizer, então, que, ao retomar essa fala, a equipe de docentes do material de francês está se posicionando e dessa posição entre RCFle e a RCLC é estabelecida uma uma identificação entre os objetivos das duas reformulações curriculares com a prática docente.

Neste ponto, é importante explicar que quando se fala do "posicionamento" da equipe em seu discurso, está sendo considerado que essa tomada de posição é demonstrada em E1 pelo lugar que ocupa o enunciador. Assim, "aqueles primeiros passos" reflete a dimensão locativa de onde o enunciador "fala" nesse discurso, que é a RCLC. Legitima, portanto, o material de francês diante de uma comunidade discursiva que compartilha desse mesmo discurso.

Essa ideia de legitimidade parte de Maingueneau (1997) quando este se refere aos dêiticos como elementos discursivos que indicam situações de espaço e tempo no enunciado. O sujeito enunciador enuncia a partir de uma cena validada, já existente em uma memória discursiva e que pode ser compartilhada pelo seu coenunciador ou não.

A proposta de estudos da AD na qual nos baseamos para analisar a posição-sujeito encara o sujeito da enunciação com uma dimensão sócio-histórica, nesta sdr1 a posição da equipe de docentes é a de professores proponentes de um material didático para língua francesa, ou seja, são professores direcionando sua fala ao coenunciador professor de francês. O lugar no enunciado é ocupado pelo profissional docente. Dessa forma, deve-se entender que a referência de lugar, marcada em um enunciado, não é propriamente o lugar "físico" de onde fala a equipe de docentes no documento de francês, mas um espaço de formulação semântica onde o enunciador-equipe de professores do material de francês se filia garantindo a legitimidade do seu discurso. Portanto, segundo os estudos enunciativos da AD e a funcionalidade das estruturas que indicam tempo e lugar, pode-se afirmar que "aqueles primeiros passos" remete à materialização de um acontecimento passado, instituído por seu quadro enunciativo dentro do outro espaço enunciativo no qual se encontra o enunciador equipe de docentes. Observe-se qual cena é esta no documento RCLC ao qual a RCFle estabelece filiação:

> Este documento de reorientação curricular tem como principal característica não ter a intenção de ser teórico e perfeito, pensado para a escola do tipo ideal. Ao contrário, está fortemente enraizado nos problemas da realidade atual. Reconhece que o processo de melhoria do ensino passa por valorizar as boas práticas didáticas e a reflexão sobre elas.

> Destina-se à escola dos nossos dias, do nosso Estado. Propõe movimento, reconhece o esforço de muitos para sair da inércia. Ousa propor caminhos na direção da melhoria da qualidade do ensino. Insiste na utopia, mesmo que a saiba adiada. Insiste que é fundamental dar os **primeiros passos**, um documento para ser discutido e aplicado aqui e agora, para que possamos juntos começar a resolver (ou pelo menos minorar) alguns dos problemas mais prementes da nossa escola pública (RIO DE JANEIRO, 2006, p.18, grifo nosso).

Conforme é possível verificar, o documento geral RCLC afirma ter conhecimento dos problemas que assolam a educação nas instituições do estado do Rio de Janeiro. Com efeito, estrutura como iniciativa um conjunto de ações nomeado de "primeiros passos". Este termo então passa a constituir não só um referencial de espaço e tempo, mas também uma memória discursiva, de um campo semântico retomado na RCFle. No relato da equipe, é clara essa filiação:

> Este livro contém uma proposta de unidades de ensino-aprendizagem de francês, que resultam do trabalho de uma equipe de professores de francês do Estado do Rio de Janeiro atuando em diversas instituições e diversos níveis de ensino, sob a coordenação da Associação de professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro. **Para a elaboração destes suportes pedagógicos, foram retomadas as bases propostas na Reorientação Curricular para a área de Língua Estrangeira (LE)** (Ibid., p. 4, grifo nosso)[17].

Convém explicar que o documento ao qual a RCFle se refere na citação não é o mesmo material de onde retoma os termos "primeiros passos". O documento em questão é a RCLC que engloba a proposta para LE, já que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a disciplina de LE integra a área de Linguagens e Códigos.

Em E2: "Ao repensar as práticas curriculares e docentes do ensino e aprendizagem de francês, **no nosso Estado**, e reafirmando a importância da oferta do ensino de língua francesa na rede estadual do Rio de Janeiro, além do foco da leitura, estamos propondo uma nova ênfase nos aspectos orais do ensino-aprendizado do francês" temos como referência ainda à primeira sequência discursiva do *corpus*, a expressão de locatividade é indicada pelo adjunto adverbial "no nosso Estado".

Pode-se observar que essa marca indicativa de localidade fornece nesse enunciado da equipe de docentes de francês um estatuto de legitimidade do dizer, ou seja, o espaço discursivo "no nosso Estado" institui uma posição de autoridade a ser ocupada por quem enuncia desse lugar, neste caso, a equipe de docentes de francês e uma rede de sentido

[17] A RCFle não possui paginação. Como precisávamos estabelecer a ordem das páginas por uma questão de praticidade e de localização ao leitor das citações de referência e de localização das seqüências de análise, fizemos. (o quê?)

conveniada à essa posição do enunciador. Com isso, sua fala e seu discurso têm respaldo porque seu enunciador o diz de um lugar institucional, o Estado.

Assim, enquanto E1 demarca um espaço de formulação, atribui-se ao enunciador-equipe de professores de francês em E2 um posicionamento político em defesa da língua francesa, pois, ao resgatar da RCLC a reforma curricular pela ação da atualização das práticas docentes, reafirma a importância da oferta do francês como língua estrangeira nas escolas estaduais.

O resgate da proposta inicial da RCLC em E1 traz para E2 uma soma de objetivos. Além de proporcionar uma reforma curricular para o resguardo de uma educação eficiente e de qualidade, segundo a base sugerida pela RCLC, o documento de francês espera que, a partir de sua nova proposta curricular, a língua francesa ganhe uma maior atenção como as outras LE. Conforme se acompanha o papel das LE nos documentos prescritivos a partir do favoritismo linguístico a algumas línguas, observa-se que ações deste tipo ceifam a participação do francês dos currículos nacionais. Os PCN, por exemplo, tomam posição sobre o ensino de quais LE devem ser ofertadas e por quê:

> Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio lingüístico por outro. [...]
> Por outro lado, como a lei prevê a possibilidade da inclusão de segunda Língua Estrangeira Moderna em caráter optativo, parece conveniente vincular tal oferta também aos interesses da comunidade. Dessa forma, é provável que em determinadas áreas do Rio Grande do Sul, por exemplo, seja muito mais significativo o ensino do italiano, em função das colônias italianas presentes no local, do que oferecer cursos de francês; em regiões onde a presença alemã é mais marcante, provavelmente o ensino dessa língua adquirá um significado mais relevante do que o japonês. (BRASIL, 1999, p. 11)

A reformulação metodológica para o ensino e aprendizado do francês garante o desenvolvimento de outros objetivos para além da prática da leitura. Já que a RCFle busca contemplar outras competências como a oralidade e a produção escrita, ou seja, o caminho que avança sinaliza para uma proposta mais completa rumo ao que se espera para uma boa educação.

Foi vista a possibilidade de identificação do coenunciador na referência pessoal "nosso" em "no nosso Estado". Além disso, a sua participação junto ao enunciador referenda o momento da enunciação. Nessa ótica, cabe ao enunciador-equipe de professores

conduzir seu coenunciador a esses lugares que retoma para a constituição do campo discursivo RCFle.

Sabe-se, pois, que o envolvimento do coenunciador é para atestar sua adesão ao enunciado. A fidelidade do coenunciador nesse espaço de formulação vai permitir que ele compreenda como uma reforma na prática docente de Fle poderá contribuir para a expansão dessa língua em mais escolas do estado.

Isso tendo em mente que é consenso de todos os docentes de Fle, que com o advento de leis que priorizam mais uma LE do que outra, a língua francesa vem perdendo espaço na rede estadual; por exemplo, a Lei n. 11.161 de 2005 que obriga as Secretarias Estaduais a oferecerem no currículo do ensino médio a língua espanhola.

Nesse sentido, numa outra passagem, o documento de francês afirma a proposta:

> A oferta do ensino-aprendizagem do francês, na rede pública de ensino, é a possibilidade de experimentar a diversidade linguística e cultural, de **construir conhecimento sobre os processos históricos, geopolíticos e econômicos que desenham o mapa das hegemonias de certas línguas e culturas, e de romper com a imaginária bipolaridade entre essas hegemonias e a situação da língua materna**. É a possibilidade de acesso à informação ou à comunicação com outros povos, em um plano internacional (RIO DE JANEIRO, 2006, SEM PAGINAÇÃO, grifo nosso).

Foi mencionado que essas referências espaçotemporais significam muito mais do que uma remissão a outra enunciação como também a determinação de um lugar em que se origina o discurso configurando um novo campo semântico no qual se define um enfoque metodológico específico para o ensino e aprendizado de francês.

Na análise do terceiro enunciado dessa mesma sequência discursiva, nota-se como esse campo discursivo para o ensino do Fle vem se constituindo. Em E3: "[...] e reafirmando a importância da oferta do ensino de língua francesa **na rede estadual do Rio de Janeiro**, além do foco da leitura, estamos propondo uma nova ênfase nos aspectos orais do ensino-aprendizado do francês.".

A indicação locativa na "rede estadual do Rio de Janeiro" pontua o sistema institucional de ensino do Estado como o espaço onde se deve pôr em prática a nova metodologia para o Fle. Como se pode perceber, a difusão da língua, nos aspectos orais, nas escolas do Estado, está ligada a uma nova prática docente e também, à reformulação curricular, segundo os princípios constitucionais (CF, LDB, DCN) para a educação que

deve prover todo aluno de desenvolvimento social, consciência cidadã, moralidade, ética etc.

É possível ter uma melhor compreensão desse novo campo do saber, que é voltada para o ensino e aprendizado de FLE, se forma se os E1, E2 e E3 desta primeira sequência discursiva forem entendidos como acontecimentos ocorridos e que ocorrem em um intervalo espaço temporal.

Em E1, a retomada da cena "original" da RCLC pelo dêitico "aqueles primeiros passos" situa um momento específico que foi o processo de elaboração do documento geral.

Em E2, do material RCFle, ao mesmo tempo em que "repensa as práticas curriculares" enunciadas anteriormente pela RCLC e a própria RCFle, este mesmo enunciado constitui um espaço de formulação e de legitimidade do material de francês RCFle. Em E2, é possível também identificarmos uma crítica em relação à diminuição da oferta do francês nas escolas do estado, pois há consequentemente, uma redução do número desses profissionais em estabelecimentos públicos de ensino. Pode-se, logo, compreender um sentido de reivindicação política da posição assumida pela equipe de docentes nesse enunciado como um enunciador específico, a APFERJ.

Em E3, o espaço indicado é o mesmo em que a proposta metodológica para o ensino e aprendizado do francês virá a ser executada − o lugar de realização, concretização da reforma curricular. Dessa forma, conforme já foi destacado, a RCLC apresenta como base de renovação curricular no estado do Rio de Janeiro a atualização da atividade do trabalho docente.

Considera-se, então, que a partir do posicionamento do enunciador em E1, E2 e E3, descrito pelas indicações de lugar e espaço no documento de francês, a delimitação da RCFle como um novo campo de saber, que é as práticas de letramento, é trazido à cena.

A rede de ensino do estado é, portanto, o espaço no qual essa reforma curricular será posta em prática pela reformulação das atividades docentes, para enfim, transformar o espaço da sala de aula. A relação existente entre E1, E2 e E3 permite compreender que dentro do espaço discursivo RCFle entrecruzam-se vozes de vários outros campos discursivos, que são os documentos oficiais CF, LDB e as DCN dos quais as Reorientações Curriculares se originaram se constituindo dessa vez como espaço discursivos as RCLC e os seus materiais didáticos. No entanto, esses novos discursos, que emergem desse espaço,

mantêm sua alteridade em relação a esses documentos primeiros. Com isso, a RCLC-LE vai ter um enfoque específico para o ensino e aprendizado de língua estrangeira e a RCFle, que é o letramento, propondo-a também como orientação metodológica para a língua francesa. Em opoisição aos documentos que prescrevem a leitura como enfoque ao ensino de LE, o letramento proposta metodológica da RCFle cunha sua alteridade nesse espaço discursivo. Cabe ressaltar ainda que os princípios universais estão presentes em todos: formação social, cidadã, cultural e profissional, afirmados pelas CF, LDB e pelas DCN.

Considerações Parciais

Na análise dessa primeira sequência discursiva, foi possível observar que as marcas locativas descrevem três tipos de situação: em E1 a filiação ao documento geral como forma de garantia de respaldo para o material de francês e, em E2, a posição enunciativa da equipe de docente que assume uma postura política de reivindicação da oferta da língua francesa nas instituições do estado mais semelhante à atividade da APFERJ. Essa fala também tem características de um discurso institucionalizado porque é emitido desse espaço, "no nosso Estado".

Os enunciados (E1,E2 e E3) reunidos associam a política de oferecimento do francês com a promoção de uma reatualização no ensino e aprendizado dessa língua. Em E3, a exemplo disso, o lugar da rede de ensino do Estado é onde a proposta da RCFle se concretiza. É o espaço legitimado para essa nova prática metodológica para o ensino do francês.

Sequência discursiva	Material didático RCFle
2	[E1]O ensino-aprendizagem de francês **nas escolas de rede pública** contribui para uma política de formação discursiva e linguística visando uma integração social e cultural, em uma perspectiva crítica. [E2]**No contexto institucional da rede pública estadual de ensino**, o ensino-aprendizagem de francês faz parte de um conjunto de práticas curriculares e docentes voltadas para um trabalho de inclusão discursiva, centradas nas diferentes modalidades de letramento.

Nesta sequência discursiva (sdr2) será observado como o campo do saber *letramento* começa a ser definido. No primeiro enunciado da sdr2, a referência de lugar é indicada por "nas escolas da rede pública". Constatamos que o enunciador não especifica qual rede é essa se federal, estadual ou municipal.

Na sequência discursiva anterior, verificou-se, pela desinência de primeira pessoa do plural e pela presença do pronome pessoal "nosso", por exemplo, que o sujeito enunciador dos enunciados E1, E2 e E3 era a equipe de docente de francês.

A postura do enunciador-equipe de docentes acentuava uma atitude engajada por requerer a oferta de vagas do Fle. Todavia, nessa sdr2 a prevalência da forma não pessoal descreve uma posição do enunciador na qual predomina o relato, a descrição, a definição. Em outras palavras, a posição assumida pelo enunciador nessa sequência é de definir ao coenunciador a atuação da língua francesa dentro da perspectiva de *formação discursiva* e *linguística* nas escolas do Rio de Janeiro. Essa forma de apresentação do que é dito ao coenunciador não mantém ligação com a situação de enunciação. Tal fato pode ser observado pela indicação de lugar de E1 designado por "rede de escolas públicas".

Como foi dito, o enunciador não distingue entre estado e município, mas é nessas instituições que ele se baseia para definir essa nova ênfase metodológica para o francês como prática já existente. Com isso, parece que o enunciador tenta definir um campo discursivo no qual se enquadraria o material de francês partindo de um outro espaço no qual a língua francesa já atua sob uma *perspectiva discursiva* e nas diferentes *modalidades de letramento*.

O documento não denomina quais escolas do estado já adotam essa prática de ensino e aprendizagem, porém, é de nosso conhecimento como docente de francês que a rede municipal do Rio de Janeiro utiliza uma ferramenta tecnológica de nome *Br@nché!*, focada no desenvolvimento das competências áudio-oral, escrita e leitora.

Pode-se, então, afirmar que as práticas linguística e discursiva, definidas como orientação metodológica no material didático de Fle são oriundas de uma realidade de trabalho da mesma língua no município do Rio de Janeiro.

Ao partir de uma prática metodológica em exercício, dentro de um contexto escolar público, nesse caso o município, a proposta de francês reafirma essa mesma realidade no contexto estadual para o aprendizado do francês. Assim, a finalidade voltada "para uma

política de *formação discursiva* e *linguística* visando uma integração social e cultural, em uma perspectiva crítica" a qual o enunciador, antes marcado pela forma "nós", nesse momento, apresenta-se sob a forma não-pessoa descreve do espaço "nas escolas da rede pública", remonta para um trabalho a ser desenvolvido pelos docentes do estado do Rio de Janeiro.

Nesse primeiro enunciado ainda, a proposta é definida como uma *política de formação discursiva e linguística* para o desenvolvimento social e cultural em uma perspectiva crítica. O parâmetro de ensino e aprendizado para língua francesa que é descrito no material RCFle traça seus objetivos a partir de uma visão de ensino e aprendizagem mais centrada no aprimoramento dos aspectos linguísticos, sociais e culturais. Segundo o documento RCLC-LE:

> Desse modo, para o cumprimento de tal proposta, é preciso que o professor tenha em mente a natureza do objeto com que está trabalhando: a linguagem. Assim, entende-se hoje que *a aprendizagem de uma LE está além do domínio da habilidade de ler ou escrever, por exemplo, em um outro idioma, mas relaciona-se a um modo de ser e agir no mundo em razão da natureza social da linguagem*. Ao falarmos ou escrevermos, estamos fazendo algo com alguém num local e momento específicos, buscando alcançar determinados objetivos, donde se conclui que aprendemos uma língua para fazer algo com ela no cotidiano e não simplesmente para conhecer suas regras gramaticais (Ibid., p. 101, grifo dos autores).

Observa-se nessa citação, um grifo dos autores da RCLC-LE quando afirmam que o conhecimento sobre uma LE não se restringe às habilidades de ler, escrever e ao domínio das regras gramaticais; mas que uma LE pode despertar no aprendiz valores que o façam se integrar à sociedade, conhecer outras culturas, dividir experiências etc.

Percebe-se que a visão adotada para o ensino do francês como língua estrangeira no material didático de francês rompe com a velha metodologia centrada no conteúdo ou no desenvolvimento restrito da competência leitora e se aproxima do que a citação acima dos autores da RCLC-LE destaca. No entanto, a abordagem sustentada pela equipe de docentes de francês parece estar mais próxima das propostas sugeridas pelas OCN:

> No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Essa orientação, apesar de contar com orientações anteriores e expandi-las, difere destas e responde a investigações recentes, conforme pode ser observado ao longo de nossas explanações. (OCN, 2006, p. 87).

No que tange aos princípios constitucionais cidadania, inclusão e prática social que nortearam e desencadearam as reformas curriculares no passado, estão no E1, repensadas sob a perspectiva metodológica do letramento, por atender de forma mais completa tanto a formação social quanto linguística do aluno.

Cabe destacar que a posição do enunciador volta-se para a explicação desse contexto da língua francesa nas escolas do estado. Com isso, o papel do enunciador em E1, é situar a partir de uma prática de "formação discursiva e linguística*"* para seu coeunciador docente sobre o novo enfoque proposto pelo estado para ensino de francês baseado no multiletramento, ou seja, no discurso compreendido em diversos gêneros como um instrumento integrador entre as formações, linguística e social (RIO DE JANEIRO, 2006).

Já em E2 "No contexto institucional da rede pública estadual de ensino, o ensino-aprendizagem de francês faz parte de um conjunto de práticas curriculares e docentes voltadas para um trabalho de inclusão discursiva, centradas nas diferentes modalidades de letramento", o enunciador mantém o distanciamento do que é dito e a indicação de lugar de fala é identificado como "no contexto institucional da rede pública estadual de ensino rede estadual de ensino".

Nesse espaço demarcado, o enunciador, sob a forma de não pessoa, descreve que a orientação discursiva como prática metodológica de ensino de francês constitui uma ação docente vigente na rede estadual. O relato ainda define a modalidade de letramento como o procedimento metodológico para o francês no estado, um saber exigido do docente para o exercício dessa nova modalidade de língua francesa na rede estadual de ensino. Essa nova visão é também denominada de "diferentes modalidades de letramento". As diversas formas de designação dessa forma de ensino e aprendizado de francês conduzem o coenunciador-professor a concluir que leitura, os estudos baseados em uma perspectiva de gênero discursivo e as modalidades de letramento são conceitos similares.

O letramento é definido associando à situação de aprendizagem o campo dos estudos da linguagem e a aquisição de língua escrita. Na proposta de Soares, pode-se entender letramento como: "estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever. **Mas** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-se com as práticas sociais de interação oral". (SOARES, 1999, p. 3, grifo da autora). Pode-se ainda compreender que "a ideia de que a escrita traduz conseqüências

sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o individuo que aprenda a usá-la" (SOARES, 1998, p.17). É correto, então, afirmar que o processo de letramento envolve leitura, escrita e a produção oral − modalidades da língua materna em diversas situações de uso ou emprego. Com isso, a proposta de RCFle vem, sobretudo, distinguir-se como mais ampla e completa do que o simples enfoque da leitura

Já na sdr2, a proposta do enunciador é definir um campo de orientação metodológica baseado nos aspectos orais e discursivos para o ensino do francês. Se forem comparados sdr1 e sdr2, poderá ser visto que à medida que o enunciador relata os pressupostos que irão nortear esse novo enfoque para o ensino e aprendizado de língua francesa, esse campo discursivo do material de francês toma a forma de uma proposta específica.

Considerações Parciais

As posições do enunciador-equipe de docentes de francês em "nas escolas de rede pública" e "no contexto institucional da rede pública estadual de ensino" permitem que este garanta a legitimidade do campo discursivo RCFle sem desvincular-se da formação à qual este texto está filiado. Nesse caso, a equipe de docentes de francês fala de uma formação vinculada a uma metodologia que já está em voga no estado[18] e da RCLC-LE − documento oficial da rede estadual de ensino.

Apesar de haver essas duas referências semelhantes de localidade que representam a rede pública de ensino, observa-se que há um sentido predominante de a proposta metodológica RCFle estar filiada a essa prática pedagógica de ensino de francês já existente no estado.

---

[18] Nessa sequência, o documento de francês não determina precisamente onde será aplicada e qual política é essa. Mas, na última sequência, o enunciador dá sugestões sobre o uso de uma ferramenta pela qual se desenvolve grande parte das propostas de exercícios aos docentes. Essa ferramenta é o *Br@nché!* elaborada sob a perspectiva do multiletramento, multimodalidade (áreas do sociointeracionismo e construtivismo de vertente europeia). Mesma orientação de ensino e aprendizagem na qual se baseia a multieducação. Essa prática pedagógica foi construída na década de 1990 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, integrando a essa perspectiva de ensino e aprendizagem: proposta curricular municipal, projeto político pedagógico – (PPP), formação docente, desenvolvimento de materiais didáticos (sites, programas de tv e todos os tipos de mídias), avaliação do desenvolvimento, dentre outros.

Sequência discursiva	Material didático RCFle
3	[E1]Assim, levando em conta a função social de uma educação linguística sob uma perspectiva discursiva, **esta proposta** traz uma discussão das finalidades e objetivos deste ensino e do trabalho com língua francesa, assim como dos desafios que implica. O processo de letramento escolar deverá estar direcionado de modo a garantir aos alunos um espaço de desenvolvimento pessoal, formação para a cidadania e a capacitação para o mundo do trabalho.

Em sdr3, a oração reduzida de gerúndio desempenha uma relação temporal entre um discurso anterior e um primeiro. Pode-se dizer que essa forma sintática de introduzir a fala outra é uma modalidade de estruturar o discurso indireto (DI). Nas suas exemplificações sobre discurso relatado, Authier-Revuz (2001, p. 150) relaciona o DI a uma operação de *reformulação* de produção de um enunciador como tendo o mesmo sentido do ato relatado.

Na oração reduzida "levando em conta a função social de uma educação linguística sob uma perspectiva discursiva", o enunciador pode estar relacionando tanto um discurso de origem que prega esse mesmo objetivo para o ensino e aprendizado de LE, quanto pode estar retomando as afirmações das sequências discursivas anteriores sobre uma orientação metodológica voltada para as práticas discursivas, linguísticas e sociais.

A remissão a uma localidade expressa pelo pronome demonstrativo *esta* demarca uma situação espacial em relação às pessoas do discurso, os objetos (seres, coisas e noções) que entram no conteúdo de nossos enunciados (AZEREDO, 2009, p. 248). Sendo assim, o pronome demonstrativo "esta" nesta sdr3, desempenha duas referências cotextuais. A primeira seria o pronome retomando as ideias das sequências discursivas anteriores, já que ambas definiam e descreviam a metodologia prescrita pelo material de francês. E a segunda seria com relação ao contexto situacional, ou melhor, com o momento da enunciação. Como se criasse uma cena e nela encenasse o coenunciador recebendo "esta proposta" ou imaginasse alguém lhe entregando o documento RCFle e lhe falando sobre a " proposta". Ambos os exemplos trazem como referência o contexto situacional.

Já se explicou que a definição de *contexto situacional* é "compreender que o contexto não se encontra simplesmente *ao redor* de um enunciado" e que este "não é algo preestabelecido e estável" (MAINGUENEAU, 2002, p. 20). Com isso, a interpretação do enunciado pelo destinatário é uma construção subjetiva, reinterpretadas dentro de uma nova formação discursiva sem necessariamente manter o mesmo sentido instituído pela outra enunciação. No caso desta sequência, a posição discursiva que se pensa o material de francês é o letramento.

Uma possibilidade é imaginar que o próprio documento fala por si ao seu coenunciador, visto que antes, a ideia de *proposta* não havia sido introduzida. "Assim, o demonstrativo acaba criando uma *nova apreensão do referente*, que passa, desse modo, a se distinguir de outros da mesma categoria" (Ibid., p.187).

Esse autor revela que o sentido expresso pelo demonstrativo permite "assim, recategorizar facilmente, isto é, introduzir numa nova categoria um elemento já dado no contexto*"* (Ibid.). Pode-se compreender desse modo que é possível associar-se a primeira oração a um sentido expresso de causa e a principal a um sentido de efeito, pois como há a função social de uma educação linguística sob uma perspectiva discursiva, essa proposta traz uma discussão das finalidades e objetivos desse ensino e do trabalho com a língua francesa. Nessa ótica, essa sequência estaria descrevendo as modificações que devem ser feitas no trabalho do professor para que se realize a *proposta.*

Na oração principal, o sintagma "esta proposta" situa o meio pelo qual se realizará essa "função social de uma educação linguística sob uma perspectiva discursiva*"*. Trata-se da "discussão das finalidades e objetivos". Estas duas etapas compõem metas a serem cumpridas pelas atividades realizadas pelo professor.

Percebe-se, então, que o documento de francês prevê não somente uma apresentação de um novo enfoque para ensino e aprendizado dessa língua, mas também uma reformulação na prática docente, ou melhor, uma redefinição dos meios pelos quais o professor exerce seu trabalho.

Essa afirmação vai ao encontro da relação dos estudos da ergologia e da ergonomia devido à associação que se estabelece entre a reforma curricular e a reforma da prática docente, pois esses dois campos veem nas práticas de trabalho "o momento do encontro entre o prescrito, a tarefa, e o real, a atividade" (SANT´ANNA, 2006, p. 1).

Em sdr2 fica claro que a orientação dada ao professor de língua francesa é de que a sua proposta de trabalho deverá ser a "perspectiva discursiva para uma educação linguística".

A modalidade de letramento deverá integrar a proposta de atividade docente à "discussão das finalidades e objetivos". Nessa prática de trabalho, o professor "deverá" direcionar o seu trabalho de "modo a garantir aos alunos um espaço de desenvolvimento pessoal, formação para a cidadania e a capacitação para o mundo do trabalho". Com isso, o enunciador deixa claro que o trabalho do professor precisa ser mudado para o cumprimento desse objetivo específico de acordo com o que está preescrito pela RCFle e por outros documentos nos quais ela se baseia.

Os "primeiros passos" a serem dados pelo professor com relação à modificação do método de trabalho mais uma vez são retomados como meios para a melhoria da educação. Isso lembrando que os princípios da RCLC-LE afirmam que:

> O ponto de partida foi o marco legal para a educação pública: a educação é um direito de todos e um dever do estado. A finalidade da educação básica é "*desenvolver o educando, assegura-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*". (RIO DE JANEIRO , 2006, p. 14, grifo nosso).

Nota-se que o documento geral RCLC recupera**,** no seu marco inicial de propostas**,** fundamentos constitucionais da LDB, que na citação estão sinalizados pelas aspas. Trata-se do artigo 22 dessa lei que trata das finalidades da educação básica para a promoção social e cultural, e como meio para estudos posteriores e para a progressão no trabalho.

Esse princípio permeia também as bases para o ensino de língua estrangeira em seu documento específico da Reorientação Curricular (RCLC-LE):

> Atualmente, a língua estrangeira (LE) configura-se como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, assim como no do fundamental. O ensino médio deve, portanto, dar prosseguimento à formação em LE desenvolvida no ensino fundamental. Entretanto, essa determinação legal não parece dar conta da importância da educação linguística num mundo em que a linguagem ocupa papel central. Isso ocorre porque ela serve como meio para circulação da informação, o que acontece num ritmo cada vez mais intenso, tendo em vista os avanços tecnológicos e o processo de globalização (Ibid. p. 101).

E, conforme pode ser observado, *a educação linguística sob a perspectiva discursiva* parece atender aos princípios constitucionais referentes ao artigo 205 da CF de

1988 que diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Inclui-se o artigo 35 que traz a finalidade do ensino médio: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Desse modo, a modalidade de letramento que deverá ser seguida como prática docente do professor de francês na rede do estado cumpre os objetivos essenciais de todos esses documentos prescritivos que antecederam a RCFle.

Essas diretrizes linguísticas voltadas para a leitura e a modalidade do letramento, as quais as RCLC se baseiam e orientam a construção dos materiais didáticos como a RCFle parecem estabelecer com esses outros documentos dos governos federal e estadual, não somente uma filiação discursiva, mas também um entendimento comum do que deve se executado pelo professor.

Essa retomada de outros espaços de enunciação estabelecida pelo enunciador da RCFle tece uma orientação específica para o ensino e a aprendizado de francês: a “formação discursiva e linguística”, também definida como “modalidade de letramento”, que pode corresponder a uma posição discursiva adotada especificamente como modalidade ao ensino e aprendizado de FLE. No entanto, o enunciador dessa sequência discursiva não apresenta uma definição clara de “formação discursiva e linguística” e “modalidade de letramento” no material de francês ao coenunciador-professor, visto que essas duas terminologias são apresentadas até o momento como sinônimas e sem nenhuma informação teórica, referência de autor ou citação que geralmente se vê como forma *didática* de explicação ao leitor.

Sabe-se que essas fundamentações são propostas específicas para o francês por compreender diversos aspectos da língua francesa além da leitura como enfoque escolhido pela RCLC-LE. Desse modo, no documento geral da RCLC-LE, a leitura é definida a partir dos conceitos de “formação discursiva, linguística e letramento”:

> É justamente em função da dimensão social do discurso que se defende hoje que a atuação do professor em sala de aula seja uma ação política, pois a linguagem nunca é usada de

> forma neutra.Ao contrário, ao falar ou escrever, nós o fazemos de determinada posição no mundo (como homens, mulheres, negros, brancos, heterossexuais, homossexuais etc.) e temos o objetivo de alcançar algum efeito junto a uma outra pessoa. Além disso, nossos discursos sempre acontecem num certo local e num certo momento e trazem nossas marcas sociais atreladas a eles. Como desdobramento dessas questões, é preciso que o professor de línguas tenha consciência sobre o mundo em que está situado, no sentido de perceber que o conhecimento com que está trabalhando, a linguagem, estará sempre servindo a alguém ou favorecendo esta ou aquela posição (Ibid. p. 102).

Esse documento ainda esclarece que a opção pela leitura como modalidade de ensino e aprendizado de LE condiz com um demanda de mercado e da modernidade:

> Como a leitura tem função primordial na escola – é uma habilidade que perpassa todas as disciplinas e atividades escolares – a aprendizagem de leitura em LE também contribui para o desenvolvimento integral do letramento do aluno, entendendo-se letramento como um processo mais amplo do que a mera decodificação de um texto, pois contempla os usos sociais da leitura e da escrita. Estamos aqui incluindo também o desenvolvimento do letramento computacional do aluno, habilidade bastante valorizada no mundo do trabalho, onde pessoas têm sido avaliadas por sua capacidade de buscar informações por meio dos recursos tecnológicos cada vez mais disponíveis (Ibid., p.103).

Ao observar-se a citação acima, percebe-se que a leitura é compreendida pela equipe de docentes da RCLC-LE como contribuinte para o letramento do aluno. Todavia, segundo a definição desse termo, proposta por Soares (1998), a leitura está intrinsecamente associada à produção escrita e às condições para o letramento: o problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, ou seja, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita (Ibid., p.18).

Para definir o porquê da sua orientação metodológica de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a equipe de docentes da RCLC-LE parte do conceito de linguagem que corresponderá ao modo e a finalidade do ensino de LE:

> Como explicitado anteriormente, aprendemos uma língua para atuarmos no mundo. Assim, para definirmos o modo de se proceder em relação ao ensino e à aprendizagem de LE, precisamos responder a duas perguntas: com que *concepção de linguagem devemos trabalhar? E a que tipos de conhecimento recorremos ao usar uma língua estrangeira?* (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 104, grifo dos autores).

Considerações Parciais

Como se pode perceber, esse esclarecimento metodológico não é oferecido pelo enunciador da RCFle ao coenunciador-professor de francês na sdr3. Contudo, o sintagma

nominal “esta proposta” direciona o que deve ser mudado no trabalho do professor. Assim, as etapas: objetivo e finalidade que constituem o plano de execução do professor são quesitos que devem ser mudados para a garantia dos princípios sociais que a modalidade de letramento propõe.

A partir dessas posições discursivas do enunciador da RCFle, entende-se que a filiação discursiva do documento de francês às OCN é mais evidente quando a RCFle propõe para o ensino de língua estrangeira:

> Talvez seja redundante, mas oportuno, reforçar que um projeto de inclusão envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais; que o ensino de Línguas Estrangeiras não atua sozinho nessa engrenagem, mas pode trabalhar a favor da inclusão.Poderá ser por meio do ensino de Línguas Estrangeiras por si mesmo, atendendo a seus objetivos lingüísticos e instrumentais. Porém, salientamos, é com o enfoque que abrange os outros objetivos (culturais e educacionais) que esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa − porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos − se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos). (RIO DE JANEIRO apud SOARES, 2004, grifos e explicações dos autores).

Sequência discursiva	**Material didático RCFle**
4	[E1]**Conforme enfatizado pelo documento Reorientação Curricular; linguagens e códigos língua estrangeira**, a leitura seria o grande foco do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de nível médio. O volume de produção editorial produzido ou traduzido em língua francesa faz do francês um meio de acesso a um amplo espectro de informação cultural, técnica e científica. O ensino de leitura em língua francesa favorece, além disso, o acesso a um vasto e relevante patrimônio de textos que veiculam a história da constituição de um fundo comum de valores culturais, sociais e políticos.

Nesse trecho, a oração em destaque apresenta-se sob a modalidade de *discurso-segundo*, pois esta oração *conformativa* destacada marca a presença de uma outra voz que origina este discurso do material de francês. O material linguístico expresso por essa oração materializa uma relação de retomada da posição discursiva leitura como o grande foco do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de nível médio.

A afirmação seguinte à oração principal ressalta o volume de textos em francês que leva esta língua a ter um grande *status* científico e cultural na sociedade. Essa descrição da língua francesa não desempenha nenhuma relação com a oração conformativa que expressa o sentido de dúvida da leitura no ensino médio e a referência de um discurso-primeiro. Observa-se, então, que a língua francesa é definida por possuir um "patrimônio textual" devido ao seu longo acúmulo na Histórica. Dessa forma, essa língua é caracterizada por uma visão cultural e pelo seu lugar tradicionalmente constituído em um tempo e espaço.

Na afirmação seguinte, "o ensino de leitura em língua francesa favorece (...)", esta proposta acaba sendo relevante, visto que a leitura possibilitará o acesso a toda essa cultura textual em língua francesa. Ou seja, isso demonstra que a posição desse enunciador não está contrária totalmente ao enfoque da leitura.

Contudo, nota-se que as três afirmações feitas (1) se a leitura seria o grande foco do EM; 2) o volume textual em língua francesa; 3) a leitura permite o acesso a uma cultura textual do francês) desempenham uma relação lógica no que concerne à eficácia da leitura para o enriquecimento cultural e assim, integrando-se ao conceito de ensino como provedor social e de saber etc., que os documentos prescritivos do governo promovem pela nova visão de educação igualitária.

A língua francesa, ao ser descrita pelo seu valor cultural e tradicional pelo enunciador garante um espaço de relevância na sociedade. Adquirir o conhecimento dessa língua permitirá ao aprendiz que o acesso a um saber, a uma cultura que contribuirão para a sua formação social.

A oração conformativa como uma modalidade de discurso-segundo, *costura* o discurso da RCFle sobre a relevância do patrimônio sócio-cultural dos textos em francês com o discurso da RCLC-LE (primeiro) como se ambos fossem o mesmo discurso ou do mesmo enunciador. No entanto, a RCLC-LE não trata especificamente de uma língua estrangeira, mas a segunda afirmação nos leva a crer que são o mesmo discurso. Como se a RCFle tentasse homogeneizar os dois discursos: o primeiro, RCLC, e o segundo, RCFle.

A reformulação do discurso-primeiro pela modalidade do discurso-segundo para o campo discursivo do material RCFle faz existir uma equivalência entre essas duas propostas representadas pelos dois discursos: primeiro e segundo.

Para Authier-Revuz (2001) a modalidade do discurso-segundo é uma forma também de discurso relatado, pois abre lugar no espaço enunciativo de um discurso-primeiro para um discurso-segundo. Conforme foi dito na análise da primeira sequência, todo discurso-segundo é uma reformulação do discurso-primeiro; ainda que o materialize como palavras fiéis, a reprodução "fidedigna" do discurso-primeiro já é uma reinterpretação dele no discurso-segundo.

A modalidade do discurso-segundo introduzido pelo sentido de conformidade é, de fato, neste E1, é uma reformulação feita pelo enunciador- equipe de docentes de francês do documento RCLC-LE. O coenunciador, em um primeiro momento, é conduzido pelo enunciador a ter dúvida, a elaborar hipóteses sobre essa realidade metodológica de que a leitura seria o grande enfoque para o ensino médio, e em seguida, o coenunciador é convidado a ter o conhecimento da produção cultural em língua francesa sob a forma de textos e, tão logo, esse mesmo coenunciador é conduzido a concluir uma verdade construída sobre o enfoque da leitura para língua francesa.

Na reconstrução dessa sdr4, a lógica ficaria da seguinte forma: *conforme enfatizado pelo documento Reorientação Curricular; linguagens e códigos língua estrangeira, a leitura seria o grande foco do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de nível médio,* ***pois****, o volume de produção editorial produzida ou traduzida em língua francesa faz do francês um meio de acesso a um amplo espectro de informação cultural, técnica e científica*. ***Logo****, o ensino de leitura em língua francesa favorece, além disso, o acesso a um vasto relevante patrimônio de textos que veiculam a história da constituição de um fundo comum de valores culturais, sociais e políticos*.

A forma pela qual o enunciador traz o enfoque da leitura da RCLC-LE para o campo discursivo da RCFle faz o coenunciador apreender e, portanto, concluir algo não expresso na sua referência ao discurso-primeiro. Logo, verifica-se que a interpretação do discurso-segundo − da RCFle sobre o discurso–primeiro, a RCLC-LE − estabelece uma relação entre duas instâncias discursivas distintas que se entrecruzam e formulam um novo sentido de leitura para a língua francesa : o letramento, por se tratar de uma formação que contempla mais competências que a leitura. Convém acrescentar que esta formulação de leitura para letramento, permite-nos compreender a importância desta última para a relevância cultural e científica do francês na formação social e cidadã do sujeito-aprendiz.

Com base nessa fusão enunciativa entre o momento do discurso-primeiro e o do discurso-segundo, Authier-Revuz afirma:

> A dupla estrutura enunciativa, constitutiva de toda reformulação sob a forma do discurso relatado, reveste-se aqui, nos dois níveis, D1 e D2, de um caráter fortemente explícito. Lá onde o discurso científico dado pela fonte da D.C. produz uma dupla realização: D2 *mostra* a enunciação do D1 que ele pretende relatar, ao mesmo tempo em que se mostra em uma atividade do relato (AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 114, grifo da autora).

Como pode ser entendido pelas palavras dessa autora, a modalidade do discurso-segundo permite que o enunciador cite um outro discurso como referência e ao mesmo que se reformule seu dito a favor do discurso desse enunciador. Ele usa as palavras alheias já estabelecidas como verdade dentro de um campo específico, a fim de garantir o estatuto de verdade.

Em sua definição sobre divulgação científica (D.C.), a autora a caracteriza com "a missão de penetrar no grande público" (Ibid. p.108). Neste caso, tornar acessível aos docentes de francês a proposta de letramento como enfoque de FLE.

A RCFle, por ser um material didático proponente de uma orientação teórica e prática para o ensino e aprendizado de francês, opera pela prática da D.C.- uma forma de transmitir ao coenunciador-professor de francês um saber pedagógico. Segundo Authier-Revuz (Ibid. p. 109), no campo do discurso científico "as essências 'científicas' e 'pedagógicas' no nível do discurso", não são apreendidas a função de um discurso de D.C. através de seu funcionamento, a menos que historicamente.

A modalidade discursiva-segunda situa o enunciador como detentor de um saber prático e acadêmico dentro desse campo discursivo da RCFle. A forma não pessoal trata o produto do relato como mais importante. O enunciador quer que se saiba sobre a representação patrimonial, cultural e de saberes da língua francesa no mundo e que pela leitura se terá acesso a essa riqueza.

Essa visão cultural e de tradição recupera sentidos e valores da importância do conhecimento sobre o francês como língua estrangeira. No capítulo que relata o histórico das línguas estrangeiras nos currículos do Brasil, verificou-se que havia um predomínio em pensar o estudo de uma língua estrangeiras a fim de aprimorar uma cultura deficiente. Carneiro Leão, ao retomar as palavras de Delgado de Carvalho, então diretor do Colégio Pedro II, dizia sobre a finalidade de uma língua estrangeira:

> Quando muito pode-se estabelecer a graduação natural no sentido da maior necessidade que têm do conhecimento de linguas estrangeiras modernas uns povos em relação a outros. Os povos senhores de alta cultura e de civilização intensa, como a Inglaterra, a França, a Alemanha, possuindo lingua de grande riqueza em obras de ciência e de literatura, têm menos necessidade do que os povos novos, de lingua de horizontes limitados. O Brasil está no numero desses ultimos.”Para nós”, diz Delgado de Carvalho, ”uma língua representa uma cultura complementar indispensavel dada a deficiência do português como lingua cientifica e comercial [...] qualquer especialização, qualquer pesquisa, qualquer estudo universitario, requer a consulta de obras estrangeiras”. (CARNEIRO LEÃO, 1935,p. 59)[19]

Mesmo que esses dois momentos descrevam uma visão elitista da língua estrangeira, não se está dizendo que os sentidos são os mesmos, pois no documento de francês o sentido de enriquecimento cultural é puramente mercadológico. A língua francesa é apresentada tendo grande expressão no mundo atual. Já na citação de Carneiro Leão, a visão de tradição dessa língua tem um valor preconceituoso por defender a cultura estrangeira como complementar aos países que foram colonizados por europeus. Mas ambas demonstram uma visão discursiva próxima quanto ao papel da língua estrangeira na formação do aprendiz.

Considerações Parciais

Nessa sequência, parece-nos que a posição-sujeito do enunciador-equipe de docentes de francês é alinhada é o enfoque da leitura, proposta sugerida pela RCLC-LE. No entanto, a leitura é vista pelo enunciador sob uma perspectiva positiva porque permitirá o enriquecimento enciclopédico por meio dos textos em língua francesa. Pode-se ainda dizer que a posição do enunciador é contraditória em relação às posições anteriores, quando afirmava ter como diferencial do enfoque somente da leitura, a priorização também dos aspectos oral e escrito do francês.

[19] A ortografia está mantida como no original da época.

Sequência discursiva	Material didático RCFle
5	[E1] Por outro lado, estamos atentos à relevância social do ensino de LE e à **diretriz que advoga a necessidade de atender à capacitação para o mundo do trabalho**. [E2] Neste sentido, se levarmos em conta as atividades econômicas predominantes **no Estado do Rio de Janeiro**, tanto na indústria quanto no comércio e no setor de serviços, as habilidades de compreensão e produção oral (e eventualmente de produção escrita) podem vir a ser requeridas nas mais diversas situações profissionais.

Quando observada a sdr5, percebe-se melhor essa justificativa da oferta de língua estrangeira pela sua expressividade de mercado muito mais próxima aos ideias dos PCN e da RCLC-LE. O enunciador-equipe de docentes e o coenunciador são designados pela marca pessoal "nós" identificada pela desinência pessoal do verbo "estamos". Esta materialidade inclui em uma mesma posição discursiva nesse enunciado, tanto o enunciador equipe de docentes quanto o coenunciador. Outra questão: apesar de a indicação temporal estar situada no tempo presente, não demarca o momento da enunciação. O DR (modo discurso indireto) situa uma instância enunciativa e o enunciador demonstra ter conhecimento desses discursos antecessores que advogam a favor da orientação social metodológica para o ensino de língua estrangeira voltada para o trabalho.

O lugar de onde se enuncia são os documentos oficiais prescritivos que orientam o ensino e aprendizado de língua estrangeira a partir dessa prerrogativa social. Os documentos que salientam essa importância de vincular são a LDB e as DCN. A LDB quando esta dispõe sobre a educação básica precisamente define o currículo do ensino fundamental em duas divisões: mínimo e diversificado. É neste último que se enquadra o ensino de língua estrangeira (LDB art. 22; art. 26§5°). Já as DCN que, mesmo não determinado conteúdos específicos às disciplinas, redefinem em áreas da base comum determinadas pelo governo federal, ou seja, pela LDB.

A modalidade do discurso indireto, DR, sob a forma sintática específica "diretriz que", reporta a uma fala outra. Esta construção caracteriza e especifica um lugar de origem: o campo discursivo que circunscreve os dispositivos legais para a definição do currículo

disciplinar, por exemplo, as DCN. É a partir deste campo que o enunciador - equipe de docentes de francês remete seus enunciados.

O próprio substantivo"diretriz" já identifica qual campo discursivo ressalta a importância da capacitação do mundo do trabalho. Esse discurso integra o campo discursivo das prescrições curriculares que definem conteúdos básicos para as disciplinas. Esse campo são as DCN para o ensino médio que definem a integração da *escola* com o *mundo do trabalho*:

> Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho. (DCN-EM, 1998).

Com isso, percebe-se que o documento de francês além de seguir os *passos* da RCLC, atende aos dispositivos legais que determinam os currículos nacionais, conforme já citado. O material de francês ao mesmo tempo em que ocupa uma posição discursiva existente *leitura* também se "opõe" a ela tentando legitimar e garantir como uma posição discursiva autônoma ou tentar estabelecer, a modalidade de letramento como uma formação discursiva, pois até o momento, pudemos constatar que letramento é definido como um enfoque metodológico a partir da prática de trabalho leitura para o ensino de LE.

Em E2, O enunciador–equipe de docentes evoca um outro quadro enunciativo descrito pelo adjunto adverbial de lugar "no Estado do Rio de Janeiro". No entanto, a referência feita descreve-o como sendo um território de expressão econômica pela presença destacada do comércio, da indústria e de outros serviços.

Nesse espaço, enunciador e coenunciador ocupam este mesmo lugar de formação tanto social quanto enunciativa que é estado do Rio de Janeiro de onde partem para traçar os objetivos para o ensino de LE. Todavia, nessa sequência percebe-se que o enunciador não direciona o seu discurso somente ao professor de francês, mas a todos os docentes de língua estrangeira. E o quadro situacional já não se refere ao sistema educacional, mas ao da economia do Estado.

Assim, as competências de uma língua estrangeira mais precisas nesses tipos de uso são a fala e a compreensão auditiva já que as situações voltadas para o atendimento ao

público no mundo do trabalho requerem que o falante desempenhe essas competências comunicativas. A posição do enunciador assemelha-se ao discurso institucional do Secretário de Educação:

> O estudo dessa língua tem uma forte tradição em nosso estado, que é, na Federação, o mais marcado pelos contatos com a cultura francesa. Se a herança do passado mostra as tradições dessa cultura, principalmente, na literatura, na arquitetura, pintura, escultura, e mais recentemente na implantação de indústrias, as relações bilaterais do presente estabelecem novas formas de trocas e transferências científicas, tecnológicas e culturais. A língua francesa é, hoje, um instrumento importante nas relações comerciais e culturais não somente com a França, mas, também, com países dos cinco continentes que têm o francês como língua oficial ou comercial (ALGUMAS PALAVRAS, 2006).

A *produção escrita*, modalidade que o enunciador-equipe de docente descreve no enunciado como a menos utilizada, não é descartada das competências a serem estudadas, visto que podem ser requeridas na atividade profissional. No entanto, prevalece o sentido anterior de uma língua para o desenvolvimento de uma cultura insuficiente, e por isso, o enfoque de uma diretriz que promova o sujeito ao campo profissional.

Considerações Parciais

A proposta de língua francesa parece estar alinhada ao paradigma do "saber fazer" como os imperativos do aprendizado presumidos pelas DCN (1998) e das PCN (1998) − ao lado do exercício da cidadania e da moralidade. Percebe-se que o campo discursivo de francês ganha espaço discursivo autônomo em relação aos seus materiais orientadores, associando as bandeiras universais da promoção social e cidadã e da aquisição de competências básicas requeridas pela modernidade do mundo do trabalho.

A posição da equipe situa uma transição entre o espaço institucional da rede de ensino do estado e o Estado como espaço econômico. Com isso, a equipe de docentes demonstra que no documento RCFle, sua orientação metodológica atende às necessidades prescritas pelos outros materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de LE que o antecederam.

Sequência discursiva	Material didático RCFle
6	[E1]A diversidade de estilos de aprendizagem associada à diversidade da realidade **das escolas da rede estadual de ensino** nos faz optar por uma orientação curricular que contemple a habilidade de leitura como sendo uma entre outras.[E2] Apesar de constatarmos que a leitura em LE é privilegiada **nos PCN**, reconhecemos que outras habilidades devem ser trabalhadas a fim de "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 13).

No trecho transcrito, a equipe de docentes fala do espaço "das escolas da rede estadual de ensino" e se dirige a todos os docentes de língua estrangeira.

A posição discursiva do enunciador-equipe de docentes argumenta que as situações de ensino e aprendizagem nas escolas são heterogêneas, não podendo, portanto, limitar as orientações para as aulas de língua estrangeira a uma única metodologia. De certa forma, a posição discursiva do enunciador remete às críticas de diversos trabalhos de LE que apontam a hegemonia da leitura como metodologia de língua estrangeiras.

A crítica do enunciador desta sdr6 parte da RCLC-LE à qual a equipe de docentes faz referência por meio da citação. Com isso, esta fornece o argumento de apoio de que os PCN não contemplam outras competências primordiais para o desenvolvimento do aprendiz.

As duas indicações de localidade, "das escolas da rede estadual de ensino" e "nos PCN", confrontam o espaço de ensino da rede estadual e o saber metodológico da leitura pensado fora dessa realidade escolar.

Nessas duas referências de lugar a equipe de docentes descreve que o trabalho do professor está limitado ao exercício de um plano de atividade e de uma orientação pedagógica distanciados das condições reais que as escolas públicas apresentam: salas superlotadas, ausência de material escolar, alunos com graus de letramento não correspondentes às séries ou aos anos, salários defasados, falta de incentivos à formação continuada etc. Assim, a imposição de uma única metodologia ou de uma organização de

atividades aos docentes é tratar essas diversas situações como homogêneas, desprezando todos os entraves que circundam o trabalho do professor e as condições de aprendizagem do aluno. A esse respeito Souza-E-Silva explica:

> Como mais uma fonte de prescrições, de normas, há de se considerar o próprio trabalhador, incluindo seus valores, traços biológicos e subjetivos, que vão influenciar o modo de desenvolver a atividade, isto é, sua reação pessoal diante das normas e o processo de renormalização. (SOUZA–E-SILVA, 2007, p. 197-8).

Os governos por meio desses manuais prescritivos nacionais e estaduais estipulam um discurso padrão e igualitário para realidades distintas de todas as escolas públicas do país. Como já foi mostrado, os ideais da CF de 1988 já previam todas as bandeiras sociais que esses materiais didáticos definem como imprescindíveis ao acesso democrático da educação. No entanto, as LDB foram organizadas e estas criaram as DCN que geraram os PCN e, agora, as OCN geram todos esses documentos que, por sua vez, foram baseados nos ideais sociais.

A posição da equipe de docentes em criticar a proposta de leitura dos PCN, ainda que esta não seja obrigatória, segundo as DCN (*op. cit*), evidencia que as prescrições não são pensadas levando em conta as diversas realidades das escolas e que estas delegam as melhorias da educação à reformulação da atividade docente, como se o educar se restringisse ao que ocorre na sala de aula. Ao se pensar as atividades prescritas ao professor à luz da ergologia, compreende-se que a crítica dos docentes aos PCN é, sobretudo, uma contestação aos modos de trabalho norteados por este material.

Nas palavras de Sant´Anna, o trabalho sob a ótica analítica da ergologia permite compreender que estas normas podem ser incorporadas à atividade do trabalho ou não:

> É a partir desse entendimento ergológico do que seja a realização de uma atividade que se pode considerar a construção do coletivo como o espaço do sujeito industrioso se constituir nas relações históricas da situação de trabalho. Esse coletivo irá importar na definição de procedimentos aceitos e valorizados no trabalho, para além do que determinam as regras externas e mesmo internas ao trabalho, oriundas de outros lugares que não o próprio coletivo (SANT´ANNA, 2006, p. 2).

Nota-se que o enunciador, antes da equipe de docentes de francês, nesta sequência, não se posiciona somente sobre a língua francesa. A prática da leitura é contestada, portanto, pela equipe de docentes de todas as LE e por Sant'Anna como não completa para

a realização das propostas constitucionais e sociais da educação. Então, a metodologia que contempla outras competências e habilidades e a formação social e cidadã do aluno é a das práticas discursivas e linguísticas, ou modalidades de letramento.

Observa-se que a citação referente ao documento geral do estado do Rio de Janeiro "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (RIO DE JANEIRO, 2006, p.13) a qual o enunciador argumenta como *prova* a seu favor, é uma outra forma de materializar o dialogismo entre os discursos dos PCN e a RCLC-LE sob o campo discursivo da RCFle.

Considerações Parciais

A função da citação nesta sdr6 marca a alteridade entre a situação discursiva de oposição entre a RCFle e os PCN que integra à trama textual. O documento de francês incorpora um outro momento enunciativo – a RCLC-LE que lhe garante o sentido de refutação argumentativa contra a proposta de leitura dos PCN. Constata-se, então, que a citação também marca um outro lugar no qual fala o enunciador – a RCLC-LE [20] – a todo público docente de língua estrangeira.

Pode-se compreender desse confronto de posições discursivas assumidas pelo enunciador-equipe de docentes, nos lugares "das escolas da rede estadual de ensino" e "nos PCN", que há um embate entre os saberes acadêmicos e práticos; tal embate é "O lugar das renormalizações das reavaliações, do retratamento de normas e de valores que estão enraizados nas gestões da atividade" (SOUZA-E-SILVA, 2007).

Sequência discursiva	**Material didático RCFle**
7	[E1]**Considerando que a definição de cidadão é a de "membro de uma comunidade política organizada**", formar para a cidadania significa formar para a efetiva participação política na comunidade. É desenvolver a consciência de que o cidadão, ao exercer seus direitos e cumprir seus deveres, está contribuindo para o bem estar social. [E2]O professor de LE

[20] Um fato curioso é que parte da equipe que elaborou as RCLC-LE (exceto a de FLE) também contribui para a elaboração dos PCN.

	tem a possibilidade de criar condições para desenvolver a consciência cidadã, quer através do estudo de textos que promovam a reflexão e ampliem seus conhecimentos **nesse campo**, quer através de pesquisas interdisciplinares, em conjunto, com professores de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Sociologia, Geografia, História e Filosofia, por exemplo.

Nesta sequência discursiva, o "como fazer", "o executar as tarefas", passa a fundamentar o discurso do enunciador caracterizando a posição dos que "sabem" e a dos que "fazem".

Nesse trecho, a oração reduzida de gerúndio introduzida pela construção sintática "considerando que" é a materialidade que expressa, reporta de forma indireta ao discurso outro neste E1. Apesar desse termo não ser propriamente um dêitico, percebemos que a oração reduzida de gerúndio reproduz aqui a *forma vazia*, ou seja, faz remissão a um discurso anterior ao qual se remete este enunciado define o termo "cidadão" e a este conceito adiciona o sentido de "formar para cidadania". As aspas sinalizam o sintagma adjetivo "membro de uma comunidade política organizada" como palavras alheias incorporadas pelo enunciador. As aspas são marcas de expressividade da heterogeneidade marcada pelas quais materializam o uso e menção das palavras alheias por outro enunciador em seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 2001).

A definição de "cidadão" tem por objetivo levar conhecimento ao seu coenunciador sobre o papel deste como formador de membros para a sociedade. Este discurso recupera o sentido do papel da escola na época da ditadura militar: informar sobre os direitos e deveres do aluno, ou seja, promover a educação e o civismo. Ao professor é destinado ter um sentido de "escola" como espaço físico capaz de tornar as pessoas civilizadas e de que os valores essenciais para o convívio social são somente aprendidos na instituição escolar.

É essa noção de espaço escolar que é passada ao professor de língua estrangeira para que este tenha em mente que sua atividade em sala de aula estará voltada de certa forma para o desenvolvimento dessa consciência cidadã, ou seja, "formar para a efetiva participação política na comunidade" do aluno aprendiz.

Considerações Parciais

Em relação ao papel do professor de língua estrangeira, o enunciador do documento RCFle defende a leitura como meio de promover a reflexão e o conhecimento interdisciplinar. Com isso, o texto passa a ser caracterizado como um suporte que permitirá o acesso a um saber de diversas áreas. A designação espacial "nesse campo" retoma o sintagma "estudo de textos", nesta sequência discursiva. O dêitico "nesse campo" retoma, mas lhe acrescenta um novo sentido, ou melhor, defini-o como um campo de saber. Nesse sentido, o aprofundamento do conhecimento pela leitura de textos de outras áreas interdisciplinares (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Sociologia, Geografia, História e Filosofia) pode possibilitar essa "formação cidadã" ou se voltar ao entendimento do próprio texto.

Na sequência discursiva seguinte, a ideia como o professor pode exercer sua atividade de docente de língua estrangeira tem continuidade assim como na anterior.

Sequência discursiva	Material didático RCFle
8	[E1]**Considerando que "interação" significa, primordialmente, "ação entre**", conceber a compreensão do texto escrito, ou seja, a leitura em seu sentido pleno, sob uma perspectiva sociointeracional implica indagar qual é a natureza desse "agir" que se realiza no ato de leitura.

A oração reduzida de gerúndio materializa por esta construção sintática uma definição do termo "interação" oriunda de um outro discurso que a RCFle faz menção. Este outro discurso define um contexto de ensino e aprendizado no qual o *texto* pode ser trabalhado sob uma perspectiva sociointeracional:

> A elaboração de um documento de Reorientação Curricular não poderia abrir mão de uma breve reflexão sobre os processos de aprendizagem. Por concebermos a linguagem sob uma perspectiva sociointeracional e construtivista. [...] No nosso caso, a aprendizagem da LE se dá em ambiente institucional e a interação entre alunos e professores não é a mesma que encontramos em ambiente *natural* dos falantes da língua. Há a presença de um professor encarregado de "transmitir" conhecimentos, ou melhor, criar situações que permitam aos alunos construir conhecimento (RIO DE JANEIRO, RCFLE, 2006, SEM PAGINAÇÃO).

A forma não pessoa do enunciador evidencia que o objeto do relato, ou seja, a conceituação da atividade com o texto dentro dessa visão de aprendizagem, é o sentido mais importante que deve ser apreendido pelo coenunciador.

A oração reduzida expressa a palavra – outra, mas não determina a fonte desse relato, sabe-se que é apenas um conceito teórico, o que faz o enunciador compartilhar dessa mesma opinião formada por saber estabelecido sobre essa visão de ensino e aprendizado.

Considerações Parciais

Pode-se dizer que a posição do enunciador - equipe de docentes de francês expressa uma adesão à perspectiva da leitura, lugar do qual o enunciador do material de francês emite seu discurso.

As aspas recortam os sentidos acerca do termo "interação" para que se conceitue a *leitura do texto* como uma "ação entre" o suporte texto e o leitor. Esta concepção de ensino e aprendizado também é comungada pelo documento geral RCLC-LE:

> [...] a concepção de linguagem com a qual trabalhamos envolve três dimensões: construcionista, sociointeracional e situada. A perspectiva construcionista se explica pelo fato de que, ao falarmos, compreendermos ou escrevermos, estamos construindo o mundo de determinada maneira, assim como formando nossas identidades sociais (gênero, raça, sexualidade etc.). Estamos continuamente aprendendo a ser quem somos como homens, mulheres, negros, brancos, pobres, ricos etc. por meio dos discursos nos quais nos envolvemos. A dimensão sociointeracional, por sua vez, se relaciona à forma como todo uso da linguagem é orientado pela existência de um interlocutor, ainda que ele não esteja fisicamente presente. Por exemplo, ao produzir seu texto, todo autor projeta a imagem de um leitor que ele imagina como público para aquilo que ele está escrevendo. E o leitor participa, então, de uma conversa com o escritor, por assim dizer. Quanto à característica situada da linguagem, destacamos que isso acontece em dois sentidos. Primeiramente, ela se refere à forma como os significados que construímos estão marcados por quem somos no mundo social; ou seja, quem usa o discurso provém de uma determinada classe social, faixa etária e profissão, tem determinados desejos sexuais etc., características essas que farão parte dos significados construídos. Considerar *quem* escreve e *para quem* escreve é imprescindível na compreensão de um texto. Em segundo lugar, a linguagem é situada porque sempre acontece num local que tem uma história. Assim, as interações na construção do significado na leitura, na conversa, etc. são também marcadas pelo *quando* e pelo *onde* (RIO DE JANEIRO, RCLC-LE, 2006, p. 104).

Sequência discursiva	**Material didático RCFle**
9	[E1]**Diante de um texto**, o leitor atualiza não apenas seu conhecimento do código escrito e sua correspondência como código oral, mas uma série de conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e socioculturais que lhe permitirão construir hipóteses sobre as informações aí veiculadas. Esses conhecimentos são acionados, inicialmente, de maneira global, quando o leitor passa uma "vista de olhos" no texto que tem diante de si.

No trecho acima, o dêitico *diante* referencia a localização do leitor durante a atividade de leitura. Como nas sequências anteriores, o discurso do enunciador continua a ser voltado para o "como" se trabalha o texto em sala de aula. A partir desse "como fazer", o enunciador utiliza o objeto *texto* para fornecer explicação do processo da leitura ao coenunciador docente de língua estrangeira. Durante essa atividade de aprendizado, o leitor desenvolverá diversas habilidades, inclusive relacionar a palavra escrita ao seu registro oral. Assim, o texto ganha uma finalidade comunicativa e não se limita à decodificação de informações.

Considerações Parciais

O enunciador não especifica como essa atividade textual pode promover o envolvimento de mais competências. Então, o trabalho com o texto possibilita ao leitor um meio de obter informações, extrair dados, decodificar informações e promover debates sobre o assunto do texto para que os alunos se expressem na língua estrangeira que estão aprendendo. O texto acaba se tornando um "pretexto" para se justificar o ensino ou a introdução de um determinado conteúdo. No entanto, em sdr10 serão observados com mais clareza os "passos" que o enunciador fornece ao seu coenunciador para trabalhar a leitura através de textos nas aulas de língua estrangeira. O texto escrito ganha sentido de "suporte" ou "ferramenta" uma nomenclatura advinda do mundo tecnológico que redefine currículo, o trabalho do professor, a situação de ensino e aprendizagem, os recursos didáticos utilizados pelo docente de um universo informático que configura a função da educação neste contexto globalizado.

Esta perspectiva de ensino de língua estrangeira desenhada em seqüências anteriores vai de encontro às ideias remotas do ensino de línguas vivas – versão da reforma Capanema (op. cit.) no qual o papel de uma língua estrangeira é ter acesso ao saber de outras áreas. A língua estrangeira tinha o papel de oferecer como instrumento linguístico uma sistematização do uso da língua em diversas competências para o avanço do aprendiz no mundo do trabalho contrastando com o ensino humanista estritamente cultural. Sentido semelhante expresso pelas Orientações Curriculares Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio), publicada em 2000:

> A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como "ferramenta" a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos. (PCN+, 2000, p. 94, grifo do autor).

Sequência discursiva	Material didático RCFle
10	Para o leitor experiente, **o próprio suporte** já lhe fornece pistas sobre o contrato de comunicação que é proposto pelo texto: se está diante de um jornal, atualiza seus conhecimentos a respeito do que seja sua linha editorial, as seções em que se organizam as informações e os diferentes gêneros em que essas se inscrevem: notícias, editoriais, artigos opinativos, crônicas, críticas, anúncios etc. Se tem um livro em suas mãos, igualmente a indicação do gênero e do autor lhe fornecem pistas que lhe permitem traçar hipótese.

Nesta sequência, o enunciador descreve o texto como um suporte ao professor. Note-se que o enunciador denomina o texto por uma outra designação referencial "o próprio suporte". Este nome retoma o termo "texto" já apresentado nas sequências anteriores.

O enunciador continua a ideia expressa em sdr9 quanto ao manuseio do texto na aula de leitura. Como roteiro ao professor, é sugerido que este parta do próprio texto com ele oferecendo "pistas" de como pode ser lido e interpretado.

Antes, a especificação de LE definia o tipo do texto na aula de leitura. Note-se que nesta sequência discursiva a distinção "LE" não é acrescentada ao nome "próprio suporte". Com isso, pode-se entender que o enunciador pode estar falando até mesmo de uma aula de língua portuguesa na qual a leitura e interpretação do texto escrito podem ser seus objetivos. Dessa forma, tanto enunciador quanto coenunciador assumem a posição de um professor de uma língua, não somente da estrangeira.

Outra questão importante é a funcionalidade do texto: predomina a ideia de que, na leitura da "palavra escrita", a relação entre leitor e objeto é algo mecânico, de decodificação, como se o texto não permitisse a extrapolação do que não está nele, mas pode ser inferido. O texto tem sido apresentado e definido ao docente de línguas como um corretor do texto oral, como verdade a ser apreendida.

A relevância do gênero na organização das informações do texto também pode ser uma sugestão de leitura. Percebe-se que as orientações de atividades de leitura limitam-se ao trabalho com o texto. Os preceitos de formação cidadã e social são excluídos dessa atividade textual. A produção escrita e o desenvolvimento da oralidade não são descritos como modalidades participativas da aula da leitura. Isso poderia ocorrer se o texto escrito não fosse o limite do que poderia ser trabalhado pelo professor.

Segundo as definições já apresentadas sobre leitura e letramento no percurso desta análise, a distinção entre ambas é que a leitura é um processo que não tem como seu objetivo principal as habilidades da oralidade e da escrita (RIO DE JANEIRO, RCLC-LE, 2006).

Para a modalidade de letramento é indispensável que a produção escrita e a oralidade estejam intimamente integradas. Assim, a ideia de letramento em diversas modalidades está mais ligada à formação social, cultural e cidadã, visto que o letramento é definido como práticas e eventos relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995).

Considerações Parciais

Observa-se, assim, que a posição discursiva do enunciador encontra-se mais filiada à posição discursiva "leitura" do que às modalidades de letramento defendidas inicialmente pela posição da equipe docentes de francês, ao propor uma nova ênfase nos aspectos orais de língua francesa, pois essa pregava que as modalidades de letramento não se limitam aos

eventos e práticas comunicativas mediadas somente pelo texto escrito, ou seja, as atividades de ler ou escrever.

Como pode ser visto, as propostas de trabalho com o texto nas atividades de leitura têm descrito nas sequências discursivas diversas posições do enunciador diante desse tema. A exemplo disso, a sequência seguinte dimensiona com mais solidez a posição enunciativa da equipe de francês.

Sequência discursiva	Material didático RCFle
11	[E1] Entretanto, como a leitura do texto escrito se faz num momento posterior à sua emissão e na ausência do receptor, a interação leitor-autor, durante o processo de leitura se dá **no domínio do imaginário**. Quando falante e ouvinte interagem, cada um pode realmente agir de imediato sobre o outro, pois aquele que fala observa as reações de quem ouve e aquele que ouve pode, a rigor, intervir no processo e inverter os papéis, tomando a palavra. Já a interação leitor-autor ocorre entre a imagem prévia que o leitor possuía em sua mente, a respeito do autor, e aquela que ele reconstrói à medida que compara o que lê com que já sabe a respeito do assunto abordado pelo texto.

Observamos que o enunciador descreve o processo de leitura e se coloca como observador deste, relatando ao coenunciador toda dinâmica que envolve os participantes. O advérbio de lugar *no domínio do imaginário* é onde ocorre o processo de concatenação das ideias do texto. A remissão feita a este lugar pelo enunciador, parece-nos que o enunciador visualiza e descreve o que vê nesse imaginário: o processamento de um texto na aula de leitura.

O enunciador de uma forma abrupta encerra a definição inicial sobre a leitura do texto escrito e começa a descrever os aspectos interacionais entre falante e ouvinte, talvez tentando explicar ou relacionar as expressões faciais e corporais, *pistas* que também são interpretadas pelos participantes que interagem durante uma atividade comunicativa. No entanto, essa informação não está muito clara ao coenunciador mesmo porque, em seguida,

o enunciador volta a descrever a relação leitor-texto-autor, sem voltar ao que estava explicando anteriormente, sobre os aspectos orais.

Considerações Parciais

Como vimos colocando, a posição da equipe de docentes no enunciado não se resguarda ao trabalho do texto somente em língua francesa. O enunciador equipe simula o trabalho com o texto que pode ser executado por qualquer docente de LE. Isso nos leva a afirmar que nessa sequência a equipe de docentes posiciona-se mais assimilada à posição discursiva leitura.

Observa-se que o enunciador relata dois contextos diferentes envolvendo a leitura e o uso do texto: o primeiro relaciona o momento no qual o texto é construído levando em conta que nessa instância o receptor não está presente. Assim, "posteriormente" à emissão do texto escrito, a interação se dá pela relação leitor-autor. Já o segundo trata da interação comunicativa falante-ouvinte com o texto hipotetizando ideias a partir de pistas como o próprio texto e o seu autor.

Os dois contextos descritos pelo enunciador-equipe ao seu coenunciador-docente de língua não apresentam nenhum vínculo à situação de enunciação, ressaltando mais a ação descrita pelo relato do enunciador, e ambos podem representar qualquer situação de leitura tanto em língua estrangeira quanto em língua materna.

Sequência discursiva	**Material didático RCFle**
12	[E1]**No caso de artigos de jornal não assinados, de textos oficiais, ou em textos de caráter técnico-científico**, há uma predominância da imagem "oficial", conferida pelo *status* psicossocial do emissor, sobre características específicas do indivíduo que escreveu o texto. [E2]Já **em outros gêneros**, é o nome do autor que, por si só, funciona como um significante ligado a uma série de significados socialmente compartilhados, que definem a sua posição enquanto tal.

Nesta sequência, a sugestão da leitura foca como proposta ao docente o uso de diversos gêneros de textos já que a partir deles pode-se depreender particularidades de seu "emissor", remetendo aos estudos literários que associavam diretamente todo "eu" dito ao autor.

Esta sequência pode ser melhor compreendida quando associada ao objetivo da aula de leitura no seguinte fragmento do material de francês :

> Como o objetivo da aula de leitura é promover a compreensão do texto, servindo-se de todos os recursos disponíveis para atingi-lo, é fundamental desenvolver uma fase pré-leitura, em que se atualizam e se compartilham, através de diferentes atividades, os conhecimentos que vão interagir durante o processo. E para avaliar em que medida as informações trazidas pelo texto foram efetivamente incorporadas à bagagem de conhecimentos dos alunos, convém propor atividades de pós-leitura ligadas a outras habilidades, como a expressão oral e escrita, que pode ser desenvolvida na própria língua estrangeira, quando há condições para fazê-lo, ou em língua portuguesa, de preferência em conjunto com professores de outras disciplinas (RIO DE JANEIRO, NÃO PAGINADO, 2006).

Na citação acima, a aula de leitura continua a ser o foco de descrição a fim de demonstrar a realização do trabalho com texto ao docente de LE. Podemos observar que a aula de a leitura do texto é subdividida em etapas que acontecem antes do recebimento do texto, durante a leitura propriamente dita e após esta, relacionando outras atividades para o desenvolvimento de outras habilidades.

A proposta que ensino e aprendizado de LE focada no trabalho do texto, em diferentes gêneros discursivos, visa realizar uma proposta dentro da perspectiva do letramento, como pudemos ver na sdr 12

O campo discursivo das DCN é retomado quando, segundo a citação, traz como uma proposta a ser realizada em LE e m comum participação a outras disciplinas, pois esta prática encontra-se em um projeto interdisciplinar determinado pelas DCN nas quais as disciplinas de línguas estrangeiras podem trabalhar conteúdos que estão definidos pelas diretrizes em um eixo transversal, como por exemplo, o meio ambiente, as eleições, sexo, ética, etc.

Considerações Parciais

Observamos que a sdr 12 traz um resquício de uma proposta concentrada na perspectiva do letramento porque a equipe de docentes alinha a posição enunciativa de uma proposta curricular voltada para as práticas de letramento, conforme sugerem as DCN. Observamos que o enunciador- equipe de docentes fala ao coenunciador professor de todas as LE (ofertadas pelo estado).

As noções de texto, leitor e autor são amplamente definidas sob uma visão de gêneros. Dessa forma, o professor em sala de aula pode voltar suas atividades trabalhando diversos temas de diversas áreas de diversas fontes e origem de publicação.

Podemos reafirmar que a equipe de docente de francês está nestas duas sequências mais inscritas na posição discursiva das OCN que, segundo dissemos, são voltadas para as práticas discursivas e de letramento. Esta proposta tem mais concretude na sequência a seguir que introduz especificamente, para a língua francesa uma abordagem metodológica centrada nas modalidades de letramento.

Sequência discursiva	**Material didático RCFle**
13	**A proposta de trabalho de *Br@nché!*** segue os mesmos passos da leitura de um texto escrito. Propõe-se um primeiro momento, anterior à apresentação da reportagem, em que o professor sensibiliza os alunos em relação ao tema (trabalho que pode ser feito na língua materna). Segundo momento é o da apresentação das imagens sem o som, o que permite que através da leitura das imagens, os alunos antecipem o conteúdo. O terceiro momento é o da confirmação das hipóteses: retoma-se a reportagem com o som. O quarto momento é o de trabalhar as fichas pedagógicas, a transcrição e o vocabulário a fim de conduzir o aluno à construção de sentido. O quinto momento refere-se à síntese do que foi visto e discutido: pode ser feito por escrito ou oralmente. O sexto momento, nem sempre explorado, mas que pode ser de grande importância e de extrema riqueza de informações, é o que se refere à exploração da investigação sobre o tema através de textos de jornal ou sítios da Internet.

Neste desfecho sequencial, o enunciador mostra que a leitura pode ser feita por meio do uso de uma ferramenta específica para o ensino de francês. E é a partir dessa ferramenta que o enunciador tece sua sugestão de como, quando e onde esse suporte pode integrar a prática docente. Mas antes de prosseguir com a análise, é necessário situar um pouco mais do que se trata este material.

Segundo o relato do material de francês:

> O *Br@nché!* é a concretização de uma idéia alentada por algum tempo a partir das observações e das práticas dos professores que utilizavam o Vif@x, ferramenta produzida pela Universidade Victor Segalen (Bourdeaux II). Quando essa ferramenta deixou de ser produzida, em janeiro de 2004, uma equipe reunindo professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de diferentes instituições universitárias, com o apoio do Serviço de Cooperação e de Ação Cultural do Consulado da França no Rio de Janeiro, do MEC − através da TV Escola − e da Multirio iniciou o desenvolvimento de um suporte de mídia audiovisual baseado em reportagens exibidas pelo canal satélite TV5. Criou-se então o programa semanal de televisão *Br@nché*!, composto de reportagens do jornal da TV5, documentários de France Feelings e clips musicais que são transcritos e didatizados pelos professores. Esse programa é apresentado ao público através da TV Escola e da Band-Rio, e as transcrições e fichas pedagógicas podem ser encontradas no sítio http://www.francoclic.mec.gov.br/modulos.php.
> Br@nché! reúne uma variedade de documentos autênticos que permitem um trabalho que associa língua, história e cultura. A exposição a diferentes formas discursivas graças a reportagens que abordam vários campos de saber (artes, ciências, política, lazer, turismo, etc.) possibilita que o aluno construa uma nova identidade linguística, um olhar crítico sobre fatos da realidade mundial através do olhar francófono.
> A utilização de um suporte desse tipo vem ao encontro dos objetivos estabelecidos em *Reorientação Curricular* quando esta defende a "formação integral de um cidadão ativo e crítico no mundo contemporâneo"(Rio de Janeiro, 2006, p. 103), pois permite ao aluno tomar contato com diferentes maneiras de viver a vida social e suas expressões culturais. As reportagens trabalhadas colocam os alunos diante de fatos vividos em outras partes do mundo e trazem uma releitura sobre sua própria realidade (RIO DE JANEIRO, RCFle, 2006, não paginado).

Essa ferramenta foi elaborada a partir do conceito de multiletramento em habilidades e competências comunicativas, segundo um projeto metodológico de origem para o ensino do francês na Europa[21], desenvolvido pela Universidade de Bourdeaux II.

A metodologia na qual se enquadra o *Br@nché*![22] contempla uma prescrição mundial para o ensino das línguas europeias. Essa mesma encontra afinco nos pressupostos teóricos do sociointeracionismo acerca das situações de ensino e de aprendizado. Com isso, o *Br@nché!* atende aos objetivos propostos para uma formação social, cidadã e cultural da RCLC-LE. Contudo, o conteúdo informacional sobre esse suporte é muito limitado e sucinto para o professor. Principalmente, na descrição da tarefa ao professor para que este execute o plano visando o desenvolvimento da habilidade oral e da compreensão auditiva, e inclusive da língua materna, já que as reportagens são transcritas na língua do aprendiz. Dessa forma, o enunciador trata as informações que deveriam ser introduzidas pelo enunciador como já conhecidas pelo coenunciador-docente de francês. Isso talvez ocorra porque essa ferramenta já era executada nas aulas de francês no município do Rio de

---

[21] Na bibliografia da RCFle há uma referência ao Quadro Comum Europeu para as línguas organizado pela Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa. O ano é de 2005.

[22] Para outros detalhes, ver FRAGA (2004).

Janeiro então, o enunciador pressupõe que seu coenunciador conheça a realidade do ensino de francês dessa rede porque atue nela também.

Considerações Parciais

Como pôde ser percebido nesta sequência, a proposta do *Br@nché!* define-se como um suporte de trabalho do professor de francês baseado no enfoque do letramento.

A posição da equipe de docentes de francês no enunciado apresenta o *Br@nché!* como a prática de aula desenvolvida nos aspectos metodológicos do letramento. É circunscrita nesta formação discursiva que o enunciador equipe docente de francês orienta a atividade de leitura por meio do uso dessa ferramenta. As propostas de atividades práticas – sugestões de exercícios aos alunos − também são elaboradas a partir dela. Conforme já foi dito, o uso do *Br@nché*! é feito na rede do município e no Estado vem a se realizar por meio desta RCFle. No entanto, o documento é pouco esclarecedor quanto ao desenvolvimento das outras competências que ele mesmo propõe. Até mesmo a falta de informações quanto à qualificação, à formação do docente para o uso dessa tecnologia põe em dúvida o êxito desse suporte nas aulas.

4 CONCLUSÃO

Pensar é fácil, agir é difícil − e agir conforme pensamos, mas difícil ainda
Goethe.

Ao longo de nossa análise, tínhamos uma vaga hipótese de que o material didático de francês RCFle construiria um lugar próprio de enunciação baseado nas modalidades de letramento a partir de uma oposição ao enfoque da leitura, pois esta metodologia de ensino de LE é sugerida pelo principal documento desenvolvido pelo governo federal, os PCN, atendendo as legislações da LDB e das DCN.

A epígrafe de Goethe nos remete à difícil tarefa de executar o planejado e considerando segundo a definição de formação discursiva de Foucault e incorporada pela AD francófona, o todo sujeito encontra-se circunscrito em uma rede semântica que determina o que pode ser dito. Com isso, ao investigar as posições-sujeito do enunciador pelas diferentes materialidades indicadoras de localidade de um outro discurso, de uma fala alheia, pôde-se perceber que o processo de tessitura do documento é representado por uma rede polifônica e, não menos, heterogênea discursivamente. Logo, esperávamos que um espaço[23] próprio de atuação para o ensino e aprendizado de francês fosse definido a partir da refutação ao discurso da leitura, originário dos PCN.

Os diferentes lugares nos quais a leitura é reinterpretada pelo material de francês confirmam os princípios teóricos aqui apresentados referentes à heterogeneidade discursiva que se faz presente na própria constituição do sujeito, pois o discurso sempre comporta outros discursos . A confirmação disso vem das distintas posições do sujeito enunciador ao definir o conceito de leitura a partir da extensão desse conceito a outros que também compõem seu campo semântico: letramento, leitor e texto. No decorrer da nossa análise constatamos a presença de duas posições discursivas da equipe de francês: letramento, que projeta a todo tempo a constituição de um campo de saber para o ensino e aprendizado de FLE. A segunda posição discursiva é a leitura, que se mantém predominante no material didático de francês, apesar de a posição *letramento* ser sugerida como um campo

[23] Não estou usando o termo *espaço* segundo a definição de espaço discursivo de Mainguenau, mas um lugar de enunciação próprio na qual o material didático de francês uma proposta específica ao ensino e aprendizado desta língua, segundo as práticas de letramento.

especificamente para o FLE e autônomo da leitura, por desenvolver mais competências, além dessa.

Como se tratava de um material didático, supunha-se que uma metodologia para o ensino específico de francês seria retratada para que o professor pudesse a partir dela mudar sua prática em sala ou não. Por isso, a análise se propunha, pela definição de leitura, letramento, leitor e texto, a definir um espaço discursivo próprio para o ensino e aprendizagem de francês dentro do material didático RCFle, *corpus* desta análise, sugerindo as práticas de letramento como enfoque. Entretanto, a posição enunciativa da equipe de docentes de francês subordina-se à posição discursiva *leitura,* que restringe que a posição discursiva *letramento* se constitua como um campo de saber. . Com isso, ao falar do lugar da leitura, a imagem predominante que se apreende do enunciador nas sequências discursivas é a do docente de LE e, não especificamente de francês, ou seja, o enunciador equipe de docentes fala do lugar da leitura para todas as LE oferecidas pelo estado em sua rede de ensino.

Nas sequências, a imagem referente à posição-sujeito do coenunciador também é a do docente de todas LE. Há, assim, uma presença mais evidente de um coenunciador, não necessariamente docente de francês, mas de um professor que leciona uma LE moderna.

É necessário destacar que, em algumas sequências, a posição-sujeito assumida pela equipe de docentes evoca imagens institucionais como a escola, o próprio estado, a associação de docentes de francês e até mesmo outros discursos que formulam prescrições educacionais nacionalmente, como os PCN (leitura) e as OCN (letramento).

Mesmo optando por uma orientação mais alinhada à posição discursiva *letramento*, o ensino da leitura é, portanto, a metodologia predominantemente sugerida ao coenunciador docente no seu trabalho de língua estrangeira no material didático de francês. Apesar de o material didático de francês sinalizar as modalidades de letramento como pressuposto metodológico para o trabalho do professor de francês, o mesmo deixa vago ao seu coenunciador docente de francês a distinção entre leitura e letramento. Quanto à finalidade e o objetivo que são traçados pelo material didático para o trabalho do professor de francês nas modalidades de letramento, o material didático de francês não instaura a imagem de uma proposta de trabalho a um docente especificamente de francês pelo fato dessa posição

discursiva não se sustentar. Com efeito, incide na afirmação da posição-sujeito inscrita na posição discursiva *leitura* cuja imagem é a do docente de LE moderna. Filiação discursiva norteadora dos PCN.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os parelhos ideológicos de Estado (AIE), Rio de Janeiro: Ed.Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Hetérogeneité Montrée et Heterogenité Constitutive: Élements pour une Approche de L´autre dans le Discours*. DRVLAV, 26:91-151.1982

_____. *Palavras incertas*: as não-coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.* São Paulo: Publifolha , 2009.

BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1979.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In SILVA, Luiz Heron da (Org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

_____.*Education reform: a critical and post –structural approch.* Buckingham: Open University Press,1994.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. 2. ed. São Paulo: FAPESP, 2000.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral*. São Paulo: Pontes 1979. v. 1, v.2.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Tradução: Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9394, de 20/12/96. (LDB) In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, Câmara dos Deputados [s.n], novembro de 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Brasília, [s.n], 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Educação para Todos*. Brasília: INEP, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.168p.

_____.Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.160p.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O ensino das línguas vivas seu valor sua orientação científica*. São Paulo: Nacional, 1935.

CELANI, Maria Antonieta Alba. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Educação para crescer*. Projeto melhoria da qualidade de ensino. Inglês. Porto Alegre: SE/RS, 1993. p.23-29

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura Europeia e Idade Média Latina*. Trad Teodoro Cabral e Paulo Rónai. Rio. 1ª ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Científica Brasileira MEC. 1957.

DAHER, Del Carmen. Enseñanza de español y políticas lingüísticas em Brasil. In: CONGRESSO DE HISPANISTA, 6.,2006, Belo Horizonte. *[Anais...]* Belo Horizonte :UFMG, 2006.

_____; SANT´ANNA, V.L.A. Do otium cum dignitate dos cursos de Letras à formação de línguas. In: DAHER; GIORGI & RODRIGUES (Org). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Claraluz, 2009.

ANJOS, Aroldo dos. Da heterogeneidade constitutiva e do debate de normas: a atividade humana como espaço fundamental de renormalização In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PUCRS, 10., 2009, Porto Alegre. *[Resumos...]* Porto Alegre : PUCRS, 2009.

DUARTE, Antonio L.M. *Forma e Função dos Dêiticos Discursivos em Termos de Depoimentos e Acórdãos*. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA UECE CONGRESSO DE HISPANISTA,8., 2008, Fortaleza. *[Anais...]* Fortaleza : UECE, 2008.

FÁVERO, Leonor. O ensino no Império: 1837-1867. Trinta Anos do Imperial Collegio de Pedro II. In: ORLANDI; GUIMARÃES. *Institucionalização dos Estudos da Linguagem a Disciplnarização das Idéias Lingüísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

FIORIN, José Luis. As Astúcias da Enunciação. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, Diana Luz P. ; FIORIN, José Luis (Org).Dialogismo, *Polifonia, Intertextualidade.* São Paulo: EDUSP, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2007.

_____. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola,1996.

FRAGA, Kátia Ferreira. *Gênero Aula de língua estrangeira e as novas tecnologias*: mudanças e acomodações. 2005. 290 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesas) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

HADDAD, Sérgio *et al* (Org). *Banco Mundial, OMC e FMI*: o impacto nas políticas educacionais. Cidade: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxanne (Org.). *Perspectivas Lingüísticas Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LOPES, Alice Casemiro. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2007.

_____. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez. , 2004.

MARIANI, Bethânia S.C. As Academias do Século XVIII: um certo discurso sobre a História e sobre a Língua do Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. *Língua e Cidadania*: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

MARX, K.e ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach).* São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. *O Capital In*: Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MENDONÇA, Cláudio. *Solidariedade do Conhecimento*. São Paulo: Ao Livro Técnico, 2006.

MOACIR, Primitivo. *A instrução e o império*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. INEP, 1938. v. 3

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeira no Brasil*. *Delta*, São Paulo,v. 15, número especial, 1999, p. 419-435.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL Denise (Org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: Uma Crítica à Afirmação do Obvio*. Trad. Eni P. Orlando et all. Campinas: Ed.Unicamp,1998.

PINHEIRO DA SILVA,Gustavo Adolfo. *Pragmática*: a ordem dêitica do discurso: as representações do EU e seus efeitos de sentido. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina. *A escola e o Sucesso Escolar*: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Vertentes*, São João del Rei, v. 33, 2009, p. 48-60.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. Subsecretaria Adjunta de Planejamento Pedagógico. *Reorientação Curricular*: linguagens e códigos. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação: UFRJ, 2006. 212p.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular*: curso de atualização para regentes de língua francesa moderna, material didático. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação: APFRJ, 2006. 60p

ROCHA, D; DAHER, M.C.F.G; SANT'ANNA, V. L. A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e Trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-92.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *A história da educação no Brasil 1930/1973*. Petropólis, RJ :Vozes, 1979.

SANT´ANNA, Vera Lúcia de Alburqueque. Escritos do trabalho: o que se diz que deve ser a atividade do professor de língua estrangeira. In SANT´ANNA,V.L.A. et all (Orgs). *Hispanistas*. Rio de Janeiro: ed UFMG, 2006.

SCHWARTZ, Yves. (Org.) *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique.* Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

SILVA, Edvânia da. *Os (des)encotros da fé*: análise discursiva de dois movimentos da Igreja. 2006. 293f. Tese (Doutorado em Língüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica /CEALE, 1998.

SOUZA-E–SILVA, Maria Cecília Perez. O trabalho do professor sob o enfoque ergológico discursivo. *Científico*, Salvador, v. 2, jul./dez. 2007, p.314-30.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. *A reforma da gestão escolar no Brasil na década de 90:* os elementos político-ideológicos das premissas da eficiência gerencial na gestão da educação básica. Cascavel: Ed. Unioeste, 2008.