

Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco, Ana Maria B. Quiqueto

Prefeitura Municipal de Curitiba do Estado do Paraná

CURITIBA-PR

Profissional do Magistério – Docência II

Área: Língua Estrangeira Moderna – Inglês

FV018-19



Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se
você conhece algum caso de “pirataria” de nossos materiais, denuncie pelo sac@novaconcursos.com.br.

OBRA

Prefeitura Municipal de Curitiba do Estado do Paraná

Profissional do Magistério – Docência II - Língua Estrangeira Moderna - Inglês

Edital Nº 4/2019

AUTORES

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco
Legislação - Elaboração Interna
Conhecimentos Específicos de Inglês- Profª Ana Maria B. Quiqueto

PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO

Elaine Cristina
Erica Duarte
Leandro Filho

DIAGRAMAÇÃO

Elaine Cristina
Thais Regis
Danna Silva

CAPA

Joel Ferreira dos Santos



www.novaconcursos.com.br

sac@novaconcursos.com.br

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

Compreensão e Interpretação de Texto As questões de compreensão e interpretação visam a averiguar a capacidade do candidato, quanto à (ao): Apreensão do significado global dos textos. Estabelecimento de relações intratextuais e intertextuais. Reconhecimento das ideias principais e secundárias. Dedução de ideias e pontos de vista implícitos nos textos. Captação da linha argumentativa do autor. Diferenciação entre fatos e opiniões. Reconhecimento das diferentes “vozes” dentro de um texto. Identificação do significado de palavras, expressões ou estruturas frasais em determinados contextos. Análise dos textos do ponto de vista da unidade temática e estrutural. Reconhecimento da natureza dominante de um texto quanto ao gênero (conto, artigo, carta etc.), ao tipo (dissertativo, descritivo, narrativo etc.), ao registro (formal, informal), à variedade (padrão, não-padrão) e à modalidade (oral, escrita).....	01
Aspectos Gramaticais e Ortográficos As questões sobre fatos da língua visam a aferir a capacidade do candidato de: Reflexão e análise sobre o funcionamento linguístico. Estabelecer relações entre os fenômenos gramaticais de diferentes tipos. Reconhecimento da função desempenhada por diferentes recursos gramaticais no texto, nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual/discursivo. Adequação de usos linguísticos ao contexto. Domínio da variedade padrão escrita.	35
Raciocínio Lógico Verbal Com base em leitura de textos de português, as questões de raciocínio lógico verbais avaliarão: Apreensão de ambiguidades provocadas por fenômenos lexicais/vocabulares ou sintáticos de frases. Reconhecimento de relações inferenciais de significado entre sentenças (acarretamento, pressuposição implicatura). Reconhecimento de significados implícitos motivados por expressões de quantidade. Identificação de relações semânticas entre sentenças provocadas por conjunções/conectores frasais.	35

LEGISLAÇÃO

Lei Federal nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente: Título I – Das Disposições Preliminares. Capítulo II – Do Direito à liberdade, ao respeito e à Dignidade. Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.....	01
Lei Federal nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Artigos 2º, 3º, 4º, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 58, 59 e 61.	11
Resolução nº 04/10 CNE/CEB. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	14
Resolução nº 04/09 – CNE/CEB. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Especial.	28
Resolução nº 03/10 - CNE/CEB. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	31
Resolução nº 01/04 – CNE/CP. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.....	33
Decreto Federal nº 6949/2009. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência - “Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007”.....	35
Lei Brasileira nº13.416/2015 de Inclusão da pessoa com Deficiência.....	54
Lei 11645/08. Educação Étnico raciais.....	55
Lei 10639/03. Educação indígena.....	55

SUMÁRIO

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – INGLÊS

Fundamentos teórico-metodológicos da área de Inglês.....	01
Metodologias de ensino de Inglês.....	01
Leitura de textos. Interpretação de textos.....	01
Adequação vocabular.....	01
Linguagem formal/informal.....	01
Expressões cotidianas.....	01
Concordância verbal e nominal.....	22
Formação de palavras (afixos: prefixos e sufixos).....	22
Pronomes (pessoais (I, he, they, etc), objeto (me, him, them, etc), adjetivos possessivos (my, his, their / mine, his, theirs, etc), interrogativos (who, what, when, where, etc), relativos (who, that, which, etc).....	22
Tempos Verbais (principalmente simple present, simple past, present progressive e future (to be going to e will) e seu uso em contextos específicos.....	48
Verbos auxiliares (can, could, may, might, shall, should, have to, must e suas formas negativas) e seu uso em contextos específicos.....	48

ÍNDICE

LÍNGUA PORTUGUESA

Compreensão e Interpretação de Texto As questões de compreensão e interpretação visam a averiguar a capacidade do candidato, quanto à (ao): Apreensão do significado global dos textos. Estabelecimento de relações intratextuais e intertextuais. Reconhecimento das ideias principais e secundárias. Dedução de ideias e pontos de vista implícitos nos textos. Captação da linha argumentativa do autor. Diferenciação entre fatos e opiniões. Reconhecimento das diferentes “vozes” dentro de um texto. Identificação do significado de palavras, expressões ou estruturas frasais em determinados contextos. Análise dos textos do ponto de vista da unidade temática e estrutural. Reconhecimento da natureza dominante de um texto quanto ao gênero (conto, artigo, carta etc.), ao tipo (dissertativo, descritivo, narrativo etc.), ao registro (formal, informal), à variedade (padrão, não-padrão) e à modalidade (oral, escrita).....	01
Aspectos Gramaticais e Ortográficos As questões sobre fatos da língua visam a aferir a capacidade do candidato de: Reflexão e análise sobre o funcionamento linguístico. Estabelecer relações entre os fenômenos gramaticais de diferentes tipos. Reconhecimento da função desempenhada por diferentes recursos gramaticais no texto, nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual/discursivo. Adequação de usos linguísticos ao contexto. Domínio da variedade padrão escrita.	35
Raciocínio Lógico Verbal Com base em leitura de textos de português, as questões de raciocínio lógico verbais avaliarão: Apreensão de ambiguidades provocadas por fenômenos lexicais/vocabulares ou sintáticos de frases. Reconhecimento de relações inferenciais de significado entre sentenças (acarretamento, pressuposição implicatura). Reconhecimento de significados implícitos motivados por expressões de quantidade. Identificação de relações semânticas entre sentenças provocadas por conjunções/conectores frasais.	35

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO AS QUESTÕES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO VISAM A AVERIGUAR A CAPACIDADE DO CANDIDATO, QUANTO À (AO): APREENSÃO DO SIGNIFICADO GLOBAL DOS TEXTOS. ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES INTRATEXTUAIS E INTERTEXTUAIS. RECONHECIMENTO DAS IDEIAS PRINCIPAIS E SECUNDÁRIAS. DEDUÇÃO DE IDEIAS E PONTOS DE VISTA IMPLÍCITOS NOS TEXTOS. CAPTAÇÃO DA LINHA ARGUMENTATIVA DO AUTOR. DIFERENCIAÇÃO ENTRE FATOS E OPINIÕES. RECONHECIMENTO DAS DIFERENTES “VOZES” DENTRO DE UM TEXTO. IDENTIFICAÇÃO DO SIGNIFICADO DE PALAVRAS, EXPRESSÕES OU ESTRUTURAS FRASAIS EM DETERMINADOS CONTEXTOS. ANÁLISE DOS TEXTOS DO PONTO DE VISTA DA UNIDADE TEMÁTICA E ESTRUTURAL. RECONHECIMENTO DA NATUREZA DOMINANTE DE UM TEXTO QUANTO AO GÊNERO (CONTO, ARTIGO, CARTA ETC.), AO TIPO (DISSERTATIVO, DESCRITIVO, NARRATIVO ETC.), AO REGISTRO (FORMAL, INFORMAL), À VARIEDADE (PADRÃO, NÃO-PADRÃO) E À MODALIDADE (ORAL, ESCRITA).

Texto – é um conjunto de ideias organizadas e relacionadas entre si, formando um todo significativo capaz de produzir interação comunicativa (capacidade de codificar e decodificar).

Contexto – um texto é constituído por diversas frases. Em cada uma delas, há uma informação que se liga com a anterior e/ou com a posterior, criando condições para a estruturação do conteúdo a ser transmitido. A essa interligação dá-se o nome de *contexto*. O relacionamento entre as frases é tão grande que, se uma frase for retirada de seu contexto original e analisada separadamente, poderá ter um significado diferente daquele inicial.

Intertexto - comumente, os textos apresentam referências diretas ou indiretas a outros autores através de citações. Esse tipo de recurso denomina-se *intertexto*.

Interpretação de texto - o objetivo da interpretação de um texto é a identificação de sua ideia principal. A partir daí, localizam-se as ideias secundárias (ou fundamentações), as argumentações (ou explicações), que levam ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Normalmente, em uma prova, o candidato deve:

- **Identificar** os elementos fundamentais de uma argumentação, de um processo, de uma época (neste caso, procuram-se os verbos e os advérbios, os quais definem o tempo).
- **Comparar** as relações de semelhança ou de diferenças entre as situações do texto.
- **Comentar/relacionar** o conteúdo apresentado com uma realidade.
- **Resumir** as ideias centrais e/ou secundárias.
- **Parafrasear** = reescrever o texto com outras palavras.

1. Condições básicas para interpretar

Fazem-se necessários: conhecimento histórico-literário (escolas e gêneros literários, estrutura do texto), leitura e prática; conhecimento gramatical, estilístico (qualidades do texto) e semântico; capacidade de observação e de síntese; capacidade de raciocínio.

2. Interpretar/Compreender

Interpretar significa:

Explicar, comentar, julgar, tirar conclusões, deduzir.

Através do texto, infere-se que...

É possível deduzir que...

O autor permite concluir que...

Qual é a intenção do autor ao afirmar que...

Compreender significa

Entendimento, atenção ao que realmente está escrito.

O texto diz que...

É sugerido pelo autor que...

De acordo com o texto, é correta ou errada a afirmação...

O narrador afirma...

3. Erros de interpretação

- **Extrapolação** ("viagem") = ocorre quando se sai do contexto, acrescentando ideias que não estão no texto, quer por conhecimento prévio do tema quer pela imaginação.
- **Redução** = é o oposto da extrapolção. Dá-se atenção apenas a um aspecto (esquecendo que um texto é um conjunto de ideias), o que pode ser insuficiente para o entendimento do tema desenvolvido.
- **Contradição** = às vezes o texto apresenta ideias contrárias às do candidato, fazendo-o tirar conclusões equivocadas e, conseqüentemente, errar a questão.

Observação:

Muitos pensam que existem a ótica do escritor e a ótica do leitor. Pode ser que existam, mas em uma prova de concurso, o que deve ser levado em consideração é o que o autor diz e nada mais.

Coesão - é o emprego de mecanismo de sintaxe que relaciona palavras, orações, frases e/ou parágrafos entre si. Em outras palavras, a coesão dá-se quando, através de um pronome relativo, uma conjunção (NEXOS), ou um pronome oblíquo átono, há uma relação correta entre o que se vai dizer e o que já foi dito.

São muitos os erros de coesão no dia a dia e, entre eles, está o mau uso do pronome relativo e do pronome oblíquo átono. Este depende da regência do verbo; aquele, do seu antecedente. Não se pode esquecer também de que os pronomes relativos têm, cada um, valor semântico, por isso a necessidade de adequação ao antecedente.

Os pronomes relativos são muito importantes na interpretação de texto, pois seu uso incorreto traz erros de coesão. Assim sendo, deve-se levar em consideração que existe um pronome relativo adequado a cada circunstância, a saber:

que (neutro) - relaciona-se com qualquer antecedente, mas depende das condições da frase.

qual (neutro) idem ao anterior.

quem (pessoa)

cujo (posse) - antes dele aparece o possuidor e depois o objeto possuído.

como (modo)

onde (lugar)

quando (tempo)

quanto (montante)

Exemplo:

Falou tudo QUANTO queria (correto)

Falou tudo QUE queria (errado - antes do QUE, deveria aparecer o demonstrativo O).

4. Dicas para melhorar a interpretação de textos

- Leia todo o texto, procurando ter uma visão geral do assunto. Se ele for longo, não desista! Há muitos candidatos na disputa, portanto, quanto mais informação você absorver com a leitura, mais chances terá de resolver as questões.
- Se encontrar palavras desconhecidas, não interrompa a leitura.
- Leia o texto, pelo menos, duas vezes – ou quantas forem necessárias.
- Procure fazer inferências, deduções (chegar a uma conclusão).
- **Volte ao texto quantas vezes precisar.**
- **Não permita que prevaleçam suas ideias sobre as do autor.**
- Fragmento do texto (parágrafos, partes) para melhor compreensão.
- **Verifique, com atenção e cuidado, o enunciado de cada questão.**
- O autor defende ideias e você deve percebê-las.
- Observe as relações interparágrafos. Um parágrafo geralmente mantém com outro uma relação de continuação, conclusão ou falsa oposição. Identifique muito bem essas relações.
- Sublinhe, em cada parágrafo, o tópico frasal, ou seja, a ideia mais importante.
- **Nos enunciados, grife palavras como "correto" ou "incorreto", evitando, assim, uma confusão na hora da resposta** – o que vale não somente para Interpretação de Texto, mas para todas as demais questões!
- Se o foco do enunciado for o tema ou a ideia principal, leia com atenção a introdução e/ou a conclusão.
- Olhe com especial atenção os pronomes relativos, pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, etc., chamados *vocábulos relatores*, porque remetem a outros vocábulos do texto.

SITES

<http://www.tudosobreconcursos.com/materiais/portugues/como-interpretar-textos>

<http://portuguesemfoco.com/pf/09-dicas-para-melhorar-a-interpretacao-de-textos-em-provas>

<http://www.portuguesnarede.com/2014/03/dicas-para-voce-interpretar-melhor-um.html>

<http://vestibular.uol.com.br/cursinho/questoes/questao-117-portugues.htm>



EXERCÍCIOS COMENTADOS

1. (PCJ-MT – Delegado Substituto – Superior – Cespe – 2017)

Texto CG1A1AAA

A valorização do direito à vida digna preserva as duas faces do homem: a do indivíduo e a do ser político; a do ser em si e a do ser com o outro. O homem é inteiro em sua dimensão plural e faz-se único em sua condição social. Igual em sua humanidade, o homem desiguala-se, singulariza-se em sua individualidade. O direito é o instrumento da fraternização racional e rigorosa.

O direito à vida é a substância em torno da qual todos os direitos se conjugam, se desdobram, se somam para que o sistema fique mais e mais próximo da ideia concretizável de justiça social.

Mais valeria que a vida atravessasse as páginas da Lei Maior a se traduzir em palavras que fossem apenas a revelação da justiça. Quando os descaminhos não conduzirem a isso, competirá ao homem transformar a lei na vida mais digna para que a convivência política seja mais fecunda e humana.

Cármen Lúcia Antunes Rocha. Comentário ao artigo 3.º. In: 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948-1998: conquistas e desafios. Brasília: OAB, Comissão Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 50-1 (com adaptações).

Compreende-se do texto CG1A1AAA que o ser humano tem direito

- a) de agir de forma autônoma, em nome da lei da sobrevivência das espécies.
- b) de ignorar o direito do outro se isso lhe for necessário para defender seus interesses.
- c) de demandar ao sistema judicial a concretização de seus direitos.
- d) à institucionalização do seu direito em detrimento dos direitos de outros.
- e) a uma vida plena e adequada, direito esse que está na essência de todos os direitos.

Resposta: Letra E. O ser humano tem direito a uma vida digna, adequada, para que consiga gozar de seus direitos – saúde, educação, segurança – e exercer seus deveres plenamente, como prescrevem todos os direitos: (...) O direito à vida é a substância em torno da qual todos os direitos se conjugam (...).

2. (PCJ-MT – Delegado Substituto – Superior – Cespe – 2017)

Texto CG1A1BBB

Segundo o parágrafo único do art. 1.º da Constituição da República Federativa do Brasil, “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” Em virtude desse comando, afirma-se que o poder dos juízes emana do povo e em seu nome é exercido. A forma de sua investidura é legitimada pela compatibilidade com as regras do Estado de direito e eles são, assim, autênticos agentes do poder popular, que o Estado polariza e exerce. Na Itália, isso é constantemente lembrado, porque toda sentença é dedicada (intestata) ao povo italiano, em nome do qual é pronunciada.

Cândido Rangel Dinamarco. A instrumentalidade do processo. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987, p. 195 (com adaptações).

Conforme as ideias do texto CG1A1BBB,

- a) o Poder Judiciário brasileiro desempenha seu papel com fundamento no princípio da soberania popular.
- b) os magistrados do Brasil deveriam ser escolhidos pelo voto popular, como ocorre com os representantes dos demais poderes.
- c) os magistrados italianos, ao contrário dos brasileiros, exercem o poder que lhes é conferido em nome de seus nacionais.
- d) há incompatibilidade entre o autogoverno da magistratura e o sistema democrático.
- e) os magistrados brasileiros exercem o poder constitucional que lhes é atribuído em nome do governo federal.

Resposta: Letra A. A questão deve ser respondida segundo o texto: (...) “*Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.*” Em virtude desse comando, afirma-se que o poder dos juízes emana do povo e em seu nome é exercido (...).

3. (PCJ-MT – DELEGADO SUBSTITUTO – SUPERIOR – CESPE – 2017 – ADAPTADA) No texto CG1A1BBB, o vocábulo ‘emana’ foi empregado com o sentido de

- a) trata.
- b) provém.
- c) manifesta.
- d) pertence.
- e) cabe.

Resposta: Letra B. Dentro do contexto, “emana” tem o sentido de “provém”.

TIPOLOGIA E GÊNERO TEXTUAL

A todo o momento nos deparamos com vários textos, sejam eles verbais ou não verbais. Em todos há a presença do discurso, isto é, a ideia intrínseca, a essência daquilo que está sendo transmitido entre os interlocutores. Estes interlocutores são as peças principais em um diálogo ou em um texto escrito.

É de fundamental importância sabermos classificar os textos com os quais travamos convivência no nosso dia a dia. Para isso, precisamos saber que existem **tipos textuais e gêneros textuais**.

Comumente relatamos sobre um acontecimento, um fato presenciado ou ocorrido conosco, expomos nossa opinião sobre determinado assunto, descrevemos algum lugar que visitamos, fazemos um retrato verbal sobre alguém que acabamos de conhecer ou ver. É exatamente nessas situações corriqueiras que classificamos os nossos textos naquela tradicional **tipologia: Narração, Descrição e Dissertação**.

As tipologias textuais se caracterizam pelos aspectos de ordem linguística

Os tipos textuais designam uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição. São observados aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Os tipos textuais são o *narrativo, descritivo, argumentativo/dissertativo, injuntivo e expositivo*.

A) Textos narrativos – constituem-se de verbos de ação demarcados no tempo do universo narrado, como também de advérbios, como é o caso de *antes, agora, depois*, entre outros: *Ela entrava em seu carro quando ele apareceu. Depois de muita conversa, resolveram...*

B) Textos descritivos – como o próprio nome indica, descrevem características tanto físicas quanto psicológicas acerca de um determinado indivíduo ou objeto. Os tempos verbais aparecem demarcados no presente ou no pretérito imperfeito: *"Tinha os cabelos mais negros como a asa da graúna..."*

C) Textos expositivos – Têm por finalidade explicar um assunto ou uma determinada situação que se almeje desenvolvê-la, enfatizando acerca das razões de ela acontecer, como em: *O cadastramento irá se prorrogar até o dia 02 de dezembro, portanto, não se esqueça de fazê-lo, sob pena de perder o benefício.*

D) Textos injuntivos (instrucional) – Trata-se de uma modalidade na qual as ações são prescritas de forma sequencial, utilizando-se de verbos expressos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente: *Misture todos os ingredientes e bata no liquidificador até criar uma massa homogênea.*

E) Textos argumentativos (dissertativo) – Demarcam-se pelo predomínio de operadores argumentativos, revelados por uma carga ideológica constituída de argumentos e contra-argumentos que justificam a posição assumida acerca de um determinado assunto: *A mulher do mundo contemporâneo luta cada vez mais para conquistar seu espaço no mercado de trabalho, o que significa que os gêneros estão em complementação, não em disputa.*

1. Gêneros Textuais

São os textos materializados que encontramos em nosso cotidiano; tais textos apresentam características sócio-comunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal. Como exemplos, temos: *receita culinária, e-mail, reportagem, monografia, poema, editorial, piada, debate, agenda, inquérito policial, fórum, blog, etc.*

A escolha de um determinado gênero discursivo depende, em grande parte, da **situação de produção**, ou seja, a finalidade do texto a ser produzido, quem são os locutores e os interlocutores, o meio disponível para veicular o texto, etc.

Os gêneros discursivos geralmente estão ligados a **esferas de circulação**. Assim, na *esfera jornalística*, por exemplo, são comuns gêneros como *notícias, reportagens, editoriais, entrevistas* e outros; na *esfera de divulgação científica* são comuns gêneros como *verbete de dicionário* ou *de enciclopédia, artigo* ou *ensaio científico, seminário, conferência*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens: volume 1* – 7.ª ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2010.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff, SOUZA, Jésus Barbosa. *Português – Literatura, Produção de Textos & Gramática – volume único* – 3.ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2002.

SITE

Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/redacao/tipologia-textual.htm>>

LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

O que é linguagem? É o uso da língua como forma de expressão e comunicação entre as pessoas. A linguagem não é somente um conjunto de palavras faladas ou escritas, mas também de gestos e imagens. Afinal, não nos comunicamos apenas pela fala ou escrita, não é verdade?

Então, a *linguagem pode ser verbalizada, e daí vem a analogia ao verbo*. Você já tentou se pronunciar sem utilizar o verbo? Se não, tente, e verá que é impossível se ter algo fundamentado e coerente! Assim, a linguagem verbal é a que utiliza palavras quando se fala ou quando se escreve.

A *linguagem pode ser não verbal, ao contrário da verbal, não utiliza vocábulo, palavras para se comunicar*. O objetivo, neste caso, não é de expor verbalmente o que se quer dizer ou o que se está pensando, mas se utilizar de outros meios comunicativos, como: *placas, figuras, gestos, objetos, cores, ou seja, dos signos visuais*.

Vejamos: *um texto narrativo, uma carta, o diálogo, uma entrevista, uma reportagem no jornal escrito ou televisado, um bilhete?* = **Linguagem verbal!**

Agora: *o semáforo, o apito do juiz numa partida de futebol, o cartão vermelho, o cartão amarelo, uma dança, o aviso de "não fume" ou de "silêncio", o bocejo, a identificação de "feminino" e "masculino" através de figuras na porta do banheiro, as placas de trânsito?* = **Linguagem não verbal!**

ÍNDICE

LEGISLAÇÃO

Lei Federal nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente: Título I – Das Disposições Preliminares. Capítulo II – Do Direito à liberdade, ao respeito e à Dignidade. Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.....	01
Lei Federal nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Artigos 2º, 3º, 4º, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 58, 59 e 61.....	11
Resolução nº 04/10 CNE/CEB. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	14
Resolução nº 04/09 – CNE/CEB. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Especial.....	28
Resolução nº 03/10 - CNE/CEB. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	31
Resolução nº 01/04 – CNE/CP. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.....	33
Decreto Federal nº 6949/2009. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência - "Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007".....	35
Lei Brasileira nº13.416/2015 de Inclusão da pessoa com Deficiência.....	54
Lei 11645/08. Educação Étnico raciais.....	55
Lei 10639/03. Educação indígena.....	55

LEI FEDERAL Nº 8.069/1990. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: TÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES. CAPÍTULO II – DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE. CAPÍTULO IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE A AO LAZER.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – LEI Nº 8.069/90

1. Noções introdutórias e disciplina constitucional

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.

No caput do artigo 227, CF se encontra uma das principais diretrizes do direito da criança e do adolescente que é o princípio da prioridade absoluta. Significa que cada criança e adolescente deve receber tratamento especial do Estado e ser priorizado em suas políticas públicas, pois são o futuro do país e as bases de construção da sociedade.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, seguindo em seus dispositivos a ideologia do princípio da absoluta prioridade.

No §1º do artigo 227 aborda-se a questão da assistência à saúde da criança e do adolescente. Do inciso I se depreende a intrínseca relação entre a proteção da criança e do adolescente com a proteção da maternidade e da infância, mencionada no artigo 6º, CF. Já do inciso II se depreende a proteção de outro grupo vulnerável, que é a pessoa portadora de deficiência, valendo lembrar que o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, foi promulgado após aprovação no Congresso Nacional nos moldes da Emenda Constitucional nº 45/2004, tendo força de norma constitucional e não de lei ordinária. A preocupação com o direito da pessoa portadora de deficiência se estende ao §2º do artigo 227, CF: “a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

A proteção especial que decorre do princípio da prioridade absoluta está prevista no §3º do artigo 227. Liga-se, ainda, à proteção especial, a previsão do §4º do artigo 227: “A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”.

Tendo em vista o direito de toda criança e adolescente de ser criado no seio de uma família, o §5º do artigo 227 da Constituição prevê que “a adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros”. Neste sentido, a Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, dispõe sobre a adoção.

A igualdade entre os filhos, quebrando o paradigma da Constituição anterior e do até então vigente Código Civil de 1916 consta no artigo 227, § 6º, CF: “os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação”.

Quando o artigo 227 dispõe no § 7º que “no atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204” tem em vista a adoção de práticas de assistência social, com recursos da seguridade social, em prol da criança e do adolescente.

Por seu turno, o artigo 227, § 8º, CF, preconiza: “A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas”.

A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Mais informações sobre a Política mencionada no inciso II e sobre a Secretaria e o Conselho Nacional de Juventude que direcionam a implementação dela podem ser obtidas na rede .

Aprofundando o tema, a cabeça do art. 227, da Lei Fundamental, preconiza ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A leitura do art. 227, caput, da Constituição Federal permite concluir que se adotou, neste país, a chamada “Doutrina da Proteção Integral da Criança”, ao lhe assegurar a absoluta prioridade em políticas públicas, medidas sociais, decisões judiciais, respeito aos direitos humanos, e observância da dignidade da pessoa humana. Neste sentido, o parágrafo único, do art. 5º, do “Estatuto da Criança e do Adolescente”, prevê que a garantia de prioridade compreende a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias (alínea “a”), a precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública (alínea “b”), a preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas (alínea “c”), e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (alínea “d”).

Ademais, a proteção à criança, ao adolescente e ao jovem representa incumbência atribuída não só ao Estado, mas também à família e à sociedade. Sendo assim, há se prestar bastante atenção nas provas de concurso, tendo em vista que só se costuma colocar o Estado como observador da “Doutrina da Proteção Integral”, sendo que isso também compete à família e à sociedade.

Nesta frequência, o direito à proteção especial abrangerá os seguintes aspectos (art. 227, §3º, CF):

- A idade mínima de dezesseis anos para admissão ao trabalho, salvo a partir dos quatorze anos, na condição de aprendiz (inciso I de acordo com o art. 7º, XXXIII, CF, pós-alteração promovida pela Emenda Constitucional nº 20/98);
- A garantia de direitos previdenciários e trabalhistas (inciso II);
- A garantia de acesso ao trabalhador adolescente e jovem à escola (inciso III);
- A garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição do ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica (inciso IV);
- A obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade (inciso V);
- O estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado (inciso VI);
- Programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins (inciso VII).

Prosseguindo, o parágrafo sexto, do art. 227, da Constituição, garante o “Princípio da Igualdade entre os Filhos”, ao dispor que os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Assim, com a Constituição Federal, os filhos não têm mais “valor” para efeito de direitos alimentícios e sucessórios. Não se pode falar em um filho receber metade da parte que originalmente lhe cabia por ser “bastardo”, enquanto aquele fruto da sociedade conjugal receber a quantia integral. Aliás, nem mesmo a expressão “filho bastardo” pode mais ser utilizada, por representar uma forma de discriminação designatória.

Também, o art. 229 traz uma “via de mão dupla” entre pais e filhos, isto é, os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. Tal dispositivo, inclusive, permite que os filhos peçam alimentos aos pais, e que os pais peçam alimentos aos filhos.

Por fim, há se mencionar o acrescentado parágrafo oitavo (pela Emenda Constitucional nº 65/2010), ao art. 227, da Constituição Federal, segundo o qual a lei estabelecerá o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos

dos jovens (inciso I), e o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas (inciso II). Nada obstante a exigência constitucional desde 2010, somente bem recentemente o Estatuto da Juventude foi aprovado (Lei nº 12.852/2013), como visto acima, carecendo, ainda, o Plano Nacional de Juventude de maior regulamentação infraconstitucional.

2. Evolução histórica

Na Grécia antiga, a criança era colocada numa posição de inferioridade, tida como um ser irracional, sem capacidade de tomar qualquer tipo de decisão. Trata-se de marco da cultura grega, que enxergava apenas poucos homens de posses como cidadãos. Estes homens concentravam para si o pátrio poder, isto é, o poder do pai. Devido ao pátrio poder, o pai de família concentrava em suas mãos plena possibilidade de gerir a vida das crianças e adolescentes e estes não tinham nenhuma possibilidade de participar destas decisões. Na Idade Média se manteve o sistema do "pátrio poder". As crianças eram submetidas ao absoluto poder do pai e seus destinos seguiam a mesma sorte.

A partir da Idade Moderna, com o Renascimento e o Iluminismo, as crianças e os adolescentes saíram ligeiramente da margem social. A moral da época passa a impor aos pais o dever de educar seus filhos. Entretanto, a educação costumava ser oferecida apenas aos homens. Aqueles que possuíam melhores condições enviavam seus filhos para estudarem nas universidades que começavam a despontar na Europa, aqueles que possuíam condições piores ao menos passavam a ensinar seus ofícios a estes jovens. Já as meninas permaneciam marginalizadas das atividades educacionais e profissionalizantes, apenas lhes era ensinado como desempenhar atividades domésticas.

Desde o final da Revolução Francesa e, com destaque, a partir da Revolução Industrial, que alterou substancialmente os modos e métodos de produção, a criança e o adolescente passam a ocupar papel central na sociedade, desempenhando atividades trabalhistas de caráter equivalente a dos adultos. Foram vítimas de inúmeros acidentes de trabalho, morriam em meio à insalubridade das fábricas, então movidas predominantemente a carvão. Foi apenas com a emergência da Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 1919, que aos poucos se consolidou uma consciência a respeito da necessidade de se limitar a participação das crianças e adolescentes no espaço de trabalho. Este foi o estopim para o reconhecimento da condição especial da criança e do adolescente.

Internacionalmente, a proteção efetiva da criança e do adolescente começa a tomar corpo com o reconhecimento internacional dos direitos humanos e a fundação da UNICEF. A UNICEF, inicialmente conhecida como Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças, foi criada em dezembro de 1946 para ajudar as crianças da Europa vítimas da II Guerra Mundial. No início da década de 50 o seu mandato foi alargado para responder às necessidades das crianças e das mães nos países em desenvolvimento. Em 1953, torna-se uma

agência permanente das Nações Unidas, e passa a ocupar-se especialmente das crianças dos países mais pobres da África, Ásia, América Latina e Médio Oriente. Passa então a designar-se Fundo das Nações Unidas para a Infância, mas mantém a sigla que a tornara conhecida em todo o mundo – UNICEF. Desde então, sobrevieram no âmbito das Nações Unidas documentos bastante relevantes sobre a condição jurídica peculiar da criança, já estudados neste material.

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, foi instituído no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, primeiro estabelecimento público nacional de atendimento a crianças e adolescentes. Em seguida, veio a Lei nº 4.242/1921, que autorizou o governo a organizar o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinqüente. Em 1927 foi aprovado o primeiro Código de Menores. Em 1941, durante o governo Vargas, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor, cujo fim era dar tratamento penal teoricamente diferenciado aos menores (na prática, eram tratados como criminosos comuns). Em 1964 surge a Política Nacional do Bem-estar do Menor (Lei nº 4.513/1964), que criou a FUNABEM. Surge novo Código de Menores em 1979 (Lei nº 6.697), cujo objeto era a proteção e vigilância de crianças e adolescentes em situação irregular. Na década de 80 começa um movimento de reelaboração da concepção de infância e juventude. O destaque repercute na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que revogou o Código de Menores e substituiu a doutrina da situação irregular pela doutrina da proteção integral.

3. Relações jurídicas no direito da criança e do adolescente

"As relações jurídicas são formas qualificadas de relações interpessoais, indicando, assim, a ligação entre pessoas, em razão de algum objeto, devidamente regulada pelo direito. Desta forma, o Direito da Criança e do Adolescente, sob o aspecto objetivo e formal, representa a disciplina das relações jurídicas entre Crianças e Adolescentes, de um lado, e de outro, a família, a comunidade, a sociedade e o próprio Estado. [...] Percebemos que a intenção dos doutrinadores e do próprio legislador foi, sempre, criar uma doutrina da proteção integral não somente para a Criança, como, ainda, para o Adolescente, ambos ainda em desenvolvimento, posto que, somente com o término da adolescência é que o menor completará o processo de aquisição de mecanismos mentais relacionados ao pensamento, percepção, reconhecimento, classificação etc. [...] Com isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, sabiamente, se preocupou em envolver não somente a família, mas, ainda, a comunidade, a sociedade e o próprio Estado, para que todos, em conjunto, exerçam seus direitos e deveres sem oprimir aqueles que, em condição inferior, viviam a mercê da sociedade. Mas, qual a razão dessa inclusão tão abrangente? Pois bem, a intenção do Estatuto da Criança e do Adolescente foi conferir ao menor, de forma integral, todas as condições para que o mesmo possa desenvolver-se plenamente, evitando-se, com isso, que haja alguma deficiência em sua formação. Desta forma,

a melhor solução apresentada pelo legislador foi incluir todos os segmentos da sociedade, para que ninguém ficasse isento de qualquer responsabilidade, uma vez que a doutrina da proteção integral apresentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente exige a participação de todos, sem qualquer exceção". Com efeito, o objeto formal do direito da criança e do adolescente é a proteção jurídica especial da criança e do adolescente. Já o objeto material é a própria criança ou adolescente.

4. Princípios

Não se pode olvidar que os princípios sempre desempenharam um importante papel social, mas foi somente na atual dogmática jurídica que eles adquiriram normatividade. Hoje em dia, os princípios servem para condensar valores, dar unidade ao sistema e condicionar a atividade do intérprete. Os princípios são normas jurídicas, não meros conteúdos axiológicos, aceitando aplicação autônoma.

Em resumo, a teoria dos princípios chega à presente fase do Pós-positivismo com os seguintes resultados já consolidados: a passagem dos princípios da especulação metafísica e abstrata para o campo concreto e positivo do Direito, com baixíssimo teor de densidade normativa; a transição crucial da ordem jusprivatista (sua antiga inserção nos Códigos) para a órbita juspublicística (seu ingresso nas Constituições); a suspensão da distinção clássica entre princípios e normas; o deslocamento dos princípios da esfera da jusfilosofia para o domínio da Ciência Jurídica; a proclamação de sua normatividade; a perda de seu caráter de normas programáticas; o reconhecimento definitivo de sua positividade e concretude por obra sobretudo das Constituições; a distinção entre regras e princípios, como espécies diversificadas do gênero norma, e, finalmente, por expressão máxima de todo esse desdobramento doutrinário, o mais significativo de seus efeitos: a total hegemonia e preeminência dos princípios.

No campo do direito da criança e do adolescente, alguns princípios assumem destaque, entre eles:

- a) Princípio da prioridade absoluta: previsto nos artigos 227, CF e 4º, ECA preconiza que é dever de todos – Estado, sociedade, comunidade e família – assegurar com absoluta prioridade direitos fundamentais às crianças e adolescentes. Por isso, estabelece-se com primazia a adoção de políticas públicas, a destinação de recursos e a prestação de serviços essenciais àqueles que se encontram na faixa etária inferior a 18 anos.
- b) Princípio da proteção integral: previsto no artigo 1º, ECA estabelece que a proteção da criança e do adolescente não pode se restringir às situações de irregularidade, o que teria um caráter estigmatizante, mas deve abranger todas as situações de vida pelas quais passa a criança e o adolescente, mesmo as regulares. Neste sentido, ao se assegurar direitos na regularidade, evita-se que a criança e o adolescente caiam em irregularidade.

- c) Princípio da dignidade da pessoa humana: A dignidade da pessoa humana é o valor-base de interpretação de qualquer sistema jurídico, internacional ou nacional, que possa se considerar compatível com os valores éticos, notadamente da moral, da justiça e da democracia. Pensar em dignidade da pessoa humana significa, acima de tudo, colocar a pessoa humana como centro e norte para qualquer processo de interpretação jurídico, seja na elaboração da norma, seja na sua aplicação.

Sem pretender estabelecer uma definição fechada ou plena, é possível conceituar dignidade da pessoa humana como o principal valor do ordenamento ético e, por consequência, jurídico que pretende colocar a pessoa humana como um sujeito pleno de direitos e obrigações na ordem internacional e nacional, cujo desrespeito acarreta a própria exclusão de sua personalidade.

Aponta Barroso: "o princípio da dignidade da pessoa humana identifica um espaço de integridade moral a ser assegurado a todas as pessoas por sua só existência no mundo. É um respeito à criação, independente da crença que se professe quanto à sua origem. A dignidade relaciona-se tanto com a liberdade e valores do espírito como com as condições materiais de subsistência".

O Ministro Alberto Luiz Bresciani de Fontan Pereira, do Tribunal Superior do Trabalho, trouxe interessante conceito numa das decisões que relatou: "a dignidade consiste na percepção intrínseca de cada ser humano a respeito dos direitos e obrigações, de modo a assegurar, sob o foco de condições existenciais mínimas, a participação saudável e ativa nos destinos escolhidos, sem que isso importe destilação dos valores soberanos da democracia e das liberdades individuais. O processo de valorização do indivíduo articula a promoção de escolhas, posturas e sonhos, sem olvidar que o espectro de abrangência das liberdades individuais encontra limitação em outros direitos fundamentais, tais como a honra, a vida privada, a intimidade, a imagem. Sobreleva registrar que essas garantias, associadas ao princípio da dignidade da pessoa humana, subsistem como conquista da humanidade, razão pela qual auferiram proteção especial consistente em indenização por dano moral decorrente de sua violação".

Para Reale, a evolução histórica demonstra o domínio de um valor sobre o outro, ou seja, a existência de uma ordem gradativa entre os valores; mas existem os valores fundamentais e os secundários, sendo que o valor fonte é o da pessoa humana. Nesse sentido, são os dizeres de Reale: "partimos dessa ideia, a nosso ver básica, de que a pessoa humana é o valor-fonte de todos os valores. O homem, como ser natural biopsíquico, é apenas um indivíduo entre outros indivíduos, um ente animal entre os demais da mesma espécie. O homem, considerado na sua objetividade espiritual, enquanto ser que só realiza no sentido de seu dever ser, é o que chamamos de pessoa. Só o homem possui a dignidade originária de ser enquanto deve ser, pondo-se essencialmente como razão determinante do processo histórico".

ÍNDICE

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – INGLÊS

Fundamentos teórico-metodológicos da área de Inglês.....	01
Metodologias de ensino de Inglês.....	01
Leitura de textos. Interpretação de textos.....	01
Adequação vocabular.....	01
Linguagem formal/informal.....	01
Expressões cotidianas.....	01
Concordância verbal e nominal.....	22
Formação de palavras (afixos: prefixos e sufixos).....	22
Pronomes (pessoais (I, he, they, etc), objeto (me, him, them, etc), adjetivos possessivos (my, his, their / mine, his, theirs, etc), interrogativos (who, what, when, where, etc), relativos (who, that, which, etc).....	22
Tempos Verbais (principalmente simple present, simple past, present progressive e future (to be going to e will) e seu uso em contextos específicos.....	48
Verbos auxiliares (can, could, may, might, shall, should, have to, must e suas formas negativas) e seu uso em contextos especí- ficos.....	48

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ÁREA DE INGLÊS. METODOLOGIAS DE ENSINO DE INGLÊS. LEITURA DE TEXTOS. INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS. ADEQUAÇÃO VOCABULAR. LINGUAGEM FORMAL/INFORMAL. EXPRESSÕES COTIDIANAS

O ensino de língua, na escola, seja Língua Portuguesa, ou Língua Estrangeira, apresenta semelhanças, pois acontece a partir do estudo de aspectos estruturais da língua. Essa concepção de ensino, portanto, remete aos pressupostos teóricos da Linguística Textual, que aparece, neste caso, como disciplina balizadora das práticas de ensino de língua no âmbito escolar. Indursky (2006), pesquisadora na área da AD, buscou, em uma de suas pesquisas, refletir sobre a categoria texto. Para a autora, “O sentido do texto muda de acordo com o aparato teórico de que nos cercamos para concebê-lo” (2006, p. 35). Assim, ao tomar o texto a partir dos fundamentos da LT, Indursky (2006) afirma que ele “é concebido como uma unidade pragmático-comunicativa, isto é, o autor tem certas intenções comunicativas que se fazem presentes no texto sob a forma de instruções [...]” (2006, p. 49) e, assim, cabe ao leitor/aluno decifrá-las, pois, segundo Indursky, nesta concepção teórica, estamos lidando com “uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código” (2006, p. 49).

É possível afirmar, com isso, que essa proposta teórica redundante em exercícios de repetição, pois se a língua é considerada um código, entendemos, conforme Pfeiffer (2003), que “[...] o aluno é apenas um observador da linguagem, não lhe cabe interferir nela, ele só deve organizá-la de acordo com uma organização a priori e externa a ele” (2003, p. 97). Assim, em atividades de leitura e produção textual, por exemplo, o aluno interpreta e/ou constrói o seu texto regido por esse processo de decodificação. Nesse âmbito, cabe ressaltar que quanto mais próximo o aluno chegar da interpretação desejada pelo professor, melhor, pois assim estará reproduzindo fielmente o modelo proposto, que atende ao que o professor prescreve como certo. Pfeiffer (2003), nesse entendimento, destaca que “[...] o bom-leitor é aquele que sabe encontrar a verdade o mais rápido possível” (2003, p. 97), ou seja, aquele que entra nesse jogo de decifração e assume prontamente o sentido que se busca apreender no texto. Nesse intuito, conforme afirma Pfeiffer, “[...] a imagem do aluno, por parte do livro (da escola, do professor e – por que não (?) – da sociedade), [é] de que este é incapaz de e não deve interpretar por si só os enunciados dos exercícios, necessitando assim de modelo [...]” (2003, p. 93). Ou seja, nesse meio, o aluno é direcionado a um sentido ideal perante o texto, pois não se quer que ele, na escola, trabalhe na possibilidade de outras construções na língua.

Ao abordar essas questões, que remetem à decodificação do texto, como centrais ao ensino, a escola adota um esquema programático para atuar bem neste processo. Assim, organiza um roteiro de ensino,

distribuindo os conteúdos que cada série deve dominar, geralmente compatíveis com os do livro didático, incumbindo ao professor, neste caso, a tarefa de transmiti-los aos alunos, para que estes trabalhem disciplinadamente a relação de atividades proposta. Com essa metodologia de ensino, conforme Aiub (2010), em uma de suas pesquisas relacionadas ao ensino de LI, afirma que a escola cria o imaginário:

[...] de que para aprender uma língua estrangeira é indispensável não sair do roteiro, isto é, torna-se obrigatório seguir as etapas – as fases –, não se pode ir além do que foi solicitado em um dado exercício, muito menos escrever palavras não (pre)vistas com estruturas linguísticas ainda não trabalhadas em sala de aula. (2010, p. 82).

Nesta perspectiva, entendemos que o roteiro de ensino estabelecido na escola determina quais conteúdos devemos ou não ensinar naquele dado ano letivo. Esse roteiro, no entanto, limita as construções dos alunos, pois os impede de utilizar palavras e/ou estruturas linguísticas que já têm conhecimento em detrimento do nível de ensino em que se encontram. Melhor dizendo, roteiros de conteúdos isolam o que o aluno aprendeu do que ele ainda não aprendeu e não permitem que ele vá além daquilo que está previsto. Assim, os sentidos também são contidos à medida que os exercícios administram até onde o aluno pode ir.

Podemos dizer que os roteiros direcionam o processo de ensino e de aprendizagem de LI a um único modo de conceber a língua, por meio de atividades de tradução e produção textual, exercícios de gramática e interpretação, em tese, regidos por regras específicas de construção.

Nessa perspectiva, quando um texto é traduzido, por exemplo, o professor geralmente questiona, de forma breve, o que os alunos entenderam, porém não estende a discussão, de modo a fazê-los realmente argumentar sobre o tema tratado no texto. Assim, ele se fixa exclusivamente na superfície textual, perdendo a oportunidade de convocar os alunos para um trabalho de interpretação, para explorar a trama de sentidos que se forma em sala de aula quando eles são convidados a dialogar, compartilhar ideias e expor pontos de vista.

Assim também acontece quando as aulas de LI focam apenas em exercícios gramaticais, pois, embora sejam importantes para compreendermos a estrutura da língua, quando desvinculados de práticas mais significativas e fora de um contexto, ou retirados de um texto apenas para serem classificados, eles representam apenas modelos prontos que devem ser copiados/reproduzidos.

Com base nisso, a autoria, algo tão reclamado em sala de aula, acaba se resumindo a atividades de repetição, memorização, tradução e reprodução de conteúdo. Ser autor, nesse sentido, significa traduzir eficazmente um texto, passar corretamente as frases para os tempos verbais indicados, memorizar uma sequência de palavras de um determinado vocabulário e/ou entender um diálogo entre personagens presente no livro didático.

Nesse sentido, ao discutir o movimento de autoria nas aulas de LI na escola, percebendo como acontece a produção do aluno, nos propomos, aqui, a pensar novas possibilidades de ensino que propiciem ao aluno ser autor de suas produções pedagógicas.

Entendemos que o ensino de língua, seja materna ou estrangeira, como é de nosso interesse discutir, não deve acontecer mecanicamente, de modo que os professores leiam as verdades do livro didático e os alunos as venerem em sala de aula, quando interpretam ou produzem um texto, por exemplo. São em atividades assim que se resumem as aulas de LI na escola, cópia, repetição, entretanto, esse tipo de exercício ocasiona alguns problemas no contexto escolar, pois muitos alunos deixam a escola dizendo que não sabem nada de Inglês, que não conseguem construir um texto no idioma, que não compreendem uma conversação ou não conseguem expressar-se na língua.

A maneira como o ensino de LI está sendo conduzido, nesse sentido, deve ser repensada, pois, assim como afirma Pfeiffer (2003), “[...] para nós a interpretação não pode ser vista como mera decodificação [...]”. Deste modo, não há como entender que ao aluno – ao leitor – basta ir à palavra capturar o sentido que lá está” (2003, p. 102). Pfeiffer, em sua fala, alude a uma prática discursiva da língua, que vai de encontro, mais uma vez, aos pressupostos da LT, pois estudar a língua no nível do discurso não permite que visualizemos um aluno “acomodado”, “preso”, “fechado” para outros dizeres e outros sentidos possíveis, mas um ser pensante, que lê, interpreta e produz sentidos, frente à variedade de usos que a língua pode proporcionar.

A Língua Inglesa pensada a partir da AD: movimentos de autoria

Conforme temos observado, o ensino de LI, na escola, tem se estruturado na perspectiva teórica da LT, que trabalha com o objeto texto entendido como um produto da língua, dotado de intenções que, em sala de aula, devem ser assimiladas pelo aluno, para que o ato da comunicação não seja falho, ou seja, para que o aluno consiga captar eficazmente a mensagem do autor, sem qualquer problema de interlocução.

Verificamos, no entanto, que num trabalho como esse, concentrado na decifração do código linguístico, a escola ensaia movimentos de decodificação das ideias que um texto pode conter. O aluno não estaria, neste caso, interpretando, pois na base teórica da AD, a interpretação vai muito mais além que a decifração do que já está dito, pois submete o trabalho dos sentidos às determinações da exterioridade. Sendo assim, não buscamos, do ponto de vista da interpretação discursiva, o que o texto quer dizer, mas como ele significa nas condições em que aparece. Neste entendimento, para Orlandi (2001),

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagem a ser decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presente no modo como se diz, deixando vestígio que o analista de discurso tem de apreender. (2001, p. 30).

A interpretação, para a AD, está na própria base da constituição do sentido. Para Orlandi (2003, p. 51), não há sentidos dados: estes são construídos por/através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico e pela ideologia.

Neste entendimento, segundo Orlandi, a linguagem é incompleta ou inacabada, ou seja, os sentidos e os sujeitos não são definitivos, concluídos, compostos terminantemente, o que faz com que, conforme a autora, um dizer esteja/seja sempre “aberto”, mas que também nunca se fecha, pois:

[...] há uma relação importante entre a incompletude e a interpretação. Devo aqui realçar o fato de que esta incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha. (1996, p. 11).

Nesta perspectiva, para Orlandi (1996, p. 13), a incompletude é atingida pela condição infundável da linguagem, um sistema de significação aberto. E este processo é gerenciado por dois eixos que organizam o movimento de “significação entre repetição e a diferença”, considerados pela autora como polissemia e paráfrase (1996, p. 13).

Orlandi (2001, p. 20), tratando do modo como a língua produz sentido, define o processo parafrástico como aquele que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz de linguagem); e o processo polissêmico como o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte de linguagem).

Trazendo essa discussão para a sala de aula, verificamos que o aluno, neste caso, ao interpretar um texto, retorna aos mesmos dizeres, geralmente fazendo uso da paráfrase, ou seja, numa troca de palavras, ele retoma um mesmo sentido, podendo ser este sentido aquele que a escola, o LD, o professor pressupõe como verdadeiro e único ou, ainda, um sentido atribuído com base em seu conhecimento de mundo. Para Lima (2009), “Nesse caso, existe o risco de que a leitura seja apenas uma decodificação e não o descortinar do mundo que se abre a partir do texto” (2009, p. 51).

Isso não significa, no entanto, que a paráfrase não seja significativa para o processo de ensino e de aprendizagem de LI, afinal o aluno não estará, em sala de aula, sempre fundando sentidos novos, diferentes e originais, ou seja, produzindo no eixo polissêmico da língua. O aluno, enquanto sujeito, teoricamente concebido pela AD como aquele que existe socialmente, interpelado pela ideologia, encontra-se em meio a essas duas formas distintas de produção de sentidos e é dessa forma que se constitui autor.

Na perspectiva da AD, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, ou seja, conforme ressalta Brandão (1994), o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem (1994, p. 92). Pensando nisso, acreditamos que a autoria envolve esses dois processos – paráfrase e polissemia –, nos quais o aluno não só reformula dizeres legitimados, mas também constrói possibilidades outras de se dizer. Neste momento, podemos entender autoria conforme Gallo (1995), a qual afirma que esta “[...] tem relação com a produção do “novo” sentido, e ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade” (1995, p. 29).

Cabe explicitar que, entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, pelo já dito e pelo não dito é que os sujeitos e os sentidos se significam, abrindo caminho para a interpretação. Assim, retomando ou originando novos dizeres, o aluno, na escola, precisa ser oportunizado, nas aulas de LI, a avistar outras maneiras de proferir sua fala, pois entendemos que cada um possui uma opinião que, embora mais alguém a compartilhe, o modo de se expressar, o sentido que se atribui, o tom que se imprime na voz, dentre outros aspectos, contribuem para que cada um produza seu dizer de forma distinta. Nesse entendimento, Littlewood (1984), professor e pesquisador na área de LEs, expõe que

[...] nós temos nos tornado cada vez mais conscientes de que indivíduos aprendizes são diferentes uns dos outros. Eles não são simplesmente uma argila macia, esperando para ser modelada pelo professor, mas eles têm suas próprias personalidades, motivações e estilos de aprender. Todas estas características afetam como os aprendizes atuam em sala de aula. (1984, p. 1, tradução nossa).

Partindo desse pressuposto, consideramos, assim como afirma o autor, que os alunos, metaforicamente falando, não são argila, prestes a serem moldados pelo sistema escolar. Essa matéria-prima, entretanto, pode ser pensada em relação à língua, conforme nos apresenta Daltoé (2011, p. 93) ao figurar uma substância que melhor representasse a língua política do ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, aos modos do que fez Pêcheux para representar as línguas de madeira, ferro, vento, etc. Naquele contexto, Daltoé (2011) julga “ser possível desfazer a ideia de que a única matéria-prima possível para a língua política seria a madeira, ou o ferro, para pensá-la a partir de uma outra substância, o barro, que possibilitasse transformá-la, revirá-la, torcê-la, distorcê-la (2011, p. 193). Assim, trazendo essa discussão para o âmbito escolar, poderíamos também pensar a LI a partir do barro, nome popular atribuído à argila, pois entendemos que a língua, assim como o barro, permite essa torção dos sentidos, desestabilizando o que é tomado como evidente no contexto da sala de aula.

Deste modo, a língua de madeira (dura, fechada) ou vento (volátil, fluida) mencionadas pela autora, referentes à língua política designada por Pêcheux, representam a língua trabalhada na escola, enquanto código, portadora de instruções, normas e regras, pois, assim como esses materiais, que para Daltoé (2011) “implicam a ideia de dureza, impermeabilidade, resistência” (2011, p. 193), o ensino de língua também apresenta tais características no âmbito da sala de aula. Isto, porque, conforme discutimos anteriormente, a escola encena práticas de ensino que consistem em cópia, repetição, reprodução, impedindo e resistindo veemente ao processo de formulação de novos sentidos. Partindo desse pressuposto, a língua de barro vem desarrumar essas práticas, pois se na língua de madeira e de ferro os sentidos se encontram estagnados, estanhos, aqui se torna possível mexer em sua construção. Com isso, ao interpretar ou produzir um texto na LI, por exemplo, o aluno é convidado a moldar os sentidos, num processo de ressignificação, num movimento polissêmico de produção do novo, dando abertura, assim, para a constituição do sujeito autor.

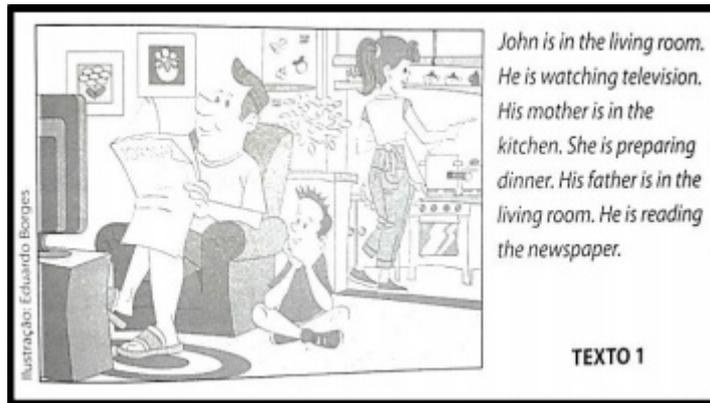
A língua de barro, nessa perspectiva, permite ao sujeito aluno, em sua relação com a segunda língua, produzir efeitos de sentido que constroem o novo à medida que trabalham a polissemia, mas que também retoma e retorce os sentidos no eixo da paráfrase. Entendemos que a língua é o material em que acontecem os efeitos de sentidos, portanto, ela não pode ser tomada como um todo fechado, cujos sentidos já sejam dados de antemão.

É dessa forma, conforme afirma Daltoé (2011, p. 208), “abrindo espaço para a rachadura, para a fissura, para a quebra, para a permeabilidade dos sentidos”, defendido em seu trabalho em relação à língua de Lula, que se faz possível visualizar, neste caso, no ambiente escolar, um ensino de LI que, ao levar em conta esses elementos, trabalhe na possibilidade de proporcionar ao aluno um lugar de autoria. Orlandi (2005, p. 76) salienta que o sujeito/aluno deve assumir a função de autor e, assim, produzir o efeito de autoria (gestos de interpretação), pois, o autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito.

Atividades de Língua Inglesa: da reprodução à formulação de sentidos

Vimos, até então, que o processo de ensino e de aprendizagem de LI é embasado nos fundamentos da LT, entretanto, a língua de barro, desconstruindo esse perfil artificial e tradicional do ensino, sugere novas possibilidades de produção de sentidos, oportunizando o sujeito a falar diferente, a mexer em seu próprio dizer, tendo aí uma certa margem de manejo da língua.

Assim, para ilustrar o que temos discutido sobre o modo como o ensino de LI é conduzido na escola, e a forma como estamos propondo que ele aconteça, trazemos a seguir uma figura extraída do livro “Ensino de Língua Inglesa”, que apresenta uma situação comum em família: pai, mãe e filho num cômodo da casa e cada um executando uma tarefa. Essa imagem ajuda a pensar o ensino de LI por meio do caráter pedagógico da escola e, a partir daí, possibilita também introduzir um funcionamento discursivo nas práticas de sala de aula.



Fonte: DONNINI, Livia et al. (2010, p.37)

João está na sala de estar. Ele está assistindo televisão. A mãe dele está na cozinha. Ela está preparando o jantar. O pai dele está na sala de estar. Ele está lendo o jornal.

A partir da figura, verificamos que o texto ao lado da imagem trabalha com construções estruturais da língua, ao abordar o tempo verbal present continuous e o vocabulário de família, no entanto, Doninni (2010), docente na área de metodologias do ensino de LI, afirma que “[...] cabe indagar em que contexto de uso alguém diria ou escreveria uma sequência de frases assim organizada” (2010, p. 38). Isto, porque o ato da comunicação não obedece a um critério metódico de disposição de frases, acontece no dia a dia, involuntariamente, sem submeter-se às regras da língua.

Isso nos faz pensar, portanto, no perfil dos textos que estamos trabalhando no ensino de segunda língua, pois, conquanto que o texto pedagógico ainda atenda finalidades específicas na língua – pronomes, verbos, vocabulário –, para Doninni (2010) “O ensino baseado exclusivamente em textos desse tipo desvincula a língua de seus usos e de seus usuários, e contribui para a separação entre o inglês “da escola” e o inglês “do mundo”” (2010, p. 38). Ou seja, conforme as discussões anteriores, referentes à autoria, textos como esse da atividade servem como exemplo de práticas de ensino que dizem respeito apenas à cópia/reprodução de conteúdos na escola e não, neste caso, à vivência do inglês no mundo, pois dispensam a abordagem de aspectos significativos que poderiam alçar outros sentidos possíveis no trabalho com a língua.

Atividades como essa, neste entendimento, representam o lugar ocupado pela língua de madeira, impermeável aos sentidos, conforme discutimos, que veda a produção do novo e, conseqüentemente, também o espaço de autoria na sala de aula. Assim, para que haja possibilidade de o aluno constituir-se como autor, é necessário que mais que explorar os aspectos estruturais de sua organização, ele seja convidado a mexer na língua de barro, inaugurando e resgatando outros sentidos nessa relação que estabelece com a língua.

Dessa forma, para que essa atividade não se resuma à ordem da repetição, estampando o modo como a autoria acontece na escola ao modo da LT, faz-se necessário que a apresentemos de outra maneira em sala de aula, abrindo espaço para a construção de sentidos, pelo viés da AD. Doninni (2010) afirma que é possível, neste caso, “[...] propor uma discussão a respeito dos papéis desempenhados pelos personagens ilustrados [...] e a própria imagem da família mononuclear (com pai, mãe e filho)” (2010, p. 38). Essa reflexão sobre a atividade, portanto, retomando o que vimos sobre a língua de barro, permite ao aluno ‘brincar’ com essa substância, num movimento de significação e ressignificação de sentidos e, assim, fazendo valer seu lugar de autor.

Trazendo a metáfora do barro para dentro da sala de aula, aqui especificamente para tratar dessa atividade, o professor poderia instigar os alunos, a partir dos papéis desempenhados pelos personagens dessa atividade, a pensar sobre como a sociedade estabelece as funções de homem e mulher, como essas atribuições foram se consolidando ao longo dos anos, e de que forma a mulher foi conquistando sua independência, sua autonomia, seu espaço. Além disso, conforme a abordagem de Doninni, também é possível, a partir da imagem, trabalhar a questão do ideal de família, questionando quem faz parte da família dos alunos, como eles vivem, assim dando oportunidade para que falem de sua família, o que gostam nela e o que poderiam fazer para melhorar a convivência entre as pessoas.

Esse modo de trabalhar com a LI autoriza o aluno a atribuir um novo sentido à imagem, pois não estaria cingido por regras de bem dizer e condenado a uma construção simbólica de texto, conforme apresentamos, pois ao estar isento de atividades automáticas, ele consegue atribuir sentido à atividade. E, conforme vimos, como o aluno não é argila, pronto para ser moldado, conseqüentemente, ao levantar essas questões em sala de aula, cada um terá uma imagem de família diferente, uma visão de sociedade diferente e, desta forma, os sentidos vão sendo constituídos de modo a possibilitar ao aluno a inscrição no espaço de autoria.

São propostas de atividades desse tipo que devem ser exploradas no campo da LI, pois o aluno terá abertura para falar sobre o texto em questão. Assim, mesmo que ele se recuse a falar o que pensa sobre essas questões na língua-alvo, ele pode fazer suas contribuições na língua materna e, assim, o professor, num trabalho de mediação, pode também contribuir com vocabulários específicos, frases e conceitos-chave, de modo que o aluno se habitue a trabalhar com o idioma.