

# DOCUMENTOS OFICIAIS, CURRÍCULO E ENSINAGEM DE I/LE: POSSÍVEIS (INTER-) RELAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS\*\*

## OFFICIAL DOCUMENTS, CURRICULUM AND ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING-AND-LEARNING: SOCIO-HISTORICAL (INTER-)RELATIONSHIPS

**Marcel Alvaro de Amorim\***

---

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral verificar como o Currículo Mínimo de Língua Estrangeira da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em sua versão 2012, ressignifica os apontamentos epistemológicos delineados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Ensino Fundamental), no geral, e da teoria sócio-histórica da linguagem e *ensinagem*, em particular, que embasa tal documento. Para tanto, foram analisados os conteúdos e competências indicados para os quatro bimestres do nono ano do Ensino Fundamental a partir de uma metodologia interpretativista de pesquisa e sob a ótica de uma Linguística Aplicada *Indisciplinar*, crítica e problematizadora.

**Palavras-chave:** documentos oficiais; currículo; ensinagem.

### ABSTRACT

This paper aims at verifying how the Foreign Language Minimum Curriculum elaborated by the Educational Department of the State of Rio de Janeiro, in its 2012 version, re-signifies the epistemological perspectives outlined by the National Foreign Language Curricular Parameters (Fundamental Education), in general, and the socio-historical theory of language and teaching-and-learning, in particular. For this purpose, the contents and skills indicated by the Minimum Curriculum for the four bimesters of the ninth grade were analyzed from an interpretive research methodology view and under the perspective of an *indisciplinary*, critical and socially relevant Applied Linguistics.

**Keywords:** official documents; curriculum; teaching-and learning.

---

### APRESENTAÇÃO

A partir das reformas no ensino, articuladas após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (doravante PCNs), em 1998, a

---

\* UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. [marceldeamorim@yahoo.com.br](mailto:marceldeamorim@yahoo.com.br)

\*\*Agradeço à Profa. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy (UFRJ) pela leitura atenciosa e pelos comentários realizados à primeira versão deste texto.

visão sociointeracional da linguagem e, implicitamente, de *ensinagem*<sup>1</sup>, baseada principalmente nas obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo<sup>2</sup> e de Lev Vygotsky, respectivamente, assumiu lugar predominante no discurso sobre ensino de línguas - materna e estrangeiras - no Brasil. No tocante às Línguas Estrangeiras (doravante LE), na esfera governamental, desde a publicação dos PCNs, diversos outros documentos pré-figurativos explicitaram adotar a visão sociointeracional, geralmente acompanhada da ideia de gênero de discurso/texto que, mesmo não sistematizada pelos parâmetros de LE, pode ser inferida a partir do direcionamento epistemológico tomado por estes.

Dessa forma, este artigo justifica-se pela necessidade de compreensão de como os princípios teóricos delineados a partir da vertente sócio-histórica, princípios esses que orientaram as propostas sociointeracionais de documentos como os PCNs, têm sido ressignificados no movimento de construção de currículos governamentais para a *ensinagem* de Língua Estrangeira. Examinaremos, para tanto, a proposta do Governo do Estado do Rio de Janeiro para um *Currículo Mínimo* (2012a), isto é, um currículo com as principais habilidades e competências que deveriam embasar o ensino de LE nesse estado, atentando-nos, sobretudo, para a forma como esse documento ressignifica e retextualiza a base epistemológica sócio-histórica – provinda especialmente da filosofia da linguagem bakhtiniana e da psicologia pedagógica de Vygotsky – e os discursos dos textos orientadores – sobretudo dos PCNs para o ensino de LE.

Sendo assim, delimitamos para o artigo o seguinte objetivo geral: verificar como o Currículo Mínimo de Língua Estrangeira da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro ressignifica os apontamentos epistemológicos da teoria sócio-histórica da linguagem e do processo de aprendizagem-e-desenvolvimento<sup>3</sup>, em geral, e dos documentos de orientação oficial, em particular. Visando ao alcance desse objetivo, outros dois, específicos, foram delimitados: 1) Identificar na teoria

---

1 Seguindo Nicolaidis e Szundy (2013), utilizamos o termo *ensinagem* na tentativa de marcar a profunda imbricação entre as práticas de ensino e aprendizagem.

2 Grupo de intelectuais que envolvia, dentre outros, Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov e Pavel N. Medvedev. Esses estudiosos tinham em comum a paixão pela filosofia, pelo debate de ideias e pela linguagem. A questão da autoria dos textos desses autores ainda é considerada problemática, uma vez que algumas obras foram publicadas, em diferentes momentos, com autoria atribuída a diferentes membros do círculo (FARACO, 2009, p. 13-14).

3 Utilizaremos aqui a expressão aprendizagem-e-desenvolvimento por concordarmos com Newman e Holzman (2002, p. 76) que afirmam que, no pensamento de Vygotsky, é constituída uma unidade entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A utilização do termo proposto pelos autores ressalta, dessa forma, as complexas inter-relações que são o objeto de investigação do psicólogo soviético.

sócio-histórica da linguagem e do processo de aprendizagem-e-desenvolvimento e nos PCNs de LE do Ensino Fundamental direcionamentos teóricos que nos permitam um repensar sobre as práticas de *ensinagem* de LE no Brasil, além de apontamentos que poderiam embasar a formulação de outros documentos pré-figurativos, como currículos de ensino; e 2) Analisar, a partir dos pontos levantados em nossa leitura da teoria sócio-histórica e dos PCNs, o Currículo Mínimo de LE do Estado do Rio de Janeiro. Em especial, a análise focar-se-á sobre os quatro bimestres do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental.

## 1. OLHARES SÓCIO-HISTÓRICOS PARA A LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E ENSINAGEM DE LE

### 1.1. Bakhtin, Dialogismo e Gêneros do discurso

O pensamento de Mikhail Bakhtin e seu círculo foi essencial para a formulação de uma teoria sócio-histórica da linguagem. Em oposição às correntes linguísticas existentes até então – sobretudo às ideias do *subjetivismo idealista* e do *objetivismo abstrato* (cf. VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006) –, esses estudiosos propõem que consideremos a língua como uma *atividade social*, visão que coloca em primeiro plano não o produto linguístico, o *enunciado*, mas sim o processo, a *enunciação* (WEEDWOOD, 2002, p. 151). Para esses autores, o sistema linguístico é parte e é construído a partir de uma reflexão sobre a linguagem, uma vez que o locutor usa a língua para suas necessidades enunciativas concretas, sócio-históricas (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 95-96). Nas palavras de Bakhtin, “somente na *sua totalidade* tal ato [entendido como uma forma de engajamento na corrente ininterrupta do discurso] é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza” (2010, p. 42).

Sendo social e histórica, a língua(gem) é também um constructo ideológico, já que, no seu uso prático, a língua é inseparável da ideologia (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 99). Em uma dimensão mais ampla, para Bakhtin, “a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação” (2010, p. 85), isto é, no ato da fala, apresentamos nossa atitude avaliativa em relação aos objetos sobre os quais falamos: nosso julgamento *emotivo-volitivo*. Em outros termos, é o tom emotivo-volitivo que

constrói nossa atitude responsável e responsiva<sup>4</sup> sobre o ato, o discurso, em um existir-evento, o momento concreto da enunciação (BAKHTIN, 2010, p. 87; BAKHTIN, 2003, p. 271).

Sendo assim, a língua(gem) em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser *dialógica*. Essa propriedade vai além do diálogo face a face e existe em todas as esferas da comunicação humana. Para Bakhtin e seu círculo, todo discurso é, indiscutivelmente, ocupado e atravessado pelo discurso alheio, ou seja, o discurso de um está sempre atravessado pelo discurso de outrem (cf. VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006). A língua(gem) passa, desse modo, a ser vista como o ponto de tensão e interação entre as vozes sociais. E a multidão de vozes, nem sempre harmônicas, que atravessam nossos discursos é denominada pelo autor por *heteroglossia*, ou seja, *dialogização das vozes sociais*: o encontro sociocultural entre essas vozes e a dinâmica que elas estabelecem (FARACO, 2009, p. 58).

Como consequência, a enunciação não pode de modo algum ser considerada como individual no sentido restrito do termo, não podendo ser explicada a partir de condições idealizadas psicofisiológicas do sujeito falante, como o fizeram em correntes linguísticas anteriores. Em outras palavras, "A enunciação é de natureza social" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 113). A língua – ou melhor, o uso da língua – é enxergada como o produto da *interação* entre dois indivíduos *socialmente* e, acrescento, *historicamente* organizados, uma vez que "A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação." (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 117).

Na esteira dessa perspectiva social para a língua(gem), Bakhtin afirma ainda que as formas de enunciação, os textos, não são homogêneas, mas sim constituídas em "tipos relativamente estáveis de um enunciado" (BAKHTIN, 2003, p. 279), ou seja, em diferentes *gêneros do discurso*. Os gêneros, conceito delineado pelo autor para dar conta das formas de interação linguística que permeiam as mais diferentes esferas discursivas, são, para o filósofo, "modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva" (BAKHTIN, 2003, p. 334) e foram classificados como pertencentes a dois tipos: os *gêneros primários* e os *gêneros secundários*, de acordo com sua função sócio-histórica e ideológica.

Os gêneros primários seriam aqueles de alcance imediato, isto é, ligados a situações sociais cotidianas, constituídas principalmente pelo contexto mais imediato de enunciação e em ligação com formas menos cristalizadas de ideologia: a conversa

---

4 Utilizamos aqui os termos *responsável* e *responsivo* no sentido bakhtiniano dos vocábulos, isto é, no sentido de agir responsabilmente no existir-evento por meio de atitudes responsivas do eu para si próprio, do eu para o outro e do outro para o eu (BAKHTIN, 2010).

face a face, cartas, diálogos etc. Já os gêneros secundários são considerados mais complexos e se refeririam a outras esferas de interação social, essas também mais complexas e ligadas a práticas ideológicas historicamente cristalizadas: o discurso científico, filosófico, literário etc. Dessa forma, ao se utilizar do conceito de *gêneros do discurso* e classificá-lo de acordo com sua determinação ideológica, o autor solidifica a ideia de que as práticas de linguagem, a enunciação, são construídas *pela situação social* em que ocorrem.

No tocante à questão dos gêneros, tendo em vista, como já sinalizamos, a grande utilização do conceito na *ensinagem* de línguas – inclusive no Currículo Mínimo que analisaremos –, é importante ressaltar que a classificação deles em primários e secundários não deve formular características estanques, uma vez que, em diferentes contextos, certos gêneros podem se construir sob perspectivas ideológicas diferentes, assumindo posições e funções diversas. A classificação proposta por Bakhtin é, portanto, fluida. Além disso, o autor atribui a variedade e a riqueza infinitas dos gêneros à possibilidade inesgotável da perpetuação de práticas de linguagem. Como a língua(gem) é histórica e social, a partir do crescimento de práticas sociais, crescem também os gêneros do discurso que permitirão ao locutor falar sobre/ser falado por essas práticas.

## **1.2. Vygotsky e o processo de aprendizagem-e-desenvolvimento como uma prática sócio-histórica**

Para Vygotsky, é impossível a qualquer abordagem psicológica do ensino a resolução de problemas de aprendizagem, se não levarmos em conta a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. De acordo com o autor, a aprendizagem se inicia muito antes da presença regular do ser humano na escola, isto é, qualquer situação de aprendizado experienciada pela criança no ambiente escolar tem sempre uma história prévia. Dessa forma, institui-se uma inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ou aprendizagem-e-desenvolvimento, que se inicia desde os primeiros dias de vida da criança. Entretanto, é importante ressaltar que não se pode enxergar esses dois polos como idênticos, uma vez que a aprendizagem escolar introduz novos elementos no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

Além disso, Vygotsky afirma que a aprendizagem deve ser combinada de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança e, para tanto, é necessário atentarmos para a determinação de pelo menos dois níveis de desenvolvimento: aquele pertencente à *zona real de desenvolvimento* e o segundo, pertencente

à *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) (VYGOTSKY, 2007, p. 95-97). O nível de desenvolvimento real pode ser considerado o das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de processos já completados, ou seja, ele pode ser medido por meio das tarefas que as crianças conseguem resolver sem o auxílio de terceiros (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96). Já a zona de desenvolvimento proximal, nas palavras do autor, “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

É a ZDP que nos permite delinear a capacidade futura imediata de desenvolvimento da criança em seu estado dinâmico, propiciando o acesso àquilo que está em processo de maturação. Assim como a linguagem para Bakhtin e seu círculo, conforme já discutido, para Vygotsky o processo de aprendizado é essencialmente *social*: é a aprendizagem que desperta os processos internos do desenvolvimento que operam somente quando a criança interage com uma pessoa em seu ambiente, ou quando opera em conjunto com outras crianças. A partir daí, esses processos de aprendizado são internalizados<sup>5</sup> e passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento independente. De acordo com o autor,

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2007, p. 103)

Por isso, afirma-se que o aprendizado humano pressuponha de uma *natureza social específica*, configurando-se como um processo por meio do qual as crianças penetram semioticamente, através da linguagem, na vida intelectual daqueles que as cercam; isto é, passam a interagir socialmente no mundo pela/na linguagem (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006; VYGOTSKY, 2007). Dessa forma, Vygotsky funda seu conceito sociocultural da aprendizagem numa abordagem sócio-histórica da mente, fato inédito no pensamento psicológico e pedagógico de então (WERTSCH, 1996, p. 107-108). Isso se dá, principalmente, por meio da reivindicação do autor de que as funções mentais superiores do indivíduo

---

5 Há na literatura neovygotksyana uma extensa discussão sobre o conceito de *internalização*, visto, por vezes, como alinhado às ideias de participação, corporificação e negociação. Para este trabalho, consideramos as postulações de Daniels (2003, p. 62-63) que defende a ideia da interiorização-exteriorização. Em resumo, Daniels enxerga a interiorização como o movimento de reprodução social da cultura e a exteriorização como criação de artefatos que podem ser utilizados para transformar a cultura.

têm sua origem na vida social. Em outras palavras, para Vygotsky, os fenômenos intrapsicológicos derivam de fenômenos intersicológicos, isto é, sociais.

De acordo com Moll e Greenberg (1996, p. 313), “uma das contribuições mais importantes da psicologia de Vygotsky é a proposição de que o pensamento humano deve ser compreendido em suas circunstâncias sociais e históricas concretas”. O conceito de ZDP ilustra bem essa afiliação teórica ao demonstrar o nível de desenvolvimento possível de uma criança a partir de sua interação com outros seres e ambientes do mundo social. Segundo Valsiner (*apud* MOLL e GREENBERG, 1996, p. 320): a “ZDP pode ser construída não apenas pelos esforços propositais de quem instrui uma criança, mas também pela estruturação cultural do ambiente, de tal maneira que a criança em desenvolvimento é, a qualquer tempo, guiada por seu ambiente no uso de elementos ambientais que estão correntemente na ZDP”. Em uma dimensão mais ampla, ao determinar o nível de desenvolvimento proximal de uma criança para a aprendizagem, se não focalizamos as relações sociais e o sujeito enquanto ser situado podemos subestimar a riqueza de conhecimentos passíveis de serem construídos por determinados indivíduos.

### **1.3. Bakhtin, Vygotsky e os Documentos Pré-Figurativos para Ensinagem de LE no Brasil**

Combinadas, as visões de linguagem e de aprendizagem-e-desenvolvimento de Bakhtin e seu círculo e de Vygotsky, respectivamente, vêm orientando abordagens da *ensinagem* no Brasil há mais de duas décadas. Oficialmente, como sinalizamos, essas teorias de base epistemológica sócio-histórica chegaram aos documentos de orientação curricular na década de 1990, especialmente em 1998, com a publicação dos PCNs de Língua Estrangeira e dos de Língua Materna. Desde então, diversos pontos elaborados por esses autores têm sido ressignificados de modo a embasarem o trabalho do professor de língua e nortearem sua prática pedagógica. Rojo (2005, p. 184) cita, por exemplo, o conceito de *Gêneros do discurso* ou *texto* que, a partir da publicação dos PCNs, tem recebido grande atenção no meio acadêmico brasileiro.

A possibilidade de casamento das ideias de Bakhtin e Vygotsky, porém, já havia sido perscrutada no país bem antes da publicação dos documentos oficiais. A pesquisadora Maria Tereza de Assunção Freitas, por exemplo, já realizava, desde a primeira metade da década de 1990, estudos que buscavam diálogos entre a obra desses dois autores. Freitas (2005, p. 296) relata que, apesar de objetivos diferentes – Bakhtin procurando o desenvolvimento de uma teoria da linguagem e Vygotsky a fundação de uma nova psicologia –, são diversos os pontos de encontro. Em espe-

cial, conforme esperamos ter sinalizado, os dois autores consideram que a consciência é constituída nas interações sociais e a elas relacionada. Sendo assim, os autores dão grande importância para a interação: não vista de forma restrita – eu com outro –, mas de forma ampla – eu com outros e com o meio social. Dessa forma, a autora argumenta que

Com base nessas ideias de Vigotski e Bakhtin pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilite a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento, acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforme numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes (FREITAS, 2005, p. 308).

É desse potencial educacional crítico apontado por Freitas que os PCNs, dentre outros documentos orientadores oficiais, lançam mão da construção de propostas educacionais, sobretudo no que tange ao ensino de Língua Estrangeira. Os PCNs de LE do Ensino Fundamental (1998, p. 19-20), em especial, afirmam claramente sua afiliação a uma visão de linguagem e de *ensinagem* de natureza sociointeracional. Isto se dá, de acordo com o documento, na tentativa de alcance da aprendizagem crítica desejada pela disciplina, sobretudo no que se refere à construção da cidadania, à consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da *ensinagem* de uma LE. Para o documento,

a aprendizagem de uma LE deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso (...). Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. (BRASIL, 1998, p. 19, 20).

É, portanto, ensejado pelo documento o adentramento do aluno de modo crítico na rede dialógica do discurso (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006). Para tanto, é necessário que a escola – e a *ensinagem* de LE, especificamente – proponha a esse aluno experiências que o envolvam num trabalho engajado com a língua(gem) enquanto uma ferramenta semiótica que possibilite formas de construção crítica do mundo (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006; VYGOTSKY, 2007). Somente dessa forma poderíamos, de acordo com o documento, construir processos educacionais voltados para o exercício pleno da cidadania – concepção essa, nos PCNs, relacionada a formas de engajamento e transformação social.

Sobre a habilidade mínima a ser desenvolvida, o documento sugere – e não impõe – o foco na leitura, pois, tendo em vista as condições oferecidas pela institui-

ção escolar – classes lotadas, falta de material de apoio, problemas na formação do professor de LE etc. – e considerando a realidade dos alunos, “o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (BRASIL, 1998, p. 20). Além disso, exames como o vestibular e os de admissão em cursos de Pós-Graduação têm seu foco na avaliação dessa habilidade. Dessa forma, de acordo com o documento, “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20).

É necessário ressaltar que a proposta de foco na habilidade de leitura provocou – e continua provocando – inúmeras reações entre pesquisadores de *ensinagem* de LE, reações essas nem sempre positivas<sup>6</sup>. No entanto, de acordo com os PCNs, o ensino da leitura se justifica a partir de dois objetivos, um utilitário e um formativo, respectivamente: a) a construção de um processo de aprendizagem de caráter prático no contexto brasileiro, e b) a construção de um cidadão enquanto ser discursivo no uso de uma LE. É interessante ressaltar que esses objetivos corroboram a visão sócio-histórica da linguagem, de Bakhtin e seu círculo, e da aprendizagem-e-desenvolvimento, de Vygotsky, na medida em que enquadram a problemática da *ensinagem* de LE como forma de engajamento social, de interação e de participação responsável e responsiva num mundo visto como plural (cf. BRASIL, 1998).

Além disso, Tílio (2012) reafirma o caráter sócio-histórico do documento ao sublinhar que nos PCNs,

Em primeiro lugar, aprender línguas significa aprender conhecimentos e seu uso. A linguagem e a aprendizagem são aqui entendidas dentro de uma perspectiva sociointeracional, ou seja, situadas socialmente e construídas em interações. A aprendizagem é uma forma de participação social na qual ocorre a construção de conhecimento compartilhado (TÍLIO, 2012, p. 999).

Almeida (2012, p. 332) aponta que os PCNs foram o clímax de uma discussão sobre a *ensinagem* de LE no Brasil, na Educação Básica. No entanto, o autor nos lembra do caráter de orientação do documento, que não visa impor quaisquer tipos de dogmas e/ou obrigações aos professores brasileiros. Em vez disso, o próprio documento orienta a necessidade de leitura e discussão das ideias ali expostas pelos profissionais do ensino, na tentativa de construção de um projeto pedagógico que leve em consideração as diversidades culturais, regionais e políticas para que o aluno possa ter uma experiência real e significativa de aprendizagem de LE (cf. BRASIL,

---

6 Sugerimos, sobretudo, a leitura do texto *O lugar da leitura na sala de aula de língua estrangeira*, de Vera Menezes de Oliveira Paiva (2000), no qual a autora realiza uma discussão sobre a validade da proposta dos PCNs no foco dado a essa habilidade.

1998). Rojo (2005, p. 28) ainda nos lembra de que, por isso, a construção de currículos próprios para o Ensino Fundamental, isto é, adequados às características de cada região e cultura, deveria se dar em nível estadual e municipal, envolvendo, inclusive, a própria escola que, a partir da discussão das orientações, buscaria caminhos para a *ensinagem* pautados no processo de construção da cidadania.

É importante neste ponto ressaltar que os PCNs não são o único documento resignificado na prática de construção de currículos e políticas pedagógicas de *ensinagem* de LE. Nos últimos anos, o Guia do PNLD, ao sugerir critérios gerais para a construção de materiais didáticos para o ensino da disciplina, também tem influenciado sobremaneira o desenvolvimento da *ensinagem* de LE no Brasil. No entanto, esse novo documento corrobora as orientações anteriores, construindo-se como uma forma de consolidação das políticas governamentais anteriormente constituídas. Nas palavras dos próprios organizadores, para o PNLD, “Exigiu-se que as coleções respeitassem a legislação, as diretrizes e as normas sociais relativas ao Ensino Fundamental. Foi indispensável, também, que elas observassem os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2010, p. 12).

Além disso, no Guia de 2010, destinado às coleções de Ensino Fundamental, é perceptível a resignificação de orientações gerais construídas inicialmente nos PCNs, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, comunicativos e culturais e ao respeito à diversidade linguística e cultural. No tocante à teoria sócio-histórica, o PNLD indica a utilização de coletâneas de textos que devem ser representativos de “diferentes esferas da atividade social”, pertencendo a “gêneros diferentes”, o que leva em consideração o impacto da pedagogia dos gêneros do discurso bakhtinianos (2003) na *ensinagem* de LE.

O Guia afirma também primar por textos autênticos, que contribuam para a ampliação dos horizontes culturais – isto é, realizando imbricações entre aprendizagem-e-desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007) – do aluno e que permitam o contato com a multiplicidade de vozes neles presentes, ecoando, assim, também a visão dialógica da linguagem (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006). É pretendido, de acordo com o documento, um trabalho que contribua para a formação de um leitor crítico e reflexivo, que possa, dentre outros aspectos, lidar com a diversidade global e local a sua volta (BRASIL, 2010, p. 15-19).

Como já sinalizado na seção de introdução, ao resignificar abordagens sócio-históricas de linguagem e de aprendizagem-e-desenvolvimento, documentos como os PCNs – e o Guia do PNLD – têm influenciado a construção de outros documentos pré-figurativos, especialmente currículos, que visam à abordagem da

*ensinagem* de LE nas mais diferentes realidades de nosso país. Nesse sentido, torna-se imperativa a compreensão de como o discurso desses documentos – bem como de suas bases sócio-históricas – são dialogizados, ressignificados, a partir da formulação de novas propostas para a *ensinagem* de LE. Sendo assim, realizaremos na seção seguinte a análise do Currículo Mínimo de LE do Estado do Rio de Janeiro, procurando compreender de que forma esse documento dialoga com os as orientações e teorias aqui apresentadas. No entanto, antes da análise propriamente dita, apresentaremos mais detalhadamente os fundamentos metodológicos que nortearão a pesquisa e o *corpus* delimitado.

## 2. ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA? UMA LEITURA DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LE (RJ)

A análise que desenvolveremos afilia-se à visão *indisciplinar*, transgressora e mestiça da Linguística Aplicada (cf. MOITA LOPES, 2008a). Isso significa dizer que entendemos aqui o processo analítico – e a própria LA – como uma prática problematizadora que, nos dizeres de Fabrício (2008, p. 50-51), assume “abertamente suas escolhas ideológicas, políticas e éticas”. Para tanto, de modo transdisciplinar, pretendemos “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel determinante” (MOITA LOPES, 2008b, p. 14).

Em específico, é nossa intenção examinar o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro a partir de uma leitura sócio-histórica de caráter interpretativista (MOITA LOPES, 1994, p. 331) das habilidades e competências selecionadas pelo documento para os quatro bimestres do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. Acreditamos, como Rojo (2008), na possibilidade de se fazer Linguística Aplicada a partir da perspectiva sócio-histórica, isto é, na necessidade do estudo de problemáticas situadas que demandem de “efetividade de interpretação (...) [convocando] não só os conceitos necessários, de várias áreas, como também os tipos de revisão e rearticulação exigidos pela própria situação problema” (2008, p. 264).

Em relação ao *corpus*, o chamado *Projeto Currículo Mínimo* teve início na segunda metade de 2010, quando a Secretaria Estadual de Educação convocou profissionais de diferentes áreas para a confecção de currículos, na tentativa de organizar a sequência de habilidades e competências a serem trabalhadas nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. De acordo com os organizadores do projeto, o “O Currículo Mínimo não é um plano de curso, e sim uma base comum para o nosso planejamento anual, onde todo professor terá liberdade de incluir

outros conteúdos que achar adequado de acordo com a realidade em questão”<sup>7</sup>. Também é importante ressaltar a intenção de constante atualização dos documentos por parte do Estado.

No primeiro ano de implementação do projeto, 2011, foram lançados os materiais das disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. O Currículo Mínimo para a disciplina de Língua Estrangeira foi distribuído apenas para o ano letivo de 2012, juntamente a novas versões dos materiais previamente lançados e aos documentos destinados as disciplinas de Arte, Ciências/Biologia, Educação Física, Física e Química, completando, então, as 12 (doze) disciplinas presentes na grade curricular da educação pública estadual do Rio de Janeiro.

### **2.1. O Currículo Mínimo de LE: análise do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental**

O Currículo Mínimo de LE (doravante CM-LE), divulgado para o ano de 2012, explicita, já em sua apresentação, ligação próxima aos documentos federais de orientação curricular, bem como a exames que possibilitam a construção de índices sobre a qualidade da educação básica brasileira –, estes, também, vale ressaltar, baseados nos documentos de orientação curricular federais. Além disso, é prometido pelo CM-LE também a consideração sobre as principais teorias científicas da área de conhecimento abordada e sobre as necessidades reais estabelecidas por professores da rede estadual em questão.

Para tanto, o objetivo do documento seria o de buscar “fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania” (SEE-RJ, 2012a, p. 02), o que novamente coaduna com os objetivos traçados pelos PCNs e reafirmados por documentos como o Guia do PNLD: é na construção de uma proposta de cidadania e em cima das possibilidades de progressão, seja no mundo do trabalho ou nos estudos, que tais documentos se constituem, levando em consideração a participação efetiva do aluno no mundo social.

A transdisciplinaridade com as habilidades e competências da disciplina de língua materna – e das demais disciplinas do currículo, quando possível – também é o direcionamento prometido na introdução do documento (SEE-RJ, 2012a, p. 03). Além disso, os organizadores do material afirmam explicitamente trabalhar, como

---

7 Informações retiradas do site do projeto. Disponíveis em: << <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/curriculo-minimo.php>>>. Acesso em 23 de janeiro de 2013.

no caso do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa (SEE-RJ, 2012b), com o conceito de *gêneros do discurso*, o que torna possível que constatemos uma possível ligação do CM-LE com a filosofia da linguagem de Bakhtin e seu círculo (BAKHTIN, 2003).

Para tanto, o CM-LE é dividido por eixos, e esses eixos são formados por gêneros, uma vez que, de acordo com os organizadores, “em nosso dia a dia vivenciamos diferentes situações de *interação*: desde uma conversa com um colega até a leitura de um livro. Tais situações vão gerar variedades de textos ou enunciados concretizados em diferentes *gêneros discursivos*, sejam eles de materialidade oral ou escrita” (SEE-RJ, 2012a, p. 03). Nesse sentido, a utilização do conceito nos parece mais *prescritiva* e *unilateral* do que *descritiva* e *dialógica*: não são os gêneros que, em diferentes esferas de comunicação social, possibilitam dialogicamente a criação de contextos discursivos para as mais diversas formas de interação (cf. BAKHTIN, 2003), pelo contrário, para o documento, são os diferentes contextos que vão *gerar* os gêneros, em uma relação unilateral. Outro problema é o fato de os gêneros aparecerem isolados na proposta, quando, no mundo social, são sempre hibridizados devido a sua característica de serem *relativamente estáveis*, sendo passíveis de transformações e mesclagens a partir de necessidades enunciativas concretas.

Com o instrumental teórico delineado para o trabalho com a LE, o aluno deverá, ao final do ciclo escolar: 1) ser capaz de reconhecer potencialidades expressivas nas artes, línguas e práticas corporais, sendo essas manifestações culturais, históricas e identitárias; 2) ser possibilitado de conhecer formas de expressão diversas em diferentes linguagens, conhecendo também manifestações artísticas e culturais diversas de povos que se expressam em LE; e 3) ser capaz de reconhecer as linguagens em suas diferentes manifestações como formas de preservação, mudança, legitimidade e questionamento de diferentes formas de interação (SEE-RJ, 2012a, p. 03). Dessa forma, o documento mais uma vez provoca um alinhamento à filosofia sócio-histórica – especialmente no que tange à linguagem como forma de interação social e construtora de culturas, identidades etc. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006), à aprendizagem como propulsora do desenvolvimento e à ideia da língua enquanto ferramenta semiótica (VYGOTSKY, 2007) – e aos documentos orientadores – por clamar o reconhecimento de diversas linguagens e a aprendizagem crítica pelo questionamento de diferentes formas de interação (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010).

Passemos agora a análise das habilidades e competências delineadas para os quatro bimestres do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. Essa série foi escolhida por, mesmo ainda fazendo parte do Fundamental, já prenunciar ligação com o Ensi-

no Médio, isto é, por se tratar de uma série intermediária na construção do Ensino Básico brasileiro. Vejamos, dessa forma, os indicadores para o primeiro bimestre:

1º Bimestre	
Eixo	Verbetes enciclopédico, artigo de divulgação científica
Habilidades e Competências	<p><b>COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes do texto e os recursos gráficos.</li> <li>- Compreender a importância da omissão da autoria.</li> <li>- Compreender a existência de diferentes fontes de pesquisa.</li> </ul>
Eixo	Verbetes enciclopédico, artigo de divulgação científica
Habilidades e Competências	<p><b>A LÍNGUA EM USO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as marcas linguísticas de impessoalidade e de opinião.</li> <li>- Reconhecer o tópico frasal do parágrafo e as estratégias para retomá-lo.</li> <li>- Reconhecer as diversas formas de recuperar um elemento já mencionado (por outro substantivo, por um pronome pessoal, por um pronome complemento).</li> </ul> <p><b>PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar informações para a elaboração dos verbetes.</li> <li>- Produzir um dicionário com os verbetes elaborados pelos alunos.</li> <li>- Promover prática oral através de atividades como apresentação de um telejornal.</li> </ul>

Figura 1. 1º (primeiro) Bimestre do 9º (nono) ano (SEE-RJ, 2012a, p. 11).

O documento divide o bimestre em três diferentes vertentes (*Compreensão Escrita e Oral*, *A língua em uso* e *Produção Escrita e Oral*). Dessa forma, ultrapassa-se o escopo do foco na leitura sugerido pelos PCNs: não há qualquer indicativo sobre a possibilidade de foco em quaisquer das habilidades descritas no CM-LE. No entanto, é importante ressaltar que o foco na leitura proposto pelos PCNs, como sinalizado anteriormente, não impossibilita o trabalho com a escrita e com as habilidades de produção e compreensão oral. Segundo o documento federal, a leitura é somente *sugerida* por questões de ordem prática e pela possibilidade mais imediata de participação social (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse bimestre, são trabalhados dois diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003): *Verbetes Enciclopédico* e *Artigo de Divulgação Científica*. Desse modo, os organizares cumprem a intenção de construir os eixos do Currículo Mínimo a partir dos gêneros que sinalizam formas de interação social, adotando, assim, a visão de gêneros discursivos inferida a partir dos PCNs e explicitada no Guia do PNLD. No entanto, ao contrário do apontado na introdução do documento, não encontramos a transdisciplinaridade na escolha do gênero com o conteúdo de Língua Portuguesa,

uma vez que no CM do 1º (primeiro) bimestre do 9º (nono) ano dessa disciplina (SEE-RJ, 2012b, p. 12) os gêneros trabalhados são a *Carta (pessoal, do leitor ou formal)* e o *Currículo Vitae*. Na verdade, os gêneros sinalizados para esse bimestre no CM-LE não são encontrados em nenhum bimestre da mesma série do CM de Língua Portuguesa/Literatura.

Em relação às seções do bimestre, a de Compreensão Escrita e Oral focaliza os conhecimentos de organização textual (causa/consequência, diferentes fontes de pesquisa e compreensão da omissão de autoria). Apesar da questão da omissão da autoria também poder ser compreendida como uma característica social dos verbetes, permitindo sua divulgação enquanto discursos autoritários no sentido bakhtiniano do termo (2010) – isto é, omite-se a autoria para a construção de um tom de verdade indiscutível –, nenhum descritor focado na linguagem enquanto prática sócio-histórica foi encontrado. Não há, nessa seção, por exemplo, nenhum tipo de habilidade ou competência que enfoque os processos de construção cultural, identitária etc. do aluno no mundo enquanto ser social. A ênfase na questão textual é prevista pelos PCNs (BRASIL, 1998, p. 31), entretanto, recomenda-se a compreensão do texto enquanto parte do mundo discursivo, portanto, como parte de sua sócio-história.

Na seção de Língua em Uso, são focalizados os aspectos sistêmicos (BRASIL, 1998, p. 29) dos gêneros trabalhados (marcas linguísticas, tópico frasal e coesão). Ao se trabalhar com as marcas linguísticas de impessoalidade e de opinião, é aberta a possibilidade para a compreensão dos diversos discursos sociais que circulam nos/constroem os textos a que nossos alunos e nós temos acesso, o que corrobora a adoção de uma visão dialógica da linguagem (VOLOSHINO/BAKHTIN, 2006). A partir daí, como o sugerido pelos organizadores do documento, o professor pode encaminhar a discussão na tentativa de construção de posicionamento e conhecimento crítico por parte dos alunos: compreender os diferentes discursos que os/nos circundam e construir atos responsáveis e responsivos frente a eles (BAKHTIN, 2010, p. 87; BAKHTIN, 2003, p. 271) é engajar-se criticamente e socialmente (VYGOTSKY, 2007) no processo de *ensinagem*.

Por fim, na seção de Produção Escrita e Oral, percebe-se a proposta de um trabalho de redação que envolva o recolhimento de informações para a produção de um dicionário pelos alunos. O currículo não explicita quaisquer formas de motivação social para a realização de tal atividade, isto é, não há uma tentativa de didatização do gênero que considere seus usos no mundo social. Em relação à prática oral, é sugerida a atividade de apresentação de um telejornal. É importante ressaltar que, para a realização de tal prática, ignorar-se-ia o verbete enciclopédico e pautar-

-se-ia o no artigo de divulgação científica, gênero, até então, pouco trabalhado pelo documento.

Em relação ao conteúdo das seções, também não são encontradas ligações entre as habilidades e competências trabalhadas no CM-LE (SEE-RJ, 2012a) com as dispostas pelo CM de Língua Portuguesa/Literatura (SEE-RJ, 2012b). Tal inter-relação, prometida pelos organizadores, seria importante uma vez que poderia auxiliar às disciplinas no desenvolvimento dos conhecimentos possíveis na ZDP dos alunos que teriam dois diferentes contextos para a construção de conhecimentos com auxílio de outrem, de pares mais experientes, sejam eles outros alunos ou o próprio professor.

2º Bimestre	
Eixo	Carta do leitor
Habilidades e Competências	<p><b>COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as características de textos opinativos (tese, argumento, contra-argumento, refutação).</li> <li>- Aprender a funcionalidade e a finalidade do gênero textual em questão.</li> <li>- Aprender a mesma informação, através de fontes e posições diversas.</li> </ul>
Eixo	Carta do leitor
Habilidades e Competências	<p><b>A LÍNGUA EM USO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e utilizar verbos de opinião.</li> <li>- Reconhecer o uso do Presente de Subjuntivo para expressar as formas verbais utilizadas no gênero.</li> </ul> <p><b>PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma enquête/pesquisa para levantar os problemas de sua comunidade e solicitar providências.</li> <li>- Produzir um júri simulado, a partir de parágrafos argumentativos sobre um tema polêmico da atualidade.</li> </ul>

Figura 2. 2º (segundo) Bimestre do 9º (nono) ano (SEE-RJ, 2012a, p. 11).

O segundo bimestre, também dividido em três diferentes seções, enfoca o gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) *Carta do Leitor*. Nesse bimestre, encontramos paralelo com o CM de Língua Portuguesa/Literatura (SEE-RJ, 2012b, p. 12) que, em seu primeiro bimestre, trabalha o mesmo gênero. Dessa forma, o CM-LE parece entender os conhecimentos já construídos na aula de Português como potencializadores da ZDP do aluno, isto é, no conflito entre as percepções sobre o gênero em Língua Materna e Língua Estrangeira que o desenvolvimento seria potencializado pela aprendizagem. Sendo assim, o aluno poderá, no ambiente social da aula de inglês e auxiliado pelo professor e outros alunos, construir novos conhecimentos, aprendendo-e-se-desenvolvendo (VYGOTSKY, 2007).

Além disso, dentre os descritores de “Compreensão Escrita e Oral”, são descritas as habilidades de compreensão das características dos textos opinativos (tese, argumento, contra-argumento e refutação), a aprendizagem da funcionalidade e finalidade do gênero discursivo em questão e a apreensão da mesma informação por meio de fontes e posições diversas. Em relação aos dois primeiros itens, é possível perceber a tentativa de abertura da possibilidade de construção de práticas de *ensinagem* que fomentem a formação de cidadãos críticos para um mundo plural (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010), uma vez que aprender a se posicionar responsivamente é aprender a se engajar de forma crítica no mundo social. Ademais, a segunda habilidade descrita localiza o gênero no mundo social, indicando que o mesmo se constitui a partir de funções e finalidades diversas, em diferentes esferas da comunicação humana (BAKHTIN, 2003). Por fim, o último descritor, vislumbra a possibilidade de o professor, a partir de seu trabalho em sala de aula, explicitar a questão da instabilidade sócio-histórica do significado, uma vez que o cotejo de uma mesma notícia pode indicar dialogizações diferentes do discurso e posições ideológicas diversas (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006).

Já os descritores da seção “A Língua em Uso” se focam, principalmente, na sistematicidade gramatical. O primeiro tem como foco o reconhecimento e utilização dos verbos de opinião, que fazem parte da construção do gênero discursivo em questão. Já o segundo aponta para o reconhecimento do presente do subjuntivo para expressar as formas verbais utilizadas no gênero. É evidente, assim, a tentativa de seguir as orientações dos PCNs no sentido de congregar as questões macrotextuais aos itens sistêmicos trabalhados (BRASIL, 1998, p. 29 e 31). Já a seção de “Produção Escrita e Oral” busca situar sócio-historicamente a linguagem (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006) e as práticas de aprendizagem-e-desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007) na busca de construção por atos responsáveis e responsivos (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN, 2003) em descritores como: a) “fazer uma enquete/pesquisa para levantar os problemas de sua comunidade e solicitar providências”; e b) “produzir um júri simulado, a partir de parágrafos argumentativos sobre um tema polêmico da atualidade” (SEE-RJ, 2012a, p. 11).

Dessa forma, é perceptível no 2º (segundo) bimestre do 9º (nono) ano a proposição de um trabalho mais coerente com as bases epistemológicas da teoria sócio-histórica da linguagem e aprendizagem-e-desenvolvimento, bem como às orientações de documentos como os PCNs e Guia do PNLD para a formação de um sujeito discursivo enquanto cidadão crítico no mundo contemporâneo. A transversalidade com o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa/Literatura (2012b) também foi mais bem arquitetada em comparação ao proposto no 1º (primeiro)

bimestre, uma vez que não só o gênero, mas também alguns dos descritores propostos coincidem, o que abre a possibilidade de perscrutação sobre as diferentes formas de construção de significados acerca de objetos de linguagem semelhantes em línguas diferentes.

Passemos agora à análise do eixo do 3º (terceiro) bimestre do 9º (nono) ano:

3º Bimestre	
Eixo	Artigo de opinião
Habilidades e Competências	<p><b>COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender as características de textos opinativos.</li> <li>- Compreender a mesma informação por fontes e posições diversas.</li> <li>- Reconhecer quais pontos de vista pertencem ao autor do texto e quais pertencem a outras pessoas/autoridades.</li> </ul>
	<p><b>Eixo</b></p> <p><b>Artigo de opinião</b></p>
Habilidades e Competências	<p><b>A LÍNGUA EM USO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o uso de verbos de opinião (predominantemente no presente), assim como, a utilização da linguagem objetiva (3ª pessoa) ou subjetiva (1ª pessoa).</li> <li>- Reconhecer recursos (linguísticos e não linguísticos) que indicam referência a falas de outros autores ou personalidades.</li> <li>- Reconhecer as partes apresentadas em um artigo de opinião (exposição, interpretação e opinião), assim como, um título polêmico ou provocador.</li> </ul>
	<p><b>PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emitir, oralmente, sua opinião a respeito de determinado tema (utilizando o discurso formal ou informal, dependendo da situação), apresentando suas ideias com clareza e coerência.</li> <li>- Reorganizar partes de um artigo de opinião, seguindo uma sequência lógica e mantendo a coesão e coerência do texto.</li> </ul>

Figura 3. 3º (terceiro) Bimestre do 9º (nono) ano (SEE-RJ, 2012a, p. 12).

No terceiro bimestre, novamente é trabalhado um gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) da ordem argumentativa: o *Artigo de Opinião*. Dessa vez, não há ligação entre o gênero e os gêneros indicados para a série no CM de Língua Portuguesa/Literatura (SEE-RJ, 2012b, p. 13) – que se propõe, nesse bimestre, ao trabalho com o *romance* –, entretanto, há um prosseguimento didático em relação às habilidades e competências já trabalhadas no 2º (segundo) bimestre – uma vez que ambos os gêneros são da ordem do argumentar –, o que pode garantir uma progressão gradual dos conhecimentos passíveis de serem construídos pelos alunos em sua ZDP a partir de sua zona de desenvolvimento real, isto é, a partir dos conhecimentos que já se encontram maturados (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96).

Na seção de “Compreensão Escrita e Oral”, verificam-se posicionamentos diferentes a partir da análise dos descritores. Em primeiro lugar, o descritor “aprender as características de textos opinativos” (SEE-RJ, 2012, p. 12) sugere incoerências em relação à teoria sócio-histórica, uma vez que o artigo de opinião é considerado sob o rótulo amplo de *textos opinativos* e a partir da aparente ignorância

sobre a característica *relativamente estável* do gênero (BAKHTIN, [1956] 2003). Nesse descritor, aparentemente normatiza-se o gênero como portador de características estáveis que poderiam ser descritas de forma prescritiva para apreensão por parte dos alunos. O próprio vocábulo “apreender” nos parece contraditório a uma visão sócio-histórica e interacional do processo de aprendizagem-e-desenvolvimento, segundo os princípios vygotksyanos (2009).

No entanto, os descritores seguintes se alinham novamente a uma visão responsiva, dialógica e sócio-histórica da linguagem (BAKHTIN, [1920-24] 2010; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006), ao sugerirem a compreensão de uma mesma informação em diferentes fontes, sob posições diversas, e o reconhecimento dos diferentes pontos de vistas – vozes – pertencentes aos textos e/ou a outras pessoas/autoridades. Dessa forma, o CM-LE alinha-se também aos documentos pré-figurativos federais, clamando por uma prática de *ensinagem* crítica de LE (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010).

Nos descritores da seção “A Língua em Uso”, novamente são enfatizados os conhecimentos sistêmico-gramaticais (BRASIL, 1998, p. 29) do gênero em questão. Sobretudo, o reconhecimento e a utilização de verbos de opinião em suas formas objetiva e subjetiva, os diferentes recursos linguísticos e não linguísticos que possam indicar referência a falas de outros autores ou personalidades – ou seja, o reconhecimento das ferramentas semióticas (VYGOTSKY, [1930] 2007) que possam permitir a dialogização de diferentes vozes (VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1929] 2006) –, bem como conhecimentos de organização textual, conforme sugerido pelos PCNs (BRASIL, 1998, p. 31).

Na seção de “Produção Oral e Escrita”, o aluno é convidado a se engajar na rede dialógica do discurso (BAKHTIN, [1953] 2009) de forma responsiva e responsável (BAKHTIN, 2010), ao emitir oralmente sua opinião a respeito de determinados temas e a trabalhar com atividades de organização textual (BRASIL, 1998, p. 31) na reorganização de artigos de opinião, seguindo a sequência necessária para a manutenção da lógica, coesão e coerência.

4º Bimestre	
Eixo	Contos curtos
Habilidades e Competências	<p><b>COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender contos populares, de autores de diferentes países que se expressam na Língua Estrangeira, destacando elementos que caracterizam a cultura local e elementos presentes no imaginário coletivo.</li> </ul>
Eixo	Contos curtos
Habilidades e Competências	<p><b>A LÍNGUA EM USO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os diferentes focos narrativos e relacioná-los a distintas necessidades expressivas.</li> <li>- Reconhecer os diferentes recursos que geram a linguagem figurada.</li> <li>- Reconhecer recursos dos focos narrativos de 1ª e 3ª pessoa.</li> <li>- Reconhecer o uso dos marcadores temporais nos textos narrativos.</li> </ul> <p><b>PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar e produzir um texto narrativo, a partir de um tema, estabelecendo o foco narrativo, a época, o cenário, os personagens, o conflito que os faz agir e o desenlace, respeitando a sequência temporal e observando as relações causais.</li> <li>- Fazer a dramatização de uma cena de um dos contos trabalhados em sala.</li> </ul>

Figura 4. 4º (quarto) Bimestre do 9º (nono) ano (SEE-RJ, 2012a, p. 12).

Por fim, no 4º (quarto) bimestre do 9º (nono) ano, o gênero discursivo proposto para trabalho são os *Contos Curtos*. Não há uma definição ou sistematização de que seriam contos curtos ou da diferenciação entre esses e os contos dito longos, o que sugere apenas que os exemplares sejam escolhidos a partir de considerações sobre sua extensão. Não há, como no bimestre anterior, qualquer transversalidade com o CM de Língua Portuguesa/Literatura (SEE-RJ, 2012b, p. 13), seja ela na escolha do gênero – o romance continua a ser o gênero trabalhado pela disciplina de Português –, ou nas habilidades e competências descritas.

Em relação à seção “Compreensão Escrita e Oral”, o único descritor sugere a compreensão de contos populares e a identificação de como autores de diferentes países se expressam na língua estrangeira, o que poderia possibilitar a identificação de elementos que caracterizam a cultura local desses autores e elementos presentes no imaginário coletivo. Dessa forma, esse descritor encontra-se alinhado à teoria sócio-histórica por sugerir o fato de que diferentes vozes, em contextos sócio-históricos diferentes, constroem os elementos de sua cultura de modos diversos, contribuindo também para o revozeamento de discursos responsáveis pela construção de um imaginário coletivo, social, por meio da linguagem (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006). O descritor é coerente também com a proposta dos PCNs e do Guia do PNLD, ao abordar a questão cultural e identitária dos autores em língua estrangeira (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010).

Na seção “A Língua em Uso”, a ênfase se encontra nas questões de organização textual – “Reconhecer os diferentes focos narrativos e relacioná-los a distintas necessidades expressivas” e “Reconhecer o uso dos marcadores temporais nos textos narrativos” – e naquelas relacionadas ao conhecimento sistêmico – “Reconhecer os diferentes recursos que geram a linguagem figurada” e “Reconhecer recursos dos focos narrativos de 1ª e 3ª pessoa” (SEE-RJ, 2012a, p. 12). No entanto, há um relacionamento estrito entre o primeiro descritor dessa seção, por exemplo, e o descritor da seção de “Compreensão Escrita e Oral”, na tentativa de explicitar os mecanismos que tornam possível a construção de diferentes formas de expressão, de diferentes pontos de vista sobre o mundo social.

Por fim, na seção de “Produção Escrita e Oral”, ao contrário do sugerido pelo CM-LE até esse ponto do bimestre, encontramos descritores que favorecem uma abordagem textual do gênero, sem a preocupação social e histórica demonstrada anteriormente, por meio do planejamento e produção de um texto narrativo bem estruturado e da dramatização de uma das cenas dos contos trabalhados em sala de aula. No entanto, é importante ressaltar que o professor poderia, por meio da encenação, por exemplo, enfatizar questões sociais e culturais possibilitando ao aluno formas de adentramento na cultura do outro a partir do olhar de sua própria cultura (BRASIL, 1998). Entretanto, por se tratar de um currículo e não de um guia de planejamento didático, tal possibilidade não é vislumbrada ou sinalizada pelo documento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve análise dos eixos, habilidades e competências sugeridas pelo Currículo Mínimo de Língua Estrangeira da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro pretendeu refletir sobre a maneira pela qual os apontamentos da teoria sócio-histórica da linguagem, delineada por Bakhtin e seu círculo, e da aprendizagem-e-desenvolvimento, por Vygotsky, além dos princípios orientadores dos PCNs, dentre outros documentos oficiais federais, foram dialogizados e ressignificados. A compreensão desse processo de dialogização e ressignificação pode nos apontar os caminhos tomados pela educação linguística brasileira na procura pela construção de um projeto consistente para a *ensinagem* de línguas estrangeiras no país.

Em relação à teoria sócio-histórica, foi possível perceber que há, no CM-LE, uma tentativa de se abordar a *ensinagem* a partir de uma perspectiva social, na qual a possibilidade de posicionamento do aluno frente ao mundo plural, opinando e co-

construindo significados sobre diferentes temas e situações de uso da linguagem é vislumbrada. Além disso, alguns descritores sinalizam para a abordagem da questão cultural e para o reconhecimento de diferentes vozes – e ideologias – que atravessam nossas práticas discursivas. Por meio de tal reconhecimento, é possibilitado ao aluno, de forma responsável e responsiva, o adentramento na corrente ininterrupta do discurso. Há também, no documento, uma tentativa de abordagem dos gêneros do discurso. No entanto, o conceito de gênero apresentado pelo documento foi considerado restritivo e unilateral – não dialógico – e não há uma sistematização em relação a formas de didatização desses modos de interação discursiva para a *ensinagem* de LE.

Sobre a relação com os documentos pré-figurativos oficiais, em especial, PCNs e Guia do PNLD, é possível constatar proximidade nos objetivos e na divisão adotada para as habilidades e competências demarcadas. Isto é, enxerga-se o trabalho com a LE e a abordagem do texto a partir dos conhecimentos sistêmico, de organização textual e de mundo. No entanto, o foco na leitura sugerido pelos PCNs não é adotado, sendo sugerido o trabalho com as quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Não há no documento qualquer indicação que permita ao professor a escolha de uma habilidade como foco principal para a aula de LE. Dessa forma, o CM-LE não leva em consideração a realidade social do aluno e suas possibilidades atuais e próximas de adentramento em práticas sociais nas quais a LE seja relevante. Além disso, o documento parece “desempoderar” o professor, não apenas por não possibilitar a escolha de focar mais (ou menos) em determinada(s) habilidades e competências, mas também por, como apontamos, determinar o gênero a ser trabalhado em cada bimestre.

Sobre tal questão, Monte Mór (2013, p. 226) aponta que currículos universalizantes, como o adotado por todo o Estado do Rio de Janeiro, podem trazer fundamentos problemáticos, sobretudo por sua premissa de que as habilidades e conhecimentos são universais e por sustentar a ideia de que tais habilidades e conhecimentos possam ser universalmente transferidos e servirem de valor de troca no campo do trabalho, na vida social e na comunidade. No entanto, é importante ressaltar que “as políticas pautadas nos conceitos de universalidade ou da convergência (...) [representam] os valores e interesses de classes de culturas dominantes” (MONTE MÓR, 2013, p. 226) e podem resultar numa educação desigual e injusta. Desse modo, é necessário que os professores reinterpretem as orientações curriculares para que essas possam melhor responder às situações locais, o que não parece ser flexibilizado pelo projeto Currículo Mínimo – é importante lembrar que os con-

teúdos descritos nesse documento são cobrados em avaliações universais aplicadas em toda a rede para se *testar* a qualidade do ensino no Estado.

Por fim, consideramos imperativo sinalizar que a análise aqui apresentada configura-se apenas como uma leitura possível do Currículo Mínimo de Língua Estrangeira do estado do Rio de Janeiro. Fica, então, conforme os apontamentos de Bakhtin (2003), que nos guiou durante a leitura realizada, nossa voz que, sendo precedida por outras nas quais nos embasamos de forma responsiva e responsável, espera também suscitar respostas/indagações e, na esfera acadêmica, futuras investigações.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. L. T. de (2012). The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol.12, n.2.
- BAKHTIN, M. (2010). *Por uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- BAKHTIN, M. (2003) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes,.
- BAKHTIN, M. (2010). *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL (2010). *Guia de Livros Didáticos PNLD: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC.
- BRASIL (1998). *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira: ensino fundamental*. Brasília: MEC.
- DANIELS, H. (2001). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.
- FABRÍCIO, B. F. F. (2008). Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- FARACO, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- FREITAS, M. T. de A. (2005). Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um possível encontro. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) da (2008a). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOITA LOPES, L. P. da (2008b). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOITA LOPES, L. P. da (1994). Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* Vol. 10, nº 02.

- MOLL, L. C.; GREENBERG, J. B. (1996). A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (2013). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes.
- NEWMAN, F. HOLZMAN, L. (2002). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- NICOLAIDES, C. SZUNDY, P. T. C. (2013). A ‘ensinagem’ de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes.
- PAIVA, V. L. M. O. (2000). O lugar da leitura na aula de língua estrangeira *Vertentes*. n. 16, jul/dez.
- ROJO, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ROJO, R. (2008). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (2012a). *Currículo mínimo: língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SEE-RJ.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (2012b). *Currículo mínimo: língua portuguesa/literatura*. Rio de Janeiro: SEE-RJ.
- TÍLIO, R. (2012). Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V..12, n.4.
- VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- VYGOTSKY, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WEEDWOOD, B. (2002). *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- WERTSCH, J. V. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido: 10/01/2014

Aceito: 10/10/2014