



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS, ARTES E JORNALISMO
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS - FRANCÊS

ANDREY DUARTE FERREIRA
LUAN JIMMY FERREIRA SALES

**O ENSINO BILÍNGUE PÚBLICO NO AMAPÁ: UMA
ANÁLISE DO PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO
ENSINO EM PORTUGUÊS-FRANCÊS NA ESCOLA
ESTADUAL MARLY MARIA**

MACAPÁ
2023

ANDREY DUARTE FERREIRA

LUAN JIMMY FERREIRA SALES

**O ENSINO BILÍNGUE PÚBLICO NO AMAPÁ: UMA
ANÁLISE DO PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO
ENSINO EM PORTUGUÊS-FRANCÊS NA ESCOLA
ESTADUAL MARLY MARIA**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Letras
Português-Francês da Universidade
Federal do Amapá - UNIFAP, como
requisito para a obtenção do grau de
licenciado em Letras Português-
Francês.

Orientadora: Prof^a Dr^a Annick Marie
Belrose

MACAPÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação (CIP) Biblioteca Central/UNIFAP-
Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-
2 / 1451

F383 Ferreira, Andrey Duarte.

O ensino bilíngue público no Amapá: uma análise do projeto de implementação do ensino em português-francês na escola estadual Marly Maria / Andrey Duarte Ferreira, Luan Jimmy Ferreira Sales. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 150 folhas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Letras Português-Francês, Macapá, 2023.

Orientador: Annick Marie Belrose.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino Bilíngue. 2. Francês Língua Estrangeira. 3. Educação - Amapá. I. Sales, Luan Jimmy Ferreira. II. Belrose, Annick Marie, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 440

FERREIRA, Andrey Duarte, SALES, Luan Jimmy Ferreira. **O ensino bilíngue público no Amapá**: uma análise do projeto de implementação do ensino em português-francês na escola estadual Marly Maria. Orientador: Annick Marie Belrose. 2023. 150

f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Coordenação do Curso de Letras Português-Francês. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

TERMO DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Annick Marie Belrose
Universidade Federal do Amapá
Campus Marco Zero do Equador – UNIFAP
ORIENTADORA E PRESIDENTE DA BANCA

Prof.^a Ma. Aldenice de Andrade Couto
Universidade Federal do Amapá
Campus Marco Zero do Equador – UNIFAP
AVALIADOR

Prof.^a Dra. Érika Pinto de Azevedo
Universidade Federal do Amapá
Campus Marco Zero do Equador – UNIFAP
AVALIADOR

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho primeiramente à nossa família por sempre ter acreditado em nós quando achávamos que não iríamos conseguir.

Aos professores do colegiado de Letras pelo compartilhamento de conhecimento que muito nos somou para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por nos dar sabedoria e força para alcançar esse sonho.

À nossa família por todo apoio e crédito dados.

À Universidade Federal do Amapá, instituição de excelência que possibilitou a nossa formação.

À Prof^a Doutora Annick Marie Belrose pela dedicação, paciência, profissionalismo e competência na orientação desta monografia.

À Prof^a Mestre Aldenice de Andrade Couto pelos ensinamentos em sala de aula e acima de tudo pelo exemplo de excelente profissional.

Aos membros da banca de qualificação Prof^a Doutora Érika Pinto de Azevedo, Prof^a Especialista Katiúscia Fernandes da Silva Dias, pelas válidas contribuições a essa análise.

Aos colegas de curso Luciana Nunes, Ivana Almeida, Layne Rodrigues, Yasminy Moraes e Marcelo do Prado pelas aventuras diárias, por todo o apoio e momentos que ficarão gravados em nossa memória.

***“L’action est la clé fondamentale
de tout succès.”***

- Pablo Picasso

Resumo: Este trabalho, inserido na área de Linguística Aplicada, tem como intuito analisar o projeto de implementação da modalidade bilíngue pela primeira vez numa escola pública do estado do Amapá, no município de Macapá. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa documental de método indutivo (MARCONI, LAKATOS, 2003; SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009) que pretendeu averiguar, em um primeiro momento, a legislação que embasa a implementação da escola e, em um segundo momento, analisar à luz das teorias em vigor os conceitos de bilinguismo (CUQ, 2003; MEGALE, 2005, 2016), de educação bilíngue (BENCHIMOL 2011; MEGALE 2005, 2016; VASCONCELOS e ABREU, 2020; REIS, 2022), de língua adotado no texto do projeto e as metodologias de ensino-aprendizagem propostas (BESSE, 1985; CUQ, 2003; CUQ, GRUCA, 2005; GERMAIN, 1993; MOROSOV, MARTINEZ, 2008; CANDELIER, 2008; CAVALLI, 2005, 2008; CÂMARA, 2020). Para compreender melhor a escolha da implementação desse projeto, propusemos um breve histórico do Francês Língua Estrangeira na educação nacional e amapaense (MULIK, 2012; DAY, 2016, 2021; AMAPÁ, 2022). Nesse sentido, pesquisas realizadas acerca de educação bilíngue no Brasil mostram um grande crescimento no número das unidades de ensino nessa modalidade, sejam elas privadas ou públicas. Assim, acreditamos que a forma como a língua-alvo é trabalhada e as metodologias utilizadas têm grande impacto no ensino bilíngue. Os resultados da análise mostraram que o projeto de educação bilíngue proposto privilegia a língua portuguesa como língua de instrução, que a imersão na língua francesa é parcial e que o contato com ela é numa carga horária bem inferior quando comparada à da língua materna. Quanto à metodologia do projeto, a abordagem comunicativa, subsidiada por métodos humanísticos, se mostra favorecida, embora se reconheça o pluralismo de metodologias.

Palavras-chave: Ensino bilíngue; Francês língua estrangeira; Amapá.

Resumé : Ce travail s'inscrit dans le domaine de la linguistique appliquée et vise à analyser le projet d'implantation de la modalité bilingue pour la première fois dans une école publique bilingue à ville de Macapá, l'État d'Amapá, au Brésil. Il s'agit d'une recherche documentaire qualitative et inductive (MARCONI et LAKATOS, 2003 ; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009 ; SABANAI, 2008), qui prétend d'abord vérifier la législation en vigueur sur laquelle s'appuie la mise en œuvre de cette école et, d'autre part, analyser d'après les théories actuelles les concepts de bilinguisme (CUQ, 2003 ; MEGALE, 2005, 2016), d'éducation bilingue (BENCHIMOL, 2011 ; MEGALE 2005, 2016 ; VASCONCELOS et ABREU, 2020 ; REIS, 2022), de langue adoptée dans le texte du projet, ainsi que les méthodologies d'enseignement-apprentissage proposées (BESSE, 1985 ; CUQ, 2003 ; CUQ et GRUCA, 2005 ; GERMAIN, 1993 ; MOROSOV et MARTINEZ 2008 ; CANDELIER, 2008 ; CAVALLI, 2005, 2008 ; CÂMARA, 2020). Pour mieux comprendre le choix de l'implantation de cette école, nous proposons un bref historique du Français Langue Étrangère (FLE) au sein de l'enseignement public national et amapéen (MULIK, 2012 ; DAY, 2016, 2021 ; AMAPÁ, 2022). Des recherches réalisées sur l'éducation bilingue au Brésil montrent une forte augmentation du nombre d'unités d'enseignement dans ce format, que ce soit dans le domaine privé ou public. Ainsi, nous croyons que les méthodologies utilisées ont un impact important sur cette modalité. Les résultats de l'analyse ont montré que le projet d'éducation bilingue proposé favorise la langue portugaise (langue maternelle) comme langue d'instruction, que l'immersion voulue dans la langue française est partielle car le contact avec la langue se déroule lors de séances beaucoup plus inférieures à celles de la langue maternelle. En ce qui concerne la méthodologie du projet, l'approche communicative, soutenue par des méthodes humanistes, est privilégiée, bien que le pluralisme des méthodologies soit reconnu dans le projet.

Mots-clés : Enseignement bilingue ; Français Langue Étrangère ; Amapá.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: LÍNGUA ESTRANGEIRA OU SEGUNDA LÍNGUA?	13
3	O ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	16
3.1	O ensino do francês língua estrangeira no estado do Amapá.	23
3.1.1	Contexto fronteiriço	24
3.2	A modalidade bilíngue	27
3.2.1	O que é?	27
3.2.2	Educação bilíngue, quais olhares?	29
3.3	Modalidade bilíngue no Brasil	31
4	O PROJETO DE UMA ESCOLA PÚBLICA PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO AMAPÁ	33
4.1	Equipe de elaboração	34
4.2	Nomenclatura do projeto	34
4.3	Objetivos e metas	34
4.4	Conceitualizações	36
4.5	Currículo, aprendizagem e conhecimento	38
4.6	Metodologia	39
4.7	Avaliação da aprendizagem e matriz curricular	40
4.8	Perfil da gestão e do corpo docente	42
4.9	Formação continuada dos servidores da escola	43
4.10	Proposta curricular	44
5	ANÁLISE DOS ÍTENS DESCRITOS	44
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
7	REFERÊNCIAS	55
8	ANEXOS	58
8.1	Anexo 1: PROJETO ESCOLA COM CLASSES BILÍNGUES DO ESTADO DO AMAPÁ	58

1 INTRODUÇÃO

No mundo globalizado no qual vivemos é comum percebermos a queda de barreiras caracterizadoras de questões que abrangem muito além do campo social. Isso porque, essas as quais traziam ao conhecimento comum diversos dogmas que ocasionavam problemas de convivência e aceitação, estão sendo derrubadas pelas fronteiras cada vez menores entre os costumes, as línguas e outros aspectos culturais dos mais diferentes países e continentes do mundo.

Esse fenômeno traz a necessidade de adequação das mais diferentes áreas que giram em torno desse mundo cada vez mais interligado. Uma dessas, é a educação que tem como papel básico a formação de crianças e jovens para o exercício da cidadania. Assim, o que se busca hoje é a intersecção das áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade, com o propósito de uma formação cada vez mais abrangente.

Por esse motivo, a criação de escolas que juntem o ensino-aprendizagem de duas línguas e culturas ao mesmo tempo tem crescido no Brasil. No contexto geográfico do estado do Amapá, houve a necessidade dessa ratificação, isto é, de um modelo de ensino que enfatiza uma educação pautada na urgência do conhecimento mínimo para uma socialização entre as línguas e culturas presentes no estado em questão, que é o denominado ensino bilíngue.

Diante disso, a criação de uma escola que seguisse esse padrão de ensino entrou em pauta no estado e então o projeto da Escola Estadual com classes bilíngues Marly Maria começou a ser elaborado. Assim, o interesse nessa pesquisa se deu pelo desejo de descobrir como funcionava o ensino bilíngue na escola, já que a instituição inaugurou essa modalidade na educação pública do estado. A parceria com a Embaixada Francesa também nos incentivou a fazer essa pesquisa, uma vez que o desejo de fazer parte da educação do estado como professores de francês língua estrangeira (FLE) já fazia parte de nossas vidas antes mesmo de ingressarmos na academia. Além disso, a própria existência da escola traz um sentimento de conquista diante da luta travada pelos professores que defendem o ensino da língua francesa no Amapá.

Assim, analisamos conceitos de língua estrangeira, primeira e segunda língua, bilinguismo, educação bilíngue e suas metodologias. Em seguida, apresentamos o projeto fazendo contraponto com o referencial teórico aqui utilizado. O objetivo que circunda esse trabalho é a análise do projeto pedagógico que sustentou a implementação do ensino bilíngue na escola Marly Maria a fim de melhor compreender esse ensino, mais especificamente a visão de educação bilíngue do projeto, a concepção de língua abordada no documento e verificar as metodologias sugeridas para as disciplinas ofertadas, para a formação bilíngue dos alunos da escola. As perguntas iniciais que norteiam esse trabalho são como foi estruturado o ensino bilíngue na escola e de que modo se configura metodologicamente essa modalidade de ensino.

Nossa análise baseou-se nos estudos de Cuq e Gruca (2002), Cuq (2003) e Crane (2011) a respeito da concepção de língua estrangeira, primeira e segunda língua; em Germain (1993), Morosov e Martinez (2008), Besse (1985) e Cuq (2003) para as metodologias do ensino de língua estrangeira; na ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/98) e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 quanto a esse ensino; em Cuq (2003), Megale (2005; 2016) para bilinguismo; em Megale (2005; 2016), Benchimol (2011), Vasconcelos e Abreu (2020) para educação bilíngue; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº2/2020)¹. Apoiamo-nos também em Day (2016; 2021) e no Referencial Curricular Amapaense-RCA (2022) sobre a política linguística no estado do Amapá.

Como metodologia, fazemos um estudo documental, uma vez que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 174), e por meio deste pode-se compreender as características peculiares trazidas ao objeto do nosso estudo mediante o método indutivo, cujo objetivo, fundamentado em premissas, “é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 86). De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica

¹ Aguardando homologação.

o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

A pesquisa documental também permite que os dados analisados não sejam apenas observados e descritos, mas interpretados. Esse tipo de pesquisa interessa neste trabalho porque permite a interpretação das intenções de ensino-aprendizagem quando a pauta é defender um ensino pioneiro no estado, e ainda buscar representações acerca dos resultados esperados dessa implementação inovadora.

Para que o referencial teórico pudesse se mostrar adequado e para que alcancemos o desafio proposto, houve a necessidade da análise, assim como a comparação com os documentos que solidificaram essa proposta, já que para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

A partir desses pensamentos, portanto, percebemos que nos materiais observados, as interpretações subjetivas dão margem às diversas intenções do projeto, já que, apesar dos objetivos serem bem específicos, o plano de ação para alcançá-los tende naturalmente a se adequar aos contextos sociais que lhes são inerentes.

Iniciaremos abordando as concepções de língua estrangeira, primeira e segunda língua, em seguida discutimos os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue e elaboramos um breve histórico da língua francesa na educação no Brasil, depois, mais especificamente no contexto amapaense. Por fim, apresentamos e analisamos o projeto da escola estadual Profª Marly Maria e Souza da Silva, localizada no conjunto habitacional Macapaba – Zona Norte da cidade de Macapá e fundada em 2018.

Para tanto, esse trabalho divide-se em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte intitulada Concepções de língua: língua estrangeira ou segunda língua discorre sobre algumas

classificações que a língua pode ter a partir do processo de aquisição e aprendizagem. A segunda, O ensino do Francês Língua Estrangeira no Brasil, apresenta um breve histórico do ensino de língua estrangeira (com ênfase no francês) no país e no estado do Amapá a partir de algumas mudanças na legislação. Ainda nessa seção, discutimos algumas metodologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a modalidade bilíngue. A terceira parte, nomeada "O projeto de uma escola pública para uma educação bilíngue no Amapá", descreve o projeto Escola com classes bilíngues do estado do Amapá. A parte subsequente disserta a análise sobre os itens descritos.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: LÍNGUA ESTRANGEIRA OU SEGUNDA LÍNGUA?

Para falarmos do projeto da escola estadual com classes bilíngues Marly Maria e o processo de implementação do ensino bilíngue no estado do Amapá, é imprescindível que tenhamos em mente as concepções de língua que podem ser adotadas nesse componente curricular e as diferenças entre segunda língua e língua estrangeira.

Durante muito tempo se discutiu sobre os termos Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE), mas recentemente (pela complexidade da denominação LM, a L1 parece ser um termo mais neutro e abrangente, já que no processo de aquisição da língua, esta não necessariamente será a mesma língua da mãe) tem-se pautado mais sobre Primeira Língua (L1) e Segunda Língua (L2). Nesse sentido, trazemos o que diz Cuq (2003, p. 152) sobre L1:

Chama-se primeira língua (L1) de um indivíduo aquela que ele aprendeu primeiro, cronologicamente, no momento de desenvolvimento de sua capacidade linguística. "Primeira" não significa a mais útil, nem a mais prestigiosa.² (tradução nossa).

Segundo Cuq e Gruca (2002, p. 90), "chama-se, comumente, língua materna a primeira que se impõe à pessoa"³ e que, por ordem de apropriação:

[...] é a língua de primeira socialização, chamada frequentemente de primeira língua. O único inconveniente dessa nomenclatura está no fato de que, em algumas sociedades mais frequentemente que em

² Citação original: "On appelle langue première (L1) d'un individu celle qu'il a apprise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. 'Première' ne signifie pas donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse."

³ Citação original: "On appelle couramment langue maternelle la première langue qui s'impose à chacun."

outras, um indivíduo pode estar, desde a primeira infância em contato simultâneo com várias línguas.⁴ (tradução nossa).

Já sobre a L2, Cuq (2003, p. 108) afirma que:

[...] essa denominação, baseada numa suposta ordem de aquisição de línguas, designa geralmente um modo de ensino e de aprendizagem do francês por um público escolar cuja língua de origem não é a francesa e que deve cumprir essa escolaridade integral ou parcialmente nessa língua.⁵ (tradução nossa).

Pierre Martinez (1999, *apud* CUQ e GRUCA, 2002, p. 95), de um ponto de vista anglo-saxônico, propõe uma definição de forma direta e concisa: “é claro que se ganha muito chamando segunda língua todo sistema adquirido cronologicamente após a primeira língua”⁶. Desse modo, na condição de L2, o indivíduo já tem a sua L1 e acessa a ela no processo de aquisição da L2. Para Spinassé (2006, *apud* CRANE, 2011, p. 5), a L1 “normalmente é a língua que aprendemos primeiro em casa, através dos pais, e é frequentemente a língua da comunidade”, entretanto, vale ressaltar que a L1 não necessariamente é uma única língua, mas aquela (s) à (s) qual (quais) o falante tem primeiro contato e adquire para comunicação. Contudo, é possível que a língua falada dentro de casa seja diferente da falada na comunidade externa.

Para ilustrar tal afirmação, tomamos como exemplo o caso de uma criança que nasce e cresce no Amapá, filha de um francês com uma venezuelana. Ao se comunicar com cada um dos pais nas suas respectivas línguas e, posteriormente, com a vizinhança, na creche e com os amigos, para os quais, o português é a língua diária, essa criança tem o francês e o espanhol como L1 (ou LM) e o português como L2.

Há ainda o conceito de língua-alvo, que, numa terminologia contrastiva, pode também se referir à L2 ou LE, já que é, conforme Cuq (2003), “objeto de

⁴ Citação original: “La langue maternelle est la langue de première socialisation de l'enfant, Pour éviter les connotations culturelles, on l'appelle souvent langue première. Le seul inconvénient de cette dénomination réside dans le fait que, dans certaines sociétés plus fréquemment que dans d'autres, un individu peut être, dès sa prime enfance au contact simultané de plusieurs langues”

⁵ Citação original: “Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue.”

⁶ Citação original: “Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première.”

um processo de aprendizagem no qual se afirma então que não traz os mesmos tipos de problema que o da língua materna (L1)”⁷. (CUQ, 2003, p. 149).

Quanto à definição de língua estrangeira (LE), segundo Cuq e Gruca (2002, p. 92), “pode-se dizer, inicialmente, que toda língua não materna é uma língua estrangeira”⁸, mas que, “do ponto de vista didático, uma língua se torna estrangeira quando ela é constituída como um objeto linguístico de ensino e aprendizagem que se opõe por suas características à língua materna”⁹ (2002, p. 94). Ainda sobre o mesmo assunto, Cuq (2003, p.150) também ressalta que:

[...] a língua estrangeira não é a de primeira socialização, nem a primeira na ordem de apropriação linguística. [...] O francês é uma língua estrangeira para todos os que, não o reconhecendo como língua materna, entram num processo mais ou menos voluntário de apropriação, e para aqueles que, reconhecendo ou não como língua materna, fazem dela objeto de ensino a falantes não nativos.¹⁰ (tradução nossa).

Desse modo, tanto na LE quanto na L2, o indivíduo já possui a L1, a qual geralmente já usa para interagir socialmente. A diferença é que a LE é aprendida de forma consciente pelo falante, ainda que não haja necessidade imediata de comunicação na língua em questão.

Outro conceito amplamente difundido hoje é o de língua adicional, doravante LA, o qual abrange todos os conceitos sobre língua estrangeira e L2 já discutidos aqui. Contudo a LA, segundo Ramos (2021, p. 250), é uma “expressão menos marcada ideologicamente” e, portanto:

[...] contempla qualquer língua que se esteja aprendendo, exceto a primeira, podendo ser a segunda, a terceira ou em qualquer ordem de aprendiz, além do fato de poder ser outra não oficial de um mesmo país, e mesmo uma tradicionalmente vista como estrangeira. (SCHLATTER, 2015, apud RAMOS, 2021, p. 251).

⁷ Citação original: “objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes problèmes que celui de la langue maternelle (L1).”

⁸ Citação original: “[...] on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère.”

⁹ Citação original: “[...] du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle.”

¹⁰ Citação original: “La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. [...] Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.”

Partindo desses pressupostos, trataremos no capítulo a seguir do francês como língua estrangeira no Brasil.

3 O ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

A multiculturalidade consiste, segundo Monte Mór (2002, *apud* MEGALE, 2016, p. 11), na “pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos, valores socialmente visíveis” além de diversas maneiras de participação e integração, o que traz à tona discussões que alcançam a educação, principalmente relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas.

A presença dessa multiculturalidade no Brasil fez com que o ensino de LE sempre estivesse sob discussões. As diversas legislações que trazem essa temática pautam um disparate que deixa esse componente curricular nas escolas públicas em uma posição de desvantagem frente às escolas particulares e até mesmo a outras disciplinas presentes no currículo comum nacional, acarretando a interferência do que Santos (2008, *apud* MEGALE, 2016, p.11) chamou de “ecologia de saberes”, isto é a interação entre as variadas crenças, pensamentos, comportamentos etc. que interagem entre si e modificam o campo social.

É certo que desde a colonização do país, línguas estrangeiras são ensinadas para fins políticos sob ideologias governamentais distintas, isto é, “suas implementações estão sustentadas em ideais políticos que reproduzem e disseminam estratégias de manutenção da unidade linguística nacional” (DAY, 2016, p. 44-45). No Brasil Império (século XIX), por exemplo, foi garantido o ensino de “línguas antigas e modernas como o latim, o grego, o francês, o inglês, o alemão e o italiano (facultativo) em todos os estágios do Colégio D. Pedro II” (OLIVEIRA, 2015, p. 29) para que houvesse uma formação cada vez mais completa a fim de atender aos anseios econômicos da época. Desde então, o que tivemos foram inúmeros “altos e baixos” nessa questão.

Já no final do século XIX e início do XX, muitos povos imigraram para o Brasil decorrente das crises pelas quais a Europa passava, formando-se várias colônias, principalmente no sul do país, com destaque para os italianos, alemães, ucranianos, japoneses, russos e poloneses, populações essas que

organizaram escolas para os seus filhos, numa tentativa de preservação cultural. Assim o ensino centrava-se na cultura dos ascendentes dos estudantes.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a partir de então várias mudanças e reformas ocorreram na educação nacional, uma delas sendo o estabelecimento de um método oficial para o ensino de uma língua estrangeira: o Método Direto (MD)¹¹, metodologia na qual o ensino da língua se dá em LE sem recorrer à L1 e a “prioridade é dada à oralidade, ainda que as quatro habilidades sejam desenvolvidas. Uma atenção é dada desde o começo do estudo da L2 à pronúncia”¹² (GERMAIN, 1993, p. 127), acreditando-se na “premissa de que o significado pode ser dado diretamente na LE” (MOROSOV e MARTINEZ, 2008, p. 27). Segundo Germain (1993) e Morosov e Martinez (2008), o aluno participa de forma ativa fazendo, entre outros, leitura em voz alta de trechos de textos ou até diálogos, exercícios de perguntas e respostas e práticas de conversação.

Até a década de 1940, mesmo após a Reforma de Capanema (1942), segundo Mulik (2012, p. 18), “o francês ainda se sobressaía do inglês, o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do alemão, e o latim permanecia como língua clássica”. Em 1942, promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei nº 4.244), ficou estabelecido no curso ginásial o estudo das línguas, portuguesa, latina, francesa e inglesa; vale ressaltar que exceto o inglês, que começava na segunda série, as línguas estavam presentes nas quatro séries do ginásial (atual ensino fundamental). Com a dependência econômica do Brasil relativa aos Estados Unidos, houve a intensificação do ensino da língua inglesa.

A partir dos anos de 1950, o ensino da língua estrangeira foi influenciado pelas novas correntes da psicologia e da linguística, com destaque para o behaviorismo. Nesse período nasceram os métodos Áudio-oral¹³ e Audiovisual.

¹¹ Neste trabalho, usamos método como sinônimo de metodologia, pois entendemos método como “um conjunto generalizado ocorrido em sala de aula com o intuito de atingir objetivos linguísticos” (BROWN, 1994, p. 51 *apud* MOROSOV e MARTINEZ, 2008, p. 23) e, segundo Cuq (2003, p. 164), “une ‘méthode’ correspond en didactique de langues à l’ensemble de procédés de mise en oeuvre d’un principe méthodologique unique”.

¹² Citação original : “Priorité est accordée à l’oral, bien que les quatres habiletés soient développées. Une attention est accordée dès les débuts du cours de L2 à la prononciation.”

¹³ Também chamado Método Audiolingual (MAL).

No método Áudio-Oral (MAO), os alunos são expostos a aulas com foco na oralidade, porém não mais como no mesmo modelo do MD. Segundo Germain (1993), os *pattern drills* constituem o coração dessa metodologia, pois entendia-se a língua como um “conjunto de quadros sintáticos, adquiridos como um conjunto de hábitos, ou seja, automatismos linguísticos que fazem com que formas linguísticas apropriadas sejam utilizadas de modo espontâneo, sem nenhuma reflexão”¹⁴ (GERMAIN, 1993, p. 142), isto é, “enquanto no MD enfatizava a aquisição de vocábulos através da exposição a situações que utilizem tal vocabulário, o MAL treina os aprendizes para usar estruturas gramaticais” (MOROSOV e MARTINEZ, 2008, p. 31). Algumas das técnicas mais utilizadas no MAO, de acordo com Morosov e Martinez (2008), são a memorização e dramatização de diálogos e diferentes exercícios de repetição de frases ou modelos de frases.

Nessa metodologia, então, a forma linguística mais observável ocupa o primeiro plano, por meio da comparação entre a LE e a L1, ou seja, o que for mais simples e parecido vem primeiro. Diferindo-se do MD, no MAO o uso da L1 não era proibido, porém, também não era um dos primeiros recursos, pois o professor ainda usava a paráfrase e a mímica, entre outros recursos, para explicar a definição dos vocábulos, por exemplo.

Assim como no MD, no Método Audiovisual (no qual se destaca a *Strcuture-global Audiovisuel* - SGAV) também é dado “prioridade à língua falada”¹⁵ (BESSE, 1985, p. 40), já que “a escrita é considerada como um derivado da oralidade.”¹⁶ (GERMAIN, 1993, p. 154). É nesse método que o gravador e os filmes fixos são essenciais (GERMAIN, 1993), e de acordo com o que Cuq (2003, p. 28) afirma, as aulas

[...] eram construídas a partir de diálogos gravados associados à sequência de imagens fixas destinadas a facilitar a percepção e a compreensão e, na melhor das hipóteses, a ilustrar os diversos

¹⁴ Citação original: “[...] un ensemble de cadres syntaxiques, acquis comme un ensemble d’habitudes, c’est-à-dire d’automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelque sorte.”

¹⁵ Citação original: “[...] la priorité à langue parlée.”

¹⁶ Citação original: “[...] l’écrit n’est que considéré comme un dérivé de l’oral.”

componentes da situação enunciativa. Além disso, algumas propunham exercícios em laboratório de línguas.¹⁷

Muito próximo das atividades do MD e MAO, o SGAV se diferencia, entre alguns aspectos, por não buscar “automatizar” as estruturas, mas fazer que os estudantes possam “reempregar” os elementos dos diálogos vistos na aula em situações diferentes (BESSE, 1985, p. 41).

Na década de 1960, os estudos de Chomsky reestruturam a concepção de língua ao propor uma teoria inatista de aquisição da língua, o que resultou na teoria da Gramática Gerativista Transformacional, que sofrerá oposição anos mais tarde com Jean Piaget, que desenvolveu uma abordagem cognitiva e construtivista, na qual a interação exerce papel fundamental no processo de aprendizagem.

Com essas discussões teóricas e insatisfação com os métodos anteriores, nasce a Abordagem Comunicativa (AC), na qual “a língua é vista como um instrumento de comunicação, ou melhor ainda, como um instrumento de interação social.”¹⁸ (GERMAIN, 1993, p. 202), uma vez que “é comunicando que se aprende a comunicar”¹⁹ (CUQ, 2003, p. 24). A preocupação da AC está no uso da linguagem de forma “adequada à situação na qual ocorre um ato de fala e também no papel desempenhado pelos falantes durante suas trocas linguísticas” (MOROSOV e MARTINEZ, 2008, p. 42). Dessa forma, não basta apenas conhecer as regras e estruturas da língua, pois “o conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é uma condição *necessária*, mas não *suficiente* para a comunicação”²⁰ (GERMAIN, 1993, p. 202; grifo do autor), visto que, o “objetivo geral é conseguir que os alunos se comuniquem de maneira eficaz na L2.”²¹ (GERMAIN, 1993, p. 203).

¹⁷ Citação original: “Ils étaient construits à partir de dialogues enregistrés associés à des séquences d’images fixes destinées à faciliter la perception et la compréhension et, dans les meilleurs des cas, à illustrer les diverses composantes de la situation de l’énonciation. Certains proposaient en outre des exercices en laboratoire de langues.”

¹⁸ Citação original: “La langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d’interaction sociale.”

¹⁹ Citação original: “[...] c’est en communiquant qu’on apprend à communiquer.”

²⁰ Citação original: “La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition *nécessaire* mais non *suffisante* pour la communication.”

²¹ Citação original: “Le but général est d’en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace en L2.”

Na AC, o aluno exerce um papel mais ativo no processo de aprendizagem, posto que, o mesmo é considerado como um “comunicador”, e o professor, por sua vez, como “modelo”, “facilitador” ou “analista”²² (GERMAIN, 1993, p. 206), entre outros. Deixados para trás alguns tabus das metodologias Áudio-oral e Audiovisual, conforme Besse (1985):

É aceitável a tradução em L1, quando essa se mostra possível. [...] São retomadas as explicações gramaticais, pois considera-se que toda aprendizagem envolve processos cognitivos em que o aluno deve exercer um controle reflexivo sobre aquilo que aprende. Procura-se apresentar uma L2 mais próxima daquela realmente usada por nativos, mais “autêntica”.²³ (BESSE, 1985, p. 46).

Pelo fato do “foco da aprendizagem estar na comunicação, e não na estrutura da língua, ou seja, na gramática” (MOROSOV e MARTINEZ, 2008, p. 42), as aulas seguindo a AC são organizadas não em função do conteúdo a ser ensinado, mas por objetivos comunicativos, “a partir de atos de funções (atos de fala) e de noções (categorias semântico-gramaticais como o tempo, espaço etc)”²⁴ (CUQ, 2003, p. 24) e “em função do público ao qual ele se destina.”²⁵ (BESSE, 1985, p. 46).

No quesito legislativo, em 196, temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 (LDB/61), na qual, de acordo com Mulik (2012):

Fica determinada a não-obrigatoriedade do ensino de LE no colegial e instituição do ensino profissionalizante, compulsório, substituindo os cursos clássico e científico. O latim foi praticamente retirado do currículo, o francês teve sua carga semanal reduzida e o inglês passou a ser mais valorizado devido à demanda do mercado de trabalho. (MULIK, 2012, p. 19).

Vale ressaltar que a diminuição da carga horária para o ensino de LE foi de aproximadamente 70% do que havia sido durante a Reforma de Capanema. Uma década depois, agora sob regime militar, a Lei nº 5.692/71 alterava vários artigos da LDB/61, ganhava-se destaque a formação profissional técnica, ficando

²² Citação original: “L'apprenant est considéré comme un communicateur”; “[...] un 'modèle', un 'facilitateur', un 'organisateur' des activités de la classe, un 'conseiller', un 'analyste' des besoins et intérêts.”

²³ Citação original: “On accepte la traduction en L1, quand celle-ci s'avère possible [...] On réhabilite les explications grammaticales, parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. On cherche à présenter une L2 plus proche de celle réellement utilisée par les natifs, plus 'authentique'.”

²⁴ Citação original: “[...] à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc).”

²⁵ Citação original: “[...] en fonction du public auquel il s'adresse.”

facultativa a inclusão de LE nos currículos do 1º e 2º graus. Dessa forma, “o ensino de LE passa a ser instrumento das classes favorecidas, já que a grande maioria não tinha acesso a esse conhecimento”. (MULIK, 2012, p. 20).

Com a redemocratização do país, em meados da década de 1980, o cenário era favorável para que os professores, por meio das associações, conduzissem um movimento pelo retorno da oferta de diversas LE na educação pública (PARANÁ, 2008). Em dezembro de 1996, foi promulgada a segunda LDB pela lei 9.394/96, vigorando até os dias atuais. A partir dela, os anteriores 1º e 2º graus passam a se chamar, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e ficou estabelecida a oferta de pelo menos uma LE desde a 5ª série (atualmente 6º ano) até o final do Ensino Médio, a ser definida pela comunidade escolar, dentro das disponibilidades da instituição. Diferentemente da década de 30, é abandonada a ideia de um único método de ensino, conforme o inciso III do artigo 3º da LDB/96, que versa sobre o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Pouco tempo depois, em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento norteador para a prática pedagógica na educação básica. Já no final da década de 1990 se reconhecia “a importância de se pôr em prática uma política de pluralismo linguístico” (BRASIL, 1998, p. 22), porém, também, sabia-se da dificuldade de incluir numerosos componentes no currículo, o que levantava a questão de qual ou quais línguas estrangeiras deveriam ser incluídas. De acordo com os PCN, três fatores precisam ser considerados: “fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição” (BRASIL, 1998, p. 22).

Porém, os PCN já citavam com destaque duas línguas: o inglês, privilegiado como “língua estrangeira hegemônica” (BRASIL, 1998, p. 39), e o espanhol, pois afirmavam que:

O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, [...] seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que no futuro, outras línguas desempenhem esse papel. Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). (BRASIL, 1998, p. 23).

Entretanto, no fator relativo à tradição, é citada a língua francesa, que "desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumental de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros" (BRASIL, 1998, p. 23). Sem dúvida, esse fator de intercâmbio cultural é bem visível no contexto amapaense.

Referente aos objetivos, o documento já apontava contradições entre a metodologia mais sugerida nas propostas pesquisadas e a praticada em sala de aula então: "a maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos estruturais gramaticais descontextualizados" (BRASIL, 1998, p. 24). Segundo Oliveira (2015), os PCN apontam ainda a valorização atribuída à modalidade escrita na orientação metodológica, pois:

Levando em consideração a pouca oportunidade que os alunos brasileiros têm de usar uma língua estrangeira e a importância do acesso às informações em língua estrangeira, valorizam a prática da leitura no ensino e aprendizagem da língua em contexto escolar. Entretanto, as outras habilidades de comunicação (ouvir, falar e escrever) não são descartadas de suas orientações, ficando a critério de cada instituição que deve analisar suas condições pedagógicas para seu bom desenvolvimento. Nesse sentido, os argumentos habitualmente efetivados para justificar o uso de textos escritos e de privilegiar a compreensão e a prática da tradução na sala de aula são a 'carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc. (OLIVEIRA, 2015, p. 34).

Ainda sobre os PCN, as perspectivas acerca de quais línguas ensinar geram discussões que fogem do cunho linguístico, pois a obrigatoriedade de oferta da língua inglesa a partir do 6º ano está ligada ao "papel fundamental de língua mundial" (MEGALE, 2016, p.11) que essa desempenha. Contudo, outras línguas podem ser ofertadas, pautadas na parte diversificada do currículo garantida pela LDB/96.

Em 2005, com a Lei nº 11.161 foi estabelecida a inclusão do ensino de língua espanhola na educação básica, cuja implantação ocorreu gradativamente até 2016, sendo o componente de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa para o aluno. A Lei nº 13.415/17 alterou alguns pontos do artigo 26 da LDB/96, passando a vigorar, em seu parágrafo 5º, que no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa, apresentando-

a como língua franca, conforme explana a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

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

Segundo ressalta Cuq (2003), o termo língua franca tem sua origem no século XVIII entre comerciantes que trabalhavam nos portos na região do Mediterrâneo e, no sentido próprio, “é o nome da ferramenta de comunicação à base de línguas românicas”²⁶ (p. 155). Porém, numa ressignificação, o autor afirma que: “hoje em dia é utilizado para designar uma língua de comunicação adotada em um território ocupado por grupos étnicos de línguas maternas diferentes.”²⁷ (CUQ, 2003, p. 155).

No âmbito do Amapá, devido ao seu contexto fronteiriço, houve a reafirmação da permanência do ensino da língua francesa como LE em certas escolas públicas do estado. Assim, o tópico a seguir discorre sobre o ensino do francês como língua estrangeira no estado do Amapá.

3.1 O ensino do francês língua estrangeira no estado do Amapá.

O ensino do FLE, no Amapá, tornou-se obrigatório após a aprovação da LDB/96 que garantia a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna. Para isso, a Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP) criou um grupo piloto que tinha como missão o planejamento da implementação do ensino de língua estrangeira nas escolas estaduais do Amapá. A partir de 1998, então,

²⁶ Citação original: “lingua franca est le nom de l’outil de communication à base de langues romanes.”

²⁷ Citação original: “ce terme est aujourd’hui utilisé pour désigner une langue de communication adoptée sur un territoire étendu par des groupes ethniques de langues maternelles différentes.”

“o francês passa a ocupar o papel de primeira língua estrangeira na rede pública estadual de ensino” (DAY, 2016, p.18). Assim, a língua ainda é estudada no componente curricular de Língua Estrangeira, presente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em algumas escolas. Para que possamos entender a escolha do ensino de francês no Amapá, precisaremos de antemão conhecer um pouco do contexto social e geográfico dessa unidade federativa do Brasil.

3.1.1 Contexto fronteiriço

Situado no extremo norte do país, o estado do Amapá é o único estado do Brasil a fazer fronteira com um país francófono, a Guiana Francesa.

Após um Acordo de Cooperação Transfronteiriça firmado entre os governos brasileiro e francês em 1996, o chamado Acordo-Quadro visava sobretudo estreitar as relações entre os dois países. Além de encontros bianuais para averiguação do cumprimento dos seis eixos tidos como prioridade, a saber: pesquisa e desenvolvimento tecnológico; energia e transporte; desenvolvimento sustentável; saúde; educação, cultura e esportes. (DAY, 2016).

No eixo que concerne à educação, segundo Day (2016, p.51) “a atualidade nos mostra que foi na esfera educativa e cultural que a cooperação se mostrou mais evidente e duradoura”, com a criação do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM) e, com base na proximidade do departamento francês, a oferta do ensino do FLE, junto ao inglês, nas escolas públicas do estado foi baseada no parágrafo 5º do artigo 26 da LDB/96 que defendia, até 2017, que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Assim, atrelado a esse acordo, muitos avanços no âmbito da educação linguística foram tomando corpo ao longo dessas últimas décadas, conforme ressaltado por Day (2016):

Assim, dentre os principais eixos da cooperação educativa estavam: A redefinição dos programas de ensino de língua estrangeira, a formação de professores, o desenvolvimento conjunto na área da pesquisa e aplicação de tecnologias educacionais, a fomentação de intercâmbio linguístico-cultural regular entre o Amapá e a Guiana e a realização de

ações conjuntas no âmbito da educação ambiental, para a saúde, para a cidadania e formação profissional. (DAY, 2016, p. 50)

A partir de então, com a criação do já citado Centro Danielle Mitterrand, que ocorreu em 1999 e que até hoje fomenta o ensino do FLE no estado, tanto para professores do quadro estadual da educação quanto para qualquer jovem ou adulto de forma gratuita, confirma-se o que Day (2016) traz em sua tese de doutorado quando diz que:

Como não poderia deixar de ser visto que se constitui em base fundamental nas relações, o aprendizado das línguas, francês no Amapá e português brasileiro na Guiana, foi amplamente incentivado pelas autoridades e requerido pela população. A atualidade nos mostra que foi na esfera educativa e cultural que a cooperação se mostrou mais evidente e duradoura. (DAY, 2016, p. 51).

Assim, todos esses avanços que traduzem, segundo Silva & Ruckert (2009 *apud* DAY, 2016, p. 49) “o primeiro passo para a metamorfose fronteiriça foi a elaboração do Acordo Quadro Franco-brasileiro”, permitindo-nos chegar a 2022 enxergando outros meios que confirmam essa “integração socioeconômica e cultural entre os povos.” (DAY, 2016, p. 48), embora caminhem a passos lentos.

Todavia, em 2005, a publicação da Lei nº 11.161 tornou a oferta da língua espanhola, além do inglês, obrigatória no ensino médio e facultada para o ensino fundamental II (6º- 9º ano). Sobre esse fato Day (2016), aponta que:

Na contramão da história, no entanto, essa mesma lei cria para o estado do Amapá, uma situação senão inusitada, totalmente desconexa de seus aspectos históricos, geográficos e culturais, à medida que o Estado se defronta com a obrigatoriedade de oferecer espanhol (Lei 11.161/2005) e não necessariamente a língua escolhida pela comunidade, conforme recomenda a LDB (9394/96). (DAY, 2016, p. 19).

Em seguida, como já citamos, a Lei 13.415/17 tornou obrigatória a oferta da língua inglesa como língua estrangeira a partir do sexto ano, tornando assim o ensino-aprendizagem do FLE no estado cada vez mais frágil.

Entretanto, com base na lei 12.796 de 2013, a qual alterou o artigo 26 da LDB/96, e que estipula que o currículo da educação básica deve ter base nacional comum, sendo complementada, em cada sistema de ensino e escola, por uma parte diversificada, composta pelas características regionais e locais, houve por parte dos defensores de ensino do FLE no Amapá, a iniciativa de

produzir um documento que garantisse a oferta do mesmo em parte das escolas públicas estaduais e municipais.

Entidades como a Associação dos Professores de Francês do Amapá (APROFAP) e o CELCFDM, entre outras, que defendem e reconhecem a influência dessa língua na região, travaram inúmeros debates até conseguirem o direito do ensino do FLE no estado. A inclusão do francês no currículo teve em 2022 um marco que trouxe aos professores, e principalmente aos alunos, oportunidades sobre as quais versa o Referencial Curricular Amapaense (RCA), garantindo aos professores de FLE orientações em todos os anos do ensino fundamental.

Esse documento, que foi construído a partir de dispositivos legais, reafirma a importância e a necessidade de se pensar a LE na educação básica desde os anos iniciais, e a sustenta com o histórico do gradual avanço da língua francesa no estado do Amapá, provando a necessidade do uso dessa língua pela sociedade amapaense, desse modo:

Dada a possibilidade de complementação da base nacional comum por uma parte diversificada, a Proposta Curricular para Língua Francesa: Ensino Fundamental visa atender à demanda local permeada por um processo histórico, político, educacional e linguístico diferenciado, como é o do estado Amapá. A oferta do componente curricular Língua Francesa garante mais uma ação que resguarda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (AMAPÁ, 2022, p.12-13).

Essas reflexões seguem sustentando o papel que a língua francesa ocupa no estado e faz alusão aos benefícios do ensino dela. Utilizando-se de outros documentos oficiais para embasar esse fomento, o RCA (2022) traz, intrinsecamente, discussões que tratam as línguas estrangeiras como elemento diretamente ligado à economia, o que, por características globais, pauta todo e qualquer setor de um Estado, seja o da educação, da saúde, da segurança etc., o que não se pode deixar de lado é o contexto histórico que muito influenciou nessa caminhada, portanto,

Se, por um lado, a globalização trouxe inúmeras consequências socioeconômicas, políticas e culturais em uma escala sem precedentes para todas as sociedades, em que a economia é a grande mola propulsora do ensino de línguas no mundo, por outro, cabe considerar que as línguas não são simples sistemas de códigos linguísticos independentes, neutros e desvinculados de um contexto social, histórico e cultural. O que exige esforço de adaptação de todas

as sociedades às novas realidades e coloca os governos diante de novos desafios que precisam ser minimamente enfrentados, especialmente no campo das políticas para o ensino de línguas estrangeiras. (AMAPÁ, 2022, p.8).

Tendo em vista essas crescentes necessidades, tanto do cunho geopolítico como social, os acordos entre os governos brasileiro e francês garantiram inúmeros avanços, sobretudo na educação quanto ao ensino das línguas estrangeiras nos países envolvidos.

Pautados nos acordos firmados com o governo francês, a escola que nos propusemos pesquisar defende a modalidade de ensino bilíngue, em vista de um desenvolvimento das competências linguísticas nas crianças, a fim de garantir uma interação sociocultural a qual permitiria uma inserção mais eficaz num meio social onde se interage diariamente com as duas línguas em questão.

Trataremos no capítulo a seguir dessa modalidade, qualificando o conceito e destacando as legislações que embasam esse tipo de ensino no Brasil.

3.2 A modalidade bilíngue

3.2.1 O que é?

Para discutirmos o que é a modalidade bilíngue, precisamos de antemão saber quem é o sujeito bilíngue. Apesar de haver diversas discussões acerca do assunto e, conseqüentemente, uma diversidade de conceitos que restringem e/ou ampliam essa comunidade. Em primeira instância, “para o senso comum, o bilíngue é alguém que tem o domínio perfeito de duas línguas”²⁸ (CUQ, 2003, p. 35). Porém, essa definição é bem restritiva e pouco realista. Assim, segundo Cuq (2003), “é preferível considerar como ‘bilíngue’ toda pessoa que emprega duas línguas (‘variedades linguísticas’) ao longo da sua vida cotidiana, mesmo que de um certo ponto de vista haja uma assimetria entre suas competências nas duas.”²⁹ (CUQ, 2003, p. 36).

²⁸ Citação original: “pour l’homme de la rue, le bilingue est quelqu’un qui a une maîtrise parfaite de deux langues.”

²⁹ Citação original: “on préférera considérer comme “bilingue” toute personne qui emploie deux langues (“variétés linguistiques”) au cours de sa vie quotidienne, même si d’un certain point de vue il y a une asymétrie entre ses compétences dans les deux.”

Em corroboração, Megale (2005) traz em seu trabalho intitulado “Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos” diversos posicionamentos a partir da conceitualização do termo, entre eles os seguintes questionamentos:

A definição mais comum de bilíngue é a do indivíduo que fala duas línguas. Entretanto, como se define então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (doravante L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngues? Devem-se levar em conta autoavaliação e autorregulação ao definir quem é bilíngue? Existem graus diferentes de bilinguismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? O bilinguismo deve ser considerado, então, um termo relativo? (MEGALE, 2005, p. 2).

Isso nos leva à necessidade de conhecermos alguns dos conceitos discutidos, para isso usaremos as discussões trazidas por Megale (2005) que, a partir de Harmers e Blanc (2000), aborda vários estudiosos do assunto.

Macnamara (1967) afirma que o indivíduo bilíngue é “alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967, *apud* MEGALE, 2005, p. 2), entretanto para Titone (1972) esse indivíduo precisaria falar uma segunda língua sem estar “parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972, *apud* MEGALE, 2005, p. 2).

Com o intuito de determinar níveis de proficiência Li Wei (2000 *apud* MEGALE, 2005, p. 3) julga necessária a inclusão de graus de proficiência quando formos conceituar o termo. Nessa mesma linha Mackey (2000 *apud* MEGALE, 2005, p. 3) determina quatro questões a serem observadas são elas: “o grau de proficiência; a função e o uso das línguas; alternância de código; e a interferência”. Também nos anos 2000 Harmers e Blanc (2000 *apud* MEGALE, 2005) ampliam para seis as questões a serem observadas. Para os autores:

Não se deve ignorar o fato de que bilinguismo é um fenômeno multidimensional e deve ser investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar seis dimensões ao definir bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. (HARMERS e BLANC, 2000 *apud* MEGALE, 2005, p. 3).

De acordo com Cuq (2003, p. 36), “entende-se por bilinguismo a coexistência interna em uma mesma pessoa ou sociedade de duas variantes

linguísticas”, usando o termo “variantes” visto que “língua”, conforme o autor, é um conceito mais político do que linguístico e também porque a alternância linguística se dá de maneira cumulativa entre diversos planos, “o que torna problemática a delimitação de uma língua e, evidentemente, de duas”³⁰.

Um outro olhar mais recente sobre o bilinguismo é o de Py e Gajo (2013), que defendem que a formação da ideia de bilíngue vem desde o império romano quando era necessária uma comunicação entre diversas etnias, e ao indivíduo que conseguia essa comunicação, dá-se hoje o nome de bilíngue. Esses mesmos autores apontam três definições de bilinguismo seguindo uma linha de complexidade na qual a primeira definição é a menos restrita e abrange os indivíduos que conseguem transmitir uma mensagem em outra língua que não seja a L1. Na segunda definição, há a preocupação com a perfeição, isso é, há a necessidade aqui de um conhecimento perfeito da L2. O último e mais restrito conceito se preocupa com alguns processos sociais como a integração, a assimilação e a marginalização por exemplo, esses que julgam a inclusão do indivíduo numa determinada comunidade linguística.

A partir de então temos parâmetros para comparar as concepções de bilinguismo vistas até aqui, com as que são defendidas no projeto que será apresentado no próximo capítulo. Partindo do objetivo de discutir a educação bilíngue pública no estado do Amapá, veremos a seguir alguns conceitos sobre educação bilíngue defendidos por pesquisadores da área.

3.2.2 Educação bilíngue, quais olhares?

Ainda utilizando os estudos de Megale (2005) quando trata da educação bilíngue, vemos que também existem inúmeros conceitos, os quais tratamos aqui justamente para que consigamos entender essa modalidade de educação e descobrir quais fatores, segundo os estudiosos do assunto, determinam essa modalidade. Portanto, como fizemos anteriormente, listamos as principais correntes que tendem a definir a educação bilíngue.

³⁰ Citação original : “On entend par bilinguisme la coexistence au sein d’une même personne ou société de deux variétés linguistiques”; “[...] ce qui rend problématique la délimitation d’une ‘langue’, et *a fortiori*, de deux.”

Em 1970, Fishman e Lovas (1970, apud MEGALE, 2005, p. 8) consideraram a educação bilíngue baseando-se em três grandes categorias: “intensidade, objetivo e status”, sendo que na intensidade são observados comportamentos a respeito da utilização das duas línguas no processo de ensino-aprendizagem, práticas que utilizam a L1 como sendo “veículo facilitador na transição para a L2”, ou que utilizem as duas línguas em todas as atividades, até mesmo outras que fazem uso da L1 apenas em “matérias culturais, como: história, artes, folclore” (MEGALE, 2005, p. 8).

Assim, na categoria objetivo três análises foram levadas em consideração, o emprego da L1 somente nas instruções iniciais, ou se nelas se usam as duas línguas na classe de alfabetização, ou mesmo se “a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas” (MEGALE, 2005, p. 8). Já no status, foi observada a importância da língua primária *versus* a da secundária na educação; a “língua de casa *versus* a língua da escola”; a “língua mais importante no mundo e a língua de menor importância”; até mesmo a “relação entre a língua institucionalizada *versus* a língua não institucionalizada na comunidade.” (MEGALE, 2005, p. 8).

Em 2000, com base em estudos mais recentes, Harmers e Blanc (2000, apud MEGALE, 2005) definem a educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (MEGALE, 2005, p. 9). Porém, Megale (2005) salienta que:

Considerando a definição proposta por Harmers e Blanc, a maioria dos programas de educação bilíngue se enquadram em uma destas categorias descritas a seguir. Na primeira categoria, a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Na segunda categoria, a instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. Na terceira categoria, grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução. (MEGALE, 2005, p. 9).

Então, compreendemos que para a promoção de uma educação bilíngue, como é a proposta do projeto em análise, haveria necessidade de orientações para padronização dessa modalidade e de, conseqüentemente, uma metodologia que promova o desenvolvimento da educação bilíngue. Assim,

abordaremos na seção a seguir a modalidade bilíngue no Brasil e as legislações que a embasam.

3.3 Modalidade bilíngue no Brasil

De acordo com o pensamento de Py e Gajo (2013), antes mesmo de se discutir a ideia de bilíngue/plurilíngue, o ser humano já se comunicava com outros povos por códigos linguísticos diferentes da sua L1. No Brasil não foi diferente, após a chegada dos portugueses, uma variedade de línguas foi descoberta e consequentemente a compreensão delas por partes dos europeus se fazia necessária, já que eles precisavam manter no mínimo uma comunicação com os nativos. Sobre isso o parecer nº 2 do CNE/CEB de 2020 expõe que a língua dos Tupinambás foi utilizada no país durante algum tempo e que, com o passar dos anos, outras línguas também foram utilizadas aqui e, influenciaram o que hoje nós conhecemos por português do Brasil:

Sabemos que por volta do ano de 1500, o tupinambá era a língua utilizada em grande parte da nossa costa litorânea. Ao longo do tempo, tivemos línguas francas (tupi/tupinambá) faladas por diferentes populações nativas. Com a colonização, estabeleceram-se o nheengatu como língua geral da região amazônica, e a língua geral paulista no sul e sudeste do país. Por pelo menos dois séculos, essas línguas foram utilizadas não somente pelas diferentes populações indígenas, mas também pelos colonizadores e pelas populações negras. Historicamente, a língua geral amazônica foi a nossa língua oficial entre 1689 e 1727, tendo sido uma das principais línguas utilizadas na colônia até o século XVIII. Todavia, um decreto de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, em meados do mesmo século, assinalou a sua proscrição oficial. (BRASIL, 2020, p. 3).

O mesmo parecer estipula que os direitos a uma educação com modelos plurilíngues especificamente para as populações indígenas e às populações surdas vêm desde a promulgação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mostrando assim, que essa modalidade não é algo novo.

[...] A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da Organização das Nações Unidas (2007), sublinham o direito de “*utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”. A Constituição Federal de 1988, no § 2º do artigo 210, e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (revogado pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019), também referendam esses direitos. O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e modos de organização em territórios étnico-educacionais. (BRASIL, 2020, p. 2).

No que diz respeito às línguas indígenas, o parecer aponta que, em 2012, o CNE celebrou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica, a qual, complementada pelo Parecer CNE/CEB nº13/2012 traz “normas específicas para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio”. (BRASIL, 2020, p. 3).

Em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras) que foi reconhecida “[...] pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.” (BRASIL, 2020, p. 4), e a meta 4.7 da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), é assegurada a oferta de uma educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e a modalidade escrita do português como segundo língua para alunos surdos e com deficiência auditiva. (BRASIL, 2020, p. 6)

Outros modelos de educação bilíngue apontados pelo parecer CNE/CEB nº 2/2020 são o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIF) iniciado em 2003, que reconhece as experiências linguísticas e interculturais vivenciadas pelas populações nas diversas fronteiras do Brasil, notadamente na fronteira do Amapá com a Guiana Francesa, e algumas experiências públicas exitosas de educação plurilíngue, tais como o Centro Integrado de Educação Pública Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, e o “Programa Rio Criança Global”.

No âmbito do setor privado, segundo indicativos da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), entre 2014 e 2019 houve um crescimento de 6% a 10% no número de estabelecimentos pautados nesse modelo de educação no Brasil. Vasconcelos e Abreu (2020) também versam sobre o crescimento dessas escolas que são vistas por eles como revolucionárias:

[...], nos últimos anos, houve um avanço quantitativo no número de escolas bilíngues, principalmente as português-inglês. De acordo com Megale e Liberali (2016) elas vêm apresentando o maior e mais acelerado crescimento, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. Já no restante do país também tem havido um crescimento, com o surgimento dessas instituições em dezenove estados brasileiros. (VASCONCELOS e ABREU, 2020, p. 6).

No intuito de atender as demandas de normatização de escolas bilíngues/multilíngues na atualidade nos diversos contextos acima citados, e diante da ausência de orientações nacionais para esse modelo educacional, o parecer CNE/CEB nº 2/2020, se dá por objetivo de:

[...] estabelecer em nível nacional: princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em “escolas bilíngues/plurilíngues” ou em “programas bilíngues/plurilíngues”. Também serão estabelecidas diferenças entre “escolas bilíngues” e “escolas internacionais”. (BRASIL, 2020, p. 9).

Essas orientações e os conceitos elencados anteriormente serviram de base para a análise do projeto da escola Marly Maria, embora o parecer não indique uma metodologia específica para essa modalidade. Sobre esse ponto, o documento recomenda que sejam as competências e habilidades dispostas na BNCC que devem constituir o arcabouço para a elaboração das diversas possibilidades de programas de educação plurilíngue no Brasil (BRASIL, 2020, p.19). Para suprir essa carência, verificaremos a existência de metodologias específicas para essa modalidade que possam auxiliar a escola, pois, conforme sugestão do próprio parecer, “podemos adotar um modelo internacional até que façamos o nosso próprio” (BRASIL, 2020, p. 20).

4 O PROJETO DE UMA ESCOLA PÚBLICA PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO AMAPÁ

Nesta seção, apresentamos o projeto Escola com Classes Bilíngues do Estado do Amapá. Decidimos dividir em subseções para garantir uma fluidez maior na leitura. Assim, após muito esforço para ter acesso a esse documento, conseguimos, no Conselho Estadual de Educação, uma cópia do referido projeto, que teve pelo menos duas versões. A primeira, publicada em 2017 e a segunda, objeto de nossa análise, em 2019. Motivada pela Embaixada da França no Brasil, a APROFAP convidou a SEED para a criação de um projeto que visasse a formação de uma população com possibilidades de um “exercício pleno da cidadania e, por assim dizer, a ascensão social promovida pela educação” (AMAPÁ, 2019, p. 9).

Essa ascensão visa, acima de tudo, um fortalecimento das relações do Amapá com a França e a Guiana Francesa “preconizando o ensino através da Educação Bilíngue”. (AMAPÁ, 2019, p. 9). Isso posto, iniciamos apresentando a equipe que formulou o projeto, esclarecendo os termos de sua nomenclatura e, em seguida tratamos da visão adotada a respeito dessa modalidade de ensino, continuamos com as demais seções do documento e, finalmente, concluímos com a matriz curricular proposta. Na seção denominada considerações sobre a pesquisa, apresentamos os resultados parciais obtidos a esse respeito.

4.1 Equipe de elaboração

A produção e apresentação desse documento se deu durante o governo de Antônio Waldez Góes da Silva, tendo como secretária de educação a professora Maria Goreth da Silva e Sousa, contando com 11 entes na equipe de elaboração sob a Portaria Nº 0103/2017- SEED sendo eles 3 representantes do CLCFDM - Angleson Lima, Maria Santos e Soely Amaral, outros 6 representantes de Núcleos da SEED - Ana Gonzaga, Gleiciane Santos, Hildete Souza, Sara Ribeiro, Wanda Lima e Eliane Silva, também contaram com Leide Pinon - representante do Centro de Cultura Franco Amapaense, com a professora Kelly Day - representando a Universidade Estadual do Amapá - e com membros da APROFAP.

Reis (2022) ressalta que na versão de 2019, professores que já trabalhavam na Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva também participaram da revisão. Ela ressalta também que a equipe “recebeu o acompanhamento de profissionais da Escola Estadual José Carlos Mestrinho (Manaus/AM), instituição de ensino bilíngue português-francês para o Ensino Médio Integral.” (REIS, 2022, p. 112).

4.2 Nomenclatura do projeto

Por se tratar de uma escola com a modalidade de educação bilíngue, o esperado era que o projeto fosse denominado “Escola bilíngue do estado do Amapá”, e assim foi na primeira versão do projeto, em 2017, entretanto, após a revisão, em 2019, a nomenclatura escolhida foi “Projeto escola com classes bilíngues do estado do Amapá”, isso pois, segundo o próprio documento, as classes bilíngues serão implantadas de maneira gradativa até atingirem todos os anos do ensino fundamental oferecidos pela escola, podendo, a partir de então, ser nomeada “escola bilíngue”.

4.3 Objetivos e metas

O objetivo geral do projeto visa “implantar a escola com Classes Bilíngues na rede estadual de ensino”, a fim de proporcionar “conhecimentos e informações necessárias para apropriação e domínio da Língua Francesa integrada com a língua materna e demais áreas do conhecimento” (AMAPÁ,

2019, p. 7). De modo mais específico, objetiva também “desenvolver habilidades e competências inerentes à Língua Francesa numa perspectiva inter/transdisciplinar.” (AMAPÁ, 2019, p. 8), diversificando culturalmente o currículo e contribuindo para a formação de sujeitos políticos, críticos e capazes de viver em sociedade.

Esses objetivos estão baseados nas metas do Plano Estadual de Educação do Amapá – PEE (2015), as quais tecem perspectivas que fazem alusão direta a metodologias que destacam as dimensões éticas, humanísticas e cidadãs do processo educacional, fomentando a construção de uma identidade pessoal e cultural do indivíduo. Assim, temos a defesa de que é papel da escola nesse processo trabalhar também o respeito às convivências com a diversidade cultural, ética, de gêneros e classes sociais.

Discussões a respeito do caráter inter/transdisciplinar vêm ganhando espaço nas metodologias de ensino desde o século XX. Sommerman (2006, *apud* SILVA, 2006) faz um apanhado de conceitos que vão desde a multidisciplinaridade, passando pela pluridisciplinaridade e chegando, então, na inter e transdisciplinaridade. Para o autor, a multidisciplinaridade se apresenta “como a ausência de nexos, relações ou ainda cooperação entre as disciplinas” (SILVA, 2006, p. 4), enquanto a pluridisciplinaridade é vista “como justaposição de disciplinas com um certo nível de relação que se limita à troca de informações, não existindo, no entanto, uma profunda interação e coordenação. (SILVA, 2006, p. 4).

Por outro lado, sobre a inter e a transdisciplinaridade, o autor, após analisar diversos escritos acerca do assunto, explica que:

Vamos encontrar interdisciplinaridade como interação entre duas ou mais disciplinas, como método de pesquisa e de ensino promovendo a interação desde a simples comunicação das ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, dos procedimentos. Explica-se ainda que o interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente relacionam-se entre si para alcançar maior abrangência de conhecimento. Interdisciplinaridade é também entendida como uma busca de “retotalização” do conhecimento. (SILVA, 2006, p. 4).

Portanto, o objetivo do projeto de ensinar as duas línguas ao mesmo tempo de forma interdisciplinar subentende, conforme os autores citados, a

necessidade de não haver desvinculação entre os ensinamentos da língua estrangeira e materna e das culturas onde se é falado o idioma e, que o professor não esteja preso simplesmente ao ensino da modalidade culta da língua. Partindo dessa discussão, na próxima seção conceituaremos alguns termos com o intuito de esclarecer os contrapontos que serão feitos na seção de análise.

4.4 Conceitualizações

Fazendo um aparato que vai de um conceito mais abrangente a um mais específico do termo bilinguismo, o projeto expõe primeiramente a definição que traz o dicionário Aurélio (1988, *apud* AMAPÁ, 2019) sobre o termo, em seguida complementa que o bilinguismo “pode revelar a característica de uma determinada comunidade linguística na qual o cotidiano é marcado por duas ou mais línguas”, segundo o dicionário de Linguagem e Linguística (TRASK, 2004, p. 47-48 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 12). Aliado também a Hamers e Blanc (1989, *apud* AMAPÁ, 2019) que, como mostrado em nosso referencial teórico, entendem que o sujeito bilíngue é aquele que possui a capacidade de fazer uso de duas línguas com o mínimo de proficiência. No que diz respeito à educação bilíngue, o projeto traz as visões de estudiosos tais como Valdés e Figueroa (1994), Baker (2000) e Ferguson (1977).

Pode-se afirmar que a maneira como se dá o ensino-aprendizagem de uma língua está diretamente ligada à visão que se tem dela. O projeto da escola bilíngue reconhece a complexidade para conceituar um sujeito bilíngue e, a partir de então, explana as dimensões para uma educação levando em conta “a formação do sujeito político para convivência em sociedade.” (AMAPÁ, 2019, p. 8), e essa última, no contexto amapaense, seria um ambiente geograficamente bilíngue.

Portanto, conforme o projeto, como bem defendem Valdés e Figueroa (1994 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 12) “a idade, o ritmo de aprendizagem, o desempenho e a proficiência nas duas línguas” devem ser levados em consideração no desenvolvimento dos sujeitos bilíngues, sem deixar de lado as “variáveis econômicas, históricas, étnicas, políticas e socioculturais que contribuem diretamente para uma visão ampla do idioma e seus elementos” (AMAPÁ, 2019, p. 12). Todos esses aspectos citados levam à mesma finalidade,

ou seja, à formação de indivíduos que utilizam dois idiomas como ferramentas de comunicação em um território geograficamente marcado pela presença das línguas portuguesa e francesa.

Em seguida, o documento se apoia nos escritos de Vygotsky (1930,1934, 2000, 2003) e Baker (2000) para elencar as finalidades de uma educação bilíngue e os métodos que serão utilizados para desenvolvê-la. Reconhecendo a presença de diversos fatores que levam Vygotsky (1930) a afirmar que o ser humano é “um sujeito que está inserido em um contexto, cujos aspectos sociais, culturais e históricos podem favorecer ou restringir seus modos de agir e de pensar.” (VYGOTSKY, 1930 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 14), o projeto infere que é de responsabilidade da escola “ensinar os conhecimentos que são produzidos por uma determinada cultura.” (AMAPÁ, 2018, p. 14).

Para isso, o método de ensino que deveria ser adotado pela escola precisaria aliar os aspectos linguísticos e culturais para desenvolver e formar sujeitos capazes de se comunicar utilizando as duas línguas. Tendo isso em mente, o documento afirma que:

A partir do conhecimento dos métodos humanísticos e novas abordagens de ensino, uma das metodologias que poderão ser abordadas na Escola com Classes Bilíngues, enfoca o ensino das quatro principais habilidades linguísticas supracitadas a serem adquiridas através da Educação Bilíngue, da aplicação da Abordagem Comunicativa durante as aulas, buscando o desenvolvimento dessas habilidades. (AMAPÁ, 2019, p. 15-16).

Na seção denominada “O Ensino de uma língua estrangeira para crianças”, o projeto se apoia nos estudos de Schütz (1987 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 21), Vygotsky (2001 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 21) e Chaguri (2005 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 21) a fim de mostrar a escolha do ensino das línguas estrangeiras ainda nos primeiros anos escolares. Em vista disso, o texto desenvolve a ideia de que na mesma medida que se aprende a língua materna, também se pode aprender a língua estrangeira, sem que as crianças confundam as línguas envolvidas.

Tendo como base esses estudos, o projeto traz preceitos como:

A proficiência linguística pouco depende de conhecimento armazenado, mas sim de habilidade assimilada na prática construída através de experiências concretas. Nessa concepção é necessário um ambiente apropriado (ou favorável) às interações comunicativas principalmente com as crianças que desenvolvem suas habilidades linguísticas. (AMAPÁ, 2019, p. 21).

Diante disso, e aliado ainda às teorias de Vygotsky (1987 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 21) segundo as quais “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve dar-se por meio das interações entre os sujeitos e o meio (mundo físico e social), nas dimensões cultural e interpessoal”. O projeto defende que a escola deve inserir o aluno de maneira ativa nos conhecimentos linguísticos sem dispensar os conhecimentos sociais e culturais da língua-alvo.

4.5 Currículo, aprendizagem e conhecimento

No projeto, a compreensão do currículo é baseada em “princípios pedagógicos de identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização de uma proposta para emancipação social.” (AMAPÁ, 2019, p. 10), isso porque a partir da implementação da escola, conforme a justificativa do projeto, “as crianças e os jovens serão encorajados e desafiados ao desenvolvimento de suas inteligências múltiplas”, (AMAPÁ, 2019, p. 11), isso se dá, segundo o projeto, a partir da ratificação de que a língua francesa está atrelada a aspectos além dos linguísticos:

É importante mostrar a cultura em que o aluno está inserido. Dessa forma, é possível auxiliá-lo a conhecer e respeitar outros modos de ser e viver, considerar a existência de diferentes valores e costumes sem perder de vista aspectos relacionados ao seu próprio meio, evitando visões alienadoras. Na Educação Bilíngue, deve ficar claro que não se está apenas aprendendo ou ensinando um sistema de signos, mas também compreendendo que uma língua está vinculada a questões culturais do povo que a utiliza. (AMAPÁ, 2019, p. 12).

Diante disso, as diversas possibilidades de se ensinar o FLE resgatam questões acerca das formas mais eficazes de construir esse conhecimento partindo do modo de como se entende a língua e consequentemente como ensiná-la, é o que discutimos nos próximos parágrafos deste texto.

Posto isso, a proposta oferecida pelo projeto é de ofertar um componente que vise a língua estrangeira (FLE) propriamente dita e dois componentes curriculares também em FLE, que são as “disciplinas bilíngues de matemática e de ciências”, com a “finalidade de permitir que o educando possa agir em diferentes culturas.” (AMAPÁ, 2019, p. 28). O conteúdo ministrado aos alunos nas disciplinas da modalidade bilíngue deve ser o mesmo do RCA para as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental do ensino tradicional, sugerindo um estudo dos mesmos assuntos nas duas línguas.

4.6 Metodologia

O projeto defende que além de “um ambiente apropriado (ou favorável) às interações comunicativas” (AMAPÁ, 2019, p. 20), haja também a compreensão de que a aprendizagem se dê a partir de “interações entre os sujeitos e o meio (mundo físico e social), nas dimensões cultural e interpessoal” (AMAPÁ, 2019, p. 21), enfatizando a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1987, *apud* AMAPÁ, 2019, p. 21).

Essa interação entre sujeitos nos remete às interações entre línguas próximas defendidas pelas abordagens plurais que desde 2003, segundo Câmara (2020), ganham espaço nas didáticas de LE, pois elas defendem um ensino aliando duas ou mais línguas, porque é “uma prática pedagógica na qual o aprendiz trabalha simultaneamente com várias línguas.” (CANDELIER, 2003, p. 19 *apud* CÂMARA, 2000, p. 62).

O projeto apresenta uma sugestão do uso de Métodos Modernos (humanísticos) e Abordagens Contemporâneas, mas o destaque é dado à Abordagem Comunicativa (AC), conforme citação do texto a seguir:

A Abordagem Comunicativa vê a língua como um instrumento de comunicação. Ela deixa de ser compreendida como um sistema de elementos estruturais e passa a ser vista como um veículo de comunicação e interação social. O maior objetivo desta abordagem de ensino é desenvolver aquilo que Dell Hymes (1972), se referiu como competência comunicativa. Ele acredita que a teoria linguística precisa ser vista como parte de uma teoria mais geral que incorpora comunicação e cultura. O conceito de competência comunicativa de Hymes é uma definição do que o falante precisa saber para ser comunicativamente competente numa comunidade. (AMAPÁ, 2019, p. 16).

Assim, compreende-se que independentemente da metodologia adotada, as quatro habilidades linguísticas devem ser trabalhadas conjuntamente nas diferentes áreas do conhecimento. O projeto propõe metodologias que não erradiquem a L1, argumentando que em muitas escolas francesas no exterior, o uso da L1 é visto como “obstáculo para o progresso linguístico em francês” (VIVET, 2000, p. 104 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 53), ou seja, há uma preocupação acerca da ratificação de um aprendizado conjunto com a L1, valorizando o bilinguismo e o plurilinguismo. Nesse sentido, necessita-se de uma proposta curricular mais abrangente, uma que abarque essas peculiaridades, tendo em vista não apenas o ato de ensinar, mas também a

necessidade da avaliação desses conteúdos com as devidas adequações para um ensino cada vez mais eficaz.

4.7 Avaliação da aprendizagem e matriz curricular

Aliados aos conceitos trazidos por Oliveira (2003, *apud* AMAPÁ, 2019) o documento versa sobre a forma de avaliar o conhecimento, partindo da ideia de que, a avaliação deve servir como instrumento de “verificação da aprendizagem, efetivamente realizado pelo educando e ao mesmo tempo, pode fornecer subsídios ao trabalho do docente.” (OLIVEIRA, 2003, *apud* AMAPÁ, 2019, p. 38). Em consonância a isso, o método avaliativo adotado tem premissas na construção intelectual do aluno, portanto:

Nesse sentido, a avaliação nas escolas com Classes Bilíngues deve ser realizada de forma contextualizada, considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em Língua Estrangeira, no caso Francesa. O processo de avaliação será contínuo, e deverá contemplar e respeitar as especificidades, necessidades e saberes prévios dos educandos. Dessa forma, serão observados critérios como: criatividade, relações interpessoais, participação, assiduidade, responsabilidade com as atividades e trabalhos propostos, realização das tarefas, etc. (AMAPÁ, 2019, p. 40).

Ainda sobre esse assunto, o projeto deixa claro que serão envolvidas todas as quatro habilidades linguísticas, a saber: ouvir, falar, ler e escrever, e acrescenta que nenhuma atividade avaliativa terá objetivo de “punir” o educando, mas diagnosticar as dificuldades para tentar saná-las” (AMAPÁ, 2019, p. 40). Portanto, esse sistema avaliativo contará com uma ficha diagnóstica a ser preenchida ao fim de cada conteúdo.

Para que consigamos perceber a divisão dos conteúdos e visualizar a presença da língua francesa durante os anos do ensino fundamental 1, apresentamos a seguir o quadro que consta a matriz curricular presente no documento.

Quadro 1: Matriz curricular da língua francesa do ensino fundamental 1

B A S E N A	DISCIPLINAS	C.H SEMANAL/ANO					C.H ANUAL					AULAS ANUAIS TOTAIS
		1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	
	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160	800
	Arte	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400

C I O N A L C O M U M L D B 9 . 3 9 4 / 9 6	Educação Física	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Matemática	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Ciências	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	História	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Geografia	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Ensino Religioso	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
PA RT E D I V E R S I F I C A D A	Língua Estrangeira Francês	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Matemática em Francês	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Ciências em Francês	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
TOTAL GERAL EM AULAS		21	21	21	21	21	840	840	840	840	840	4200

Fonte: AMAPÁ (2019, p. 43)

São previstos 11 componentes curriculares, incluindo dois que se repetem justamente pela modalidade da escola, haja vista a necessidade de alguns componentes serem ministrados em FLE. Para isso, o currículo dedica anualmente 160 horas em língua francesa para cada série dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo essas divididas entre 80 horas para o componente intitulado Língua Estrangeira Francês e as outras 80 horas para dois componentes do currículo que são oferecidos em ambas as línguas.

Então, são ofertados em português e francês dois componentes curriculares, porém com carga horária diferente, visto que, para Matemática e Ciências em francês são previstas 40 horas anuais para cada um, enquanto os

mesmos componentes ministrados em português têm carga horária anual de 80 horas cada. Sendo assim, a importância de um corpo docente preparado para esse desafio, é imprescindível. Sabendo disso, o projeto elenca alguns pré requisitos que dizem respeito a equipe docente, administrativa e técnica da escola.

4.8 Perfil da gestão e do corpo docente

As questões consoantes ao quadro funcional e à equipe gestora, docente e técnico-pedagógica são apresentadas em tabelas que listam as competências de cada função, assim como os pré-requisitos para a investidura.

O projeto especifica que para o cargo de Diretor e Diretor Adjunto o profissional seja “prioritariamente licenciado (a) em Letras com Habilitação em língua francesa” (AMAPÁ, 2019, p. 45). O documento informa que, segundo o Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP), na Resolução N° 077/14 - CEE/AP, os critérios de prioridade para nomeação de diretores e diretores adjuntos é primeiramente “Diploma de Licenciatura em Pedagogia”, mas que “visto tratar-se de um contexto específico de Ensino Bilíngue, aplica-se, prioritariamente, ao perfil da equipe gestora, o critério da formação em Letras com Habilitação em Língua Francesa.” (AMAPÁ, 2019, p. 45).

Para o Secretário Escolar, são necessárias “habilitação de Técnico em Secretariado Escolar com formação mínima em nível médio” (AMAPÁ, 2019, p. 45) e experiência na área. O Coordenador Pedagógico deve ser licenciado em Pedagogia, com experiência na área e em Projeto Político Pedagógico Escolar. Por sua vez, o Coordenação Linguístico-Pedagógico da Educação Bilíngue deve ter “Licenciatura Plena em Letras/Francês com aperfeiçoamento pedagógico em Francês Língua Francesa (FLE) e Coordenação pedagógica” e “fluência em Língua Francesa.” (AMAPÁ, 2019, p. 46). Já para os Professores dos Componentes Curriculares Bilíngues, além da graduação no componente curricular, o projeto exige “proficiência na língua francesa e curso de aperfeiçoamento pedagógico para ministrar a disciplina em Francês.” (AMAPÁ, 2019, p. 49). Não é especificado nível ou comprovação de proficiência.

No que diz respeito à formação continuada, o texto do projeto defende a constante necessidade de “atualização dos seus profissionais” (AMAPÁ, 2022, p. 49), tendo em vista o dinamismo social.

A escola com classes bilíngues por representar “uma proposta inovadora no contexto do ensino amapaense” (AMAPÁ, 2019, p. 49), salienta que:

A formação Inicial e Continuada dos profissionais da educação se constitui processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, tendo a escola como locus privilegiado de formação, com a valorização do saber docente, advindo da indissociabilidade da teoria e prática por meio de dispositivos interdisciplinares que protagonizem conhecimentos linguísticos, culturais e metodológicos, alicerçados pela língua materna e a língua estrangeira, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (AMAPÁ, 2019, p. 50).

Assim sendo, o documento afirma que, o estado “deverá constituir um Grupo de Assessoramento Técnico, Pedagógico e Linguístico à Escola Bilíngue” (AMAPÁ, 2019, p. 51) a fim de ressaltar, a importância do fortalecimento das parcerias com a Embaixada da França no Brasil e com a Universidade da Guiana, entre outras instituições que promovem a Francofonia no Amapá, visando uma “formação linguístico-metodológica para docentes, gestores e técnicos; formação linguística para os demais funcionários da escola” (AMAPÁ, 2019, p. 51). A nítida preocupação com a formação dos entes envolvidos, nos levaram a separar o item a seguir para apresentar melhor o que o projeto fala sobre a formação que dará aos servidores da escola.

4.9 Formação continuada dos servidores da escola

Diante do desafio de promover uma educação bilíngue a uma sociedade condicionada a contextos geográficos que influenciam diretamente as relações interpessoais, é necessária uma valorização do saber docente e das possibilidades de um aperfeiçoamento de formação, paralelo aos interesses sociais.

Para tanto, a grande preocupação nesse aspecto gira em torno da equipe escolar que terá contato com esses desafios inéditos e específicos, pois é ela quem vai conhecer pela primeira vez um terreno inexplorado, que é o bilinguismo em uma escola pública no estado. Portanto

Considerando-se a especificidade da escola no que concerne ao ensino em duas línguas, há de se cuidar para que todos os agentes envolvidos de forma direta (professores) ou indireta (gestores, técnicos e demais funcionários) no processo de ensino-aprendizagem sejam capacitados na língua estrangeira alvo. (AMAPÁ, 2019, p. 52).

Em consonância a isso, por meio do Grupo de Assessoramento Técnico, Pedagógico e Linguístico à Escola Bilíngue, o governo buscará parcerias com instituições que trabalham com o ensino da língua e cultura francesa para o aperfeiçoamento e capacitação dos servidores, pautando-se num levantamento prévio das necessidades docentes identificadas a partir de uma aproximação entre os formadores e os profissionais em formação e tendo em vista as competências previstas no projeto. Após ter feito essas formações, as discussões serão direcionadas ao que ensinar, por esse motivo trazemos, nos próximos parágrafos, a proposta curricular que o projeto apresenta.

4.10 Proposta curricular

O documento explicita bem os conteúdos e habilidades a serem discutidos em sala de aula nos componentes de língua estrangeira, apresentando tabelas com a ementa a ser trabalhada em cada ano ofertado, divididas por semestre para as primeiras três séries, nas quais o objetivo linguístico principal é a aprendizagem de repertório lexical em língua francesa.

Já, nos quarto e quinto anos, a divisão do currículo se dá por bimestres e as disciplinas ofertadas em língua francesa (Matemática e Ciências) aparecem separadas. Sendo assim, esses dois anos têm ementas divididas por disciplinas e os conteúdos estão mais detalhados nas duas línguas em questão, isto é, aparecem tanto em português quanto em francês.

Concluindo aqui essa apresentação, na próxima seção trazemos apontamentos a respeito do que percebemos no texto do projeto, sem esquecer que nosso intuito além de analisar o texto do documento é também levantar questões que possam servir de matéria para futuras pesquisas.

5 ANÁLISE DOS ÍTENS DESCRITOS

As diversas modalidades de ensino que vêm se desenvolvendo com o passar dos anos buscam aprimorar a forma de ensinar. Para isso, modelos de escolas são criados a fim de cultivar melhores formas de ensino-aprendizagem

tendo em vista os passos rápidos em que a globalização caminha. Partindo disso, nesta seção, apresentamos os apontamentos de Reis (2022) acerca da localização, da nomenclatura, da visão sobre educação bilíngue, os quais são resultados do trabalho de dissertação de mestrado, intitulado “o projeto escola bilíngue português-francês na rede pública de ensino do estado do Amapá: políticas, contextos e concepções” apresentado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Amapá.

Em seguida fazemos contrapontos entre concepções já vistas neste trabalho e os pontos que apresentamos sobre o projeto. As diversas questões levantadas aqui terão o intuito de fornecer matéria para um estudo mais aprimorado, dessa vez tendo a necessidade de uma pesquisa de campo onde se investigará as aplicações do que se planejou no documento analisado. Portanto, nos deteremos às informações contidas no referencial teórico contido neste trabalho, na dissertação de mestrado de Reis (2022) e no Projeto Escola com Classes Bilíngues do Estado do Amapá.

O primeiro ponto que vale ressaltar aqui é o mesmo apontado por Reis (2022), que é a localização da escola, já que o Residencial Macapaba, onde a escola foi fundada, comporta aproximadamente 25 mil habitantes e esse número influencia diretamente em questões como o:

[...] grande número de discentes sobre a responsabilidade de uma única unidade escolar, somando-se a isso os desafios do contexto social e de implantação de um modelo bilíngue na comunidade. Apesar do número elevado de alunos da EEPMMSS, em comparação com as outras unidades geográficas, estar vinculado ao número mínimo de unidades escolares previstas para o Residencial Macapaba, consideramos que é um fator que requer a máxima atenção e resolução, já que pode interferir para o êxito do projeto proposto. (REIS, 2022, p. 107).

Aliado a isso, temos a própria nomenclatura do projeto, já que na versão de 2019, a escola não é identificada como “escola bilíngue”, uma vez que não prevê a modalidade para todas as turmas desde a sua inauguração. Segundo Reis (2022) a primeira versão do Projeto da Escola Bilíngue do Amapá trazia o título sem a preposição “com”, indicando assim uma totalidade, já em 2019, a inclusão dessa preposição deu ao título uma intrínseca ideia de continuidade, a partir disso, Reis (2022, p. 121-122) faz a comparação entre as duas versões do documento e diz que, a de 2017 transformaria todas as turmas do ensino

fundamental I e II em bilíngues, dedicando 38,09% da carga horária anual ao fundamental I e 38,41% ao fundamental II das disciplinas ministradas em língua adicional, já a de 2019 que agregou ao modelo a carga horária de 19,04% somente no fundamental I. Mesmo entendendo a necessidade da adequação do ensino público a esse modelo educacional, as 160 horas anuais para as disciplinas em francês frente às 680 horas para as disciplinas em português traduzem um disparate e uma contradição com os objetivos desse projeto, visto que um deles é, a já citada imersão em um ambiente onde o contato com a língua francesa seja recorrente. Sendo assim, o texto do projeto explica que:

[...] após a implantação das disciplinas bilíngues e da Língua Francesa (FLE) em TODOS os anos (do 1º ao 5º, do Ensino Fundamental), o referido “Projeto com Classes Bilíngues” poderá assim ser identificado como “Projeto Escola Bilíngue” (AMAPÁ, 2019, p. 7).

Outro ponto que precede o texto propriamente, é o fato de que entre os 11 formuladores do texto não há nenhum representante do colegiado de Letras - Francês da Universidade Federal do Estado do Amapá (UNIFAP), o que soa um tanto curioso, já que essa universidade fomenta o ensino de letras no estado desde 1991. Nesse sentido, a criação de uma escola pública bilíngue, além de terreno para pesquisa, é também um laboratório de aplicação da prática docente, o que nos leva a entender que o interesse acerca desse projeto é mútuo, isto é, vem de todos os professores e alunos de qualquer uma das universidades que ofertam esse curso.

A respeito do texto, vemos que as discussões ligadas ao bilinguismo chegam à conclusão de que não é fácil conceituar um sujeito bilíngue mesmo que o desempenho seja “a evidência externa para a competência da linguagem” (AMAPÁ, 2019, p. 13). As conceituações trazidas pelo projeto e as conclusões de Reis (2022) acerca desses conceitos de educação bilíngue, de segunda língua e língua estrangeira são apresentadas nos próximos parágrafos.

Quanto à educação bilíngue, Reis (2022) conclui que a exposta no projeto da escola,

[...] não se enquadra em uma forma forte de ensino bilíngue (BAKER, 1997 apud LAGARES, 2018), visto que o currículo não permite um ensino por imersão ou uma oferta de carga horária similar para uso das duas línguas. A língua adicional é utilizada como língua de instrução, mas as horas destinadas são mínimas se comparadas à língua portuguesa (língua oficial). Como não se trata de uma demanda

preocupada em atender à oferta de ensino para crianças de línguas minoritárias, também não é possível ser classificada como uma forma forte de manutenção e ensino bilíngue em língua patrimonial. Com os aportes teóricos de Baker, podemos depreender como um “ensino geral (com uma língua estrangeira)” que o autor nomeia como forma fraca de ensino bilíngue, pois a língua de instrução é predominantemente a língua hegemônica (no Brasil, a língua portuguesa) com a adição de algumas horas de ensino na língua adicional (língua francesa). (REIS, 2022, p. 123).

Além disso, temos a preocupação com a ratificação da cultura, que é bem defendida no projeto, isto é, ensinar outra língua aos alunos de maneira que eles sejam inseridos num contexto propício a uma aprendizagem que vise, além do conhecimento gramatical, a formação de indivíduos conhecedores da cultura da língua-alvo. Essas questões estão ligadas diretamente ao pensamento de Vygotsky (1989), pois, conforme o autor:

[...] o ser humano não é um indivíduo isolado, mas um sujeito que está inserido em um contexto, cujos aspectos sociais, culturais e históricos podem favorecer ou restringir seus modos de agir e de pensar. Dessa forma, é possível inferir que a escola se responsabilize em ensinar os conhecimentos que são produzidos por uma determinada cultura (VYGOTSKY, 1989 *apud* AMAPÁ, 2019, p. 14).

Nesse sentido, destacamos que a visão do projeto defende que o bilinguismo é uma característica de determinada comunidade marcada pela presença de duas línguas no seu cotidiano, logo entendemos que o documento considera a sociedade amapaense como bilíngue. Contudo, sabe-se que a fronteira com a Guiana Francesa está situada a pelo menos 500 km da escola e que a maior concentração de falantes nativos do francês se encontra no município que faz fronteira, o Oiapoque. Desse modo, a língua francesa talvez não esteja tão presente no convívio diário do aluno na capital do estado, portanto, é válido pontuar certa preocupação com a vivência externa do aluno, pois, de acordo com o projeto:

[...] a Escola com Classes Bilíngues terá a missão de mediar o conhecimento formal com as vivências dos alunos, articulando conteúdos e atividades que permitam apropriação da cultura e formação de cidadãos com visão inter/multicultural do mundo (AMAPÁ, 2019, p.10).

Essa articulação viria a partir da “imersão na língua nos momentos de rotina diária” (AMAPÁ, 2019, p. 37), e por se tratar de uma escola com ensino bilíngue, espera-se que nesse contexto haja um ambiente imersivo no qual o francês seja a língua de uso rotineiro e cotidiano dos alunos e funcionários, que

teriam a língua francesa como L2, usando-a para comunicação diária dentro do ambiente escolar. Para isso, precisaria de profissionais proficientes em francês, metodologias que alinhem as formas de ensinar entre outros fatores que visem a formação dos alunos. Todavia, a visão que se tem da língua reflete nos interesses do ensino-aprendizagem.

A importância defendida no documento de buscar “permitir ao aluno fazer parte da comunidade do idioma estrangeiro aprendido” (AMAPÁ, 2019, p. 14) está muito ligada ao tratamento da língua francesa. O texto do projeto não traz uma definição para o termo “segunda língua”, que aparece uma única vez, por isso parece-nos válido justificar a ausência dessa definição por parte do projeto, embora saibamos que esse fator não seja determinante para se entender a condição dada ao FLE. Já no que concerne à língua estrangeira, o documento expõe que “[...] o propósito de uma língua estrangeira é a comunicação, portanto, o educando deve ser capaz de veicular uma informação, de expressar-se na língua em estudo, compreendendo e fazendo-se compreender.” (AMAPÁ, 2019, p. 12).

Diante disso, podemos pressupor que, mesmo não sendo um fator determinante para classificar o tratamento da língua francesa como estrangeira ou como segunda língua, a falta do conceito desta última já nos induz a classificá-la como língua estrangeira, e pelo projeto é possível afirmar que tende mais a ser visto como língua estrangeira (LE) do que como segunda língua (L2), devido à baixa carga horária destinada aos estudos em francês e à metodologia sugerida (como veremos mais adiante).

Vale ressaltar também, a ausência da exigência de um nível de proficiência em francês por parte dos servidores da escola, sejam técnicos ou professores. O que se vê no projeto é que a proficiência em língua francesa é exigência para os cargos de Diretor e Diretor Adjunto (AMAPÁ, 2019, p. 45), Coordenador Linguístico Pedagógico da Educação Bilíngue (AMAPÁ, 2019, p. 48) e para Professores dos Componentes Curriculares Bilíngues (AMAPÁ, 2019, p. 49), incluindo os professores de FLE.

Então, mesmo que consideremos o fato de estarmos frente a um projeto inovador na educação pública amapaense, é inevitável não deixarmos em segundo plano os setores técnico e administrativo da escola, visto que esses

também são responsáveis pela imersão cultural e linguística dos educandos defendida desde o início do projeto.

Partindo dessas concepções, então, nossa expectativa era que os funcionários selecionados para iniciar a implantação recebessem uma formação antes do contato com os alunos, mas o projeto define que isso ocorrerá somente após já estarem lotados na escola. Baseado nisso, à medida que os demais profissionais receberem a formação continuada, o francês poderia ser usado como L2 dentro do ambiente escolar e ser mais utilizado como língua de instrução, provocando uma experiência mais imersiva aos alunos.

Essa experiência é valorizada no decorrer de todo o texto do projeto, visto que é notória a compreensão da importância de uma formação linguístico-cultural. Essa preocupação em formar indivíduos preparados aos desafios linguísticos aos quais poderão ser expostos é parte dos objetivos da escola.

Para se chegar também aos objetivos propostos no projeto, é imprescindível pensarmos na metodologia de ensino que a escola se propõe adotar. Como vimos na seção anterior, a Abordagem Comunicativa (AC) é a metodologia privilegiada, e isso nos faz inferir como será o ensino-aprendizagem da língua francesa, já que para essa abordagem o fomento das quatro competências linguísticas é concomitantes, entretanto há uma observação a ser feita quando o documento explana a ênfase que será dada à oralidade:

É importante destacar, que na Escola com Classes Bílingues uma maior ênfase será dada à produção oral, a qual engloba a capacidade de compreender os outros e de se expressar na Língua Estrangeira, estimulando assim a compreensão e produção oral dos estudantes a fim de habilitá-los para uma comunicação mais efetiva. (AMAPÁ, 2019, p. 37).

A partir disso, a questão que nos fazemos é: será realmente feita a contemplação das quatro habilidades linguísticas havendo uma prioridade no ensino da oralidade? Baseado em estudos que provam a eficiência da educação bilíngue às crianças, o texto visa trabalhar a ludicidade para agregar o contexto social do educando à sua vida escolar.

Ainda sobre isso, entendemos que para aliar diversos conhecimentos necessita-se recorrer às metodologias mais recentes, como as abordagens que utilizam a inter/transdisciplinaridade, por exemplo. Uma prática que corroboraria

esse objetivo é a didática integrada que, como apontado no tópico anterior, propõe desde 2003 uma incorporação de práticas pedagógicas unindo os ensinos de duas ou mais línguas para uma formação linguística mais ampla. Contudo, o projeto não cita de maneira direta outras metodologias a não ser a AC da qual falamos anteriormente, o que nos leva a questionar a integração da L2 e da L1 e, conseqüentemente, a formação continuada prometida aos professores e técnicos que são os responsáveis por ele.

Mesmo utilizando termos que levam à compreensão de que não se restringirá ao uso da AC, o texto infere a ela um status de método preferencial, e ainda, essa é a única metodologia que o projeto detalha, todavia, o projeto reconhece que os métodos e abordagens “atendem às expectativas de diferentes tipos de alunos [...], logo, nenhuma abordagem é detentora da verdade e ninguém sabe tanto que não possa se aperfeiçoar.” (AMAPÁ, 2019, p. 18).

Então, para que seja possível, há a necessidade de um conjunto de ações a serem praticadas que vão desde o ensino da língua propriamente dito até a supracitada imersão do educando. Nesse sentido, pensamos que as Abordagens Plurais (doravante AP), sobretudo a didática integrada de línguas, sejam mais indicadas do que a AC, pois esta última foi organizada para o ensino de uma língua estrangeira, não para o ensino bilíngue.

Para falarmos das AP, nos apoiaremos em Candelier, que chama “*abordagem plural* toda abordagem que desenvolve atividades envolvendo ao mesmo tempo variedades linguísticas e culturais”³¹ (CANDELIER, 2008, p. 68; grifo do autor) e “entende-se uma prática pedagógica na qual o aprendiz trabalha simultaneamente com várias línguas” (CANDELIER, 2003, p. 19 *apud* CÂMARA, 2020, p. 62).

Câmara (2020) explicita ainda sobre a evolução do termo:

No primeiro momento, “abordagem plural” era o termo utilizado para designar a prática de *despertar para as línguas*, por se tratar de uma prática pedagógica que coloca lado a lado mais de uma língua simultaneamente. No segundo momento, o termo passa ao plural, “abordagens plurais”, para designar também outras duas práticas pedagógicas, que, igualmente, mobilizam mais uma língua no trabalho junto aos alunos: *intercompreensão entre línguas parentes* e *didática integrada das línguas* [...]. No terceiro momento, a *abordagem*

³¹ Citação original: “*approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles”.

intercultural passa a ser considerada sob a mesma designação, ao lado das outras três. (CÂMARA, 2020, p. 62; grifos da autora)

Assim, atualmente as abordagens plurais apresentam essas quatro abordagens (despertar para as línguas, intercompreensão entre línguas parentes, didática integrada das línguas e abordagem intercultural) que trabalham paralelamente diferentes línguas objetivando o desenvolvimento do plurilinguismo.

Concorda com isso Cavalli (2005), pois, para ela “a educação bilíngue e o ensino de língua estrangeira exigem uma harmonização das didáticas a fim de que os alunos vivam uma experiência coerente de formação linguística”³² (CAVALLI, 2005, p. 2), e visto que as línguas envolvidas (português e francês) têm uma base comum (a língua latina), “de um ponto de vista pedagógico e à luz das teorias linguísticas modernas, as similaridades entre duas línguas deveriam ser julgadas muito mais importantes que as diferenças”³³ (CAVALLI, 2005, p. 4).

Cavalli (2008) sugere dois polos para as quatro AP: um focado na integração e outro na abertura à pluralidade/diversidade das línguas. A possibilidade de diferentes classificações, segundo a autora, “permite colocar em evidência a riqueza das perspectivas que elas propõem na sua diversidade e na diversidade de suas finalidades.”³⁴ (CAVALLI, 2008, p. 16).

O uso da Didática Integrada das Línguas (DIL) nos parece encaixar com os objetivos do projeto, pois para Brohy (2008 *apud* CÂMARA, 2020, p. 63), a DIL se apresenta em dois aspectos: “a integração de diferentes línguas para promover o ensino linguístico; e a integração das línguas com o conteúdo escolar para promover a formação acadêmica”, ou seja, o francês seria estudado como componente curricular língua estrangeira, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos para facilitar a aprendizagem, e também usado como língua de instrução para outros componentes curriculares.

³² Citação original: “L'éducation bilingue et l'enseignement de la langue étrangère exigent une harmonisation des didactiques afin que les élèves vivent une expérience cohérente de formation linguistique.”

³³ Citação Original: “d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences.”

³⁴ Citação original: “permet de mettre en évidence la richesse des perspectives qu'elles proposent dans leur diversité et dans la diversité de leurs finalités.”

Em corroboração, CAVALLI (2005) sublinha que:

A DIL se apoia num equilíbrio justo entre por um lado levar em conta as diferenças existentes entre os processos de aquisição de uma L1 e de uma LE e, por outro lado, considerar que esses processos têm de todo modo grandes afinidades do ponto de vista psicolinguístico³⁵ (CAVALLI, 2005, p. 4).

Nesse sentido, Oliveira (2008), pautando-se na DIL e em trabalhos de Magda Soares (2003) e Evelyne Dogliani (2006), propõe um trabalho no qual a língua portuguesa (como L1) seja ministrada como L2, isso porque, para o autor, há primeiro “uma transformação da visão de mundo, social e ideologicamente condicionada pela língua materna” (OLIVEIRA, 2008, p. 20) e depois uma visão metalinguística que “permite uma revisão dos conceitos referentes à L1 por meio do conhecimento das transformações havidas na L2” (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Em vista disso, haveria alterações no modo de se ensinar a língua, provocando uma visão positiva do erro, com a finalidade de reconhecimento e interação entre as variações linguísticas. Desse modo, em sala, os professores podem, pelo uso dos princípios de retroação, de antecipação e de interdependência (CAVALLI, 2005), por exemplo, integrar conteúdos linguísticos nas duas línguas. Reconhecemos que essa abordagem exige um trabalho em conjunto da equipe docente, como explica Cavalli (2005):

Na prática, a DIL se baseia na colaboração e no diálogo entre os professores, colaboração que pode acontecer segundo diversas modalidades a partir do grau de aprofundamento da integração e do empenho pessoal dos professores³⁶ (CAVALLI, 2005, p. 9).

Concernente à avaliação, o processo avaliativo proposto pelo projeto seguirá sendo contínuo e observará vários critérios, como já defendia o projeto:

O processo de avaliação será contínuo, e deverá contemplar e respeitar as especificidades, necessidades e saberes prévios dos educandos. Dessa forma, serão observados critérios como: criatividade, relações interpessoais, participação, assiduidade, responsabilidade com as atividades e trabalhos propostos, realização das tarefas, etc. (AMAPÁ, 2019, p. 40).

³⁵ Citação original: “La DIL se fonde ainsi sur un juste équilibre entre, d’un côté, la prise en compte des différences existant entre les processus d’acquisition d’une L1 et d’une LE et, d’un autre, la considération que ces processus ont, de toute façon, de grandes affinités du point de vue psycholinguistique.”

³⁶ Citação original: “Au plan pratique, la DIL se fonde sur la collaboration et la concertation entre les enseignants, collaboration qui peut se réaliser selon diverses modalités d’après le degré d’approfondissement de l’intégration et celui de l’engagement personnel des enseignants.”

Outro ponto que nos chamou atenção diz respeito à observância das quatro habilidades linguísticas sem a pretensão de “punir”, já que, como existe a preferência pelo maior desenvolvimento de umas habilidades sobre outras, essa avaliação priorizará as mesmas habilidades de maneira a não desconsiderar as outras e, assim, promover melhor o desenvolvimento linguístico do aluno? No que tange à priorização de algumas habilidades, autores como Py e Gajo (2013) afirmam a não necessidade do domínio das quatro habilidades linguísticas para ser considerado um sujeito bilíngue.

Para isso, a proposta curricular também precisa estar alinhada ao objetivo de formar alunos preparados para os futuros desafios linguísticos. Sobre isso, os conteúdos presentes nessa proposta curricular seguem o que traz o RCA para as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas não bilíngues, porém com a prerrogativa de serem adequados à língua francesa. Entretanto, isso pode gerar, na nossa opinião, um fomento à tradução, visto que, como visto na subseção dedicada à matriz curricular, as disciplinas de Matemática e Ciências são oferecidas tanto em língua portuguesa quanto em língua francesa, tendo os mesmos componentes curriculares sendo ofertados de maneira monolíngue em duas diferentes línguas.

Além disso, a apresentação dos assuntos a serem trabalhados nas disciplinas em língua francesa vem topicalizada no projeto, inferindo que os conteúdos que complementam o ensino regular em escolas monolíngues dão subsídios para que os alunos os utilizem como revisão e se apropriem apenas dos conhecimentos lexicais.

De todo modo, nossa análise acerca do Projeto Escola com Classes Bilíngues do Estado do Amapá foi pautada nas observâncias de pensamentos de pesquisadores que discutem essa temática, esperando que, como dissemos, os questionamentos levantados aqui possam servir para trabalhos futuros e, colaborar com os servidores que atuam na Escola com Classes Bilíngues.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental feita nesse trabalho ampliou os olhares aos diferentes desafios que a implementação do projeto que nós analisamos enfrentou, desde “altos e baixos” na legislação educacional até a formação

continuada dos profissionais que se dispuseram a abraçar a causa de maneira a torná-la possível. É certo que a aplicação das informações discutidas nesse trabalho só será possível com o complemento de uma investigação in loco, além dos documentos oficiais.

Portanto, nesse trabalho, a análise feita mostrou que, apesar do projeto da escola levar na nomenclatura “bilíngue” e buscar inserir o aluno num contexto imersivo no qual ele se depare frequentemente com elementos da cultura francófona, além da língua propriamente dita, o francês é tratado como língua estrangeira, já que parte da equipe escolar não precisa ter proficiência na língua francesa, restringindo as oportunidades que os estudantes têm de interagir na referida língua, aliado à baixa carga horária dedicada às aulas em francês e o possível fomento à tradução durante as aulas nas disciplinas da modalidade bilíngue. Ainda assim, o projeto é inovador e, entre os pontos positivos, é válido ressaltar o desdobramento da coordenação com um coordenador linguístico-pedagógico da Educação Bilíngue e o reconhecimento da diversidade de metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem.

Esses são alguns dados que sugerem material para uma posterior investigação da execução desse projeto. Além disso, a abordagem privilegiada talvez contribua para o ensino do francês enquanto FLE, mas acreditamos que as abordagens plurais podem contribuir mais significativamente para a educação bilíngue proposta no projeto.

Os diversos contratempos que enfrentamos para conseguir um exemplar do projeto analisado demonstraram certa desorganização dos órgãos que deveriam portar ao menos uma cópia do referido documento (ou em formato eletrônico), já que esse é de domínio público. A experiência que trazemos de toda essa pesquisa nos induz a querer aprofundar a nossa pesquisa em outro momento, de modo a verificar na prática a execução do projeto e, para caso necessário, sugerir propostas que ajudem no seu objetivo geral, fortalecendo assim, a educação bilíngue e a permanência do FLE na educação amapaense.

7 REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação do Amapá**. Lei nº 1907/2015:: Assembleia Legislativa, 2015.

AMAPÁ. **Projeto Escola com classes bilíngues do Amapá**. Macapá: SEED, 2019.

AMAPÁ. **Proposta Curricular Amapaense de Língua Francesa - Ensino Fundamental**. Macapá: SEED, 2022.

BENCHIMOL, A.C. **Bilinguismo, Educação bilíngue e Escolas Bilíngues**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – UFRJ, Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/AnaCarolinaBenchimol.PDF>> . Acesso em: 25 set. 2022.

BESSE, H. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: Didier, 1985.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. **Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020**. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira.

CÂMARA, E. S. **Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte**. 2020. 390f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33943>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre, *In Recherches en didactique des langues et des cultures*, v. 5, (online) 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rdlc/6289>>. Acesso em: 22 maio 2023.

CAVALLI, M. **Éducation bilingue et plurilinguisme : Le cas du Val d'Aoste**. Paris: Didier, 2005. Disponível em: <<http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/cavallididinteg.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

CAVALLI, M. **Didactiques intégrées et approches plurielles**. *Babylonia*. Trimestrale plurilingue. Fondazione Lingue e Culture, n. 1, p. 15-19, 2008. Disponível em: <http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/1_08_cavalli_01.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

CRANE, C. C. R. **Língua Materna, Língua Estrangeira, Segunda Língua**. *Revista Paideia*, v. 2, n. 4, jul/2011. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/download/196/172>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CUQ, J-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. CLE International, Paris, 2003.

CUQ, J-P. GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Saint-Martin d'Herès: PUG, 2002.

DAY, K. C. N. **Políticas linguísticas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da lei 11.161/2005**. Tese de doutorado, UFF, 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3408>>. Acesso em: 30 set. 2022.

DAY, K. C. N. **Panorama sociolinguístico do contato português-francês na fronteira Brasil-Guiana Francesa. Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, n. 48, p. 199-219, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666204>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoires**. Paris: CLE International, 1993.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da pesquisa científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEGALE, A. H. **Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. **Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Dourados – MS. 2016.

MOROSOV, I. MARTINEZ, J. Z. **A didática no ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. *Revista Crátilo: Revista de Estudos Linguístico e Literários*, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://silo.tips/download/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro-um-passeio-pela-historia>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, L. C. V. Didática Integrada; O Ensino de Língua Portuguesa como L2. In: DOGLIANI, E. (Org.). **Didática Integrada das línguas**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008, v. 1, p. 15-27.

OLIVEIRA, R. S. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Non Plus**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 27-38, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/80013>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

PY, B. ; GAJO, L. Bilinguisme et plurilinguisme. *In*: SIMONIN, J.; WHARTON, S. **Sociolinguistique du contact** : Dictionnaire des termes et concepts [en ligne]. Lyon: ENS Éditions, 2013; p 71-93. Disponível em : <<http://books.openedition.org/enseditions/12405>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, Brasília-DF, n. 13(01), p. 233–267, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

REIS, J. N. S. **O projeto escola bilíngue português-francês na rede pública de ensino do estado do Amapá: políticas, contextos e concepções**. Dissertação de mestrado, UNIFAP, 2022. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>>. Acesso em : 20 abr. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, M. P. G. O. Uma viagem entre os saberes. Resenha do livro *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*, de Américo Sommerman. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2 de junho de 2006.

VASCONCELOS, N. I. T. V.; M. F. P. ABREU, S. E. A. **Ensino Bilíngue: características e particularidades**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Evangélica.

8 ANEXOS

8.1 Anexo 1: PROJETO ESCOLA COM CLASSES BILÍNGUES DO ESTADO DO AMAPÁ

PROJETO
ESCOLA COM CLASSES BILÍNGUES DO
ESTADO DO AMAPÁ

Macapá-AP
2019

Antônio Waldez Góes da Silva

Governador do Estado do Amapá

Jaime Domingues Nunes

Vice Governador do Amapá

Maria Goreth da Silva e Sousa

Secretária de Estado da Educação

Neurizete Oliveira Nascimento

Secretária Adjunta de Política de Educação

Keuliciane Moraes Baia

Secretária Adjunta de Apoio à Gestão

Neirian Santos de Quadros

Secretária Adjunta de Gestão de Pessoas

Dina do Livramento Melo Guedes

Coordenador da Educação Básica e Educação Profissional

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Portaria Nº 0103/2017- SEED

ANGLESON DE SOUZA LIMA

Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand

ANA CAROLINA MAGALHÃES GONZAGA

ASTEC GAB/SEED

GLEICIANE GOMES CORREA DOS SANTOS

Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico – NATEP - SEED

HILDETE MARGARIDA RODRIGUES DE SOUZA

Núcleo de Ensino Fundamental e Infantil – NEFEI – SEED

KELLY CRISTINA NASCIMENTO DAY

Universidade Estadual do Amapá

LEIDE DO ESPIRITO SANTO PINON

Centro Cultural Franco Amapaense

MARIA JOSÉ QUEIROGA DOS SANTOS

Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand

SARA DAS MERCÊS RIBEIRO

Núcleo de Ensino Médio – NEM-SEED

WANDA MARIA DA SILVA FERREIRA LIMA

Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico – NATEP – SEED

SOELY MARIA DE FIGUEREDO PANTOJA DO AMARAL

Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand

ELIANE MARIA DE OLIVEIRA SILVA

Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico – NATEP – SEED

EQUIPE DE REVISÃO 2019

Ivanete Maria Souza dos Santos Gomes (Presidente)

NEFEI/SEED

Alcioneide Barbosa Ramos

NUFOC/SEED

Angleson de Souza Lima

SAPE/SEED

Edson da Conceição Silva

Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva

Elisângela Lopes Chaves

Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva

Hildete Margarida Rodrigues de Souza

NEFEI/SEED

Josiane da Trindade Damasceno

Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva

Katiuscia Montoril dos Santos

NIOE/SEED

Kézia Vasconcelos Campos

Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva

Neiva Lana de Almeida Guimarães

NATEP/CODNOPE/SEED

Rafael Ferreira Silva

Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva

Rubeneide Lima Monteles

Escola Estadual Jesus de Nazaré

Vânia Mary Viegas Souto

CVEDUC/SEED

SUMÁRIO

1.	IDENTIFICAÇÃO.....	7
1.1	Nome do projeto.....	7
1.2	Proponente.....	7
1.3	Período de execução.....	7
1.4	Público alvo.....	7
1.5	Responsáveis pela Elaboração/Revisão.....	7
1.6	Parcerias.....	7
1.7	Objetivos.....	7
1.8	Metas.....	8
2.	APRESENTAÇÃO.....	9
3.	JUSTIFICATIVA.....	11
4.	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	12
4.1	Conceitos de Educação Bilíngue.....	12
4.2	Dimensões da Educação Bilíngue.....	13
4.3	Finalidades e Objetivos da Educação Bilíngue.....	14
4.4	Métodos e Abordagens para a Educação Bilíngue.....	15
4.5	O Ensino de uma língua estrangeira para crianças.....	19
5.	CURRÍCULO, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO.....	22
5.1	O currículo do Ensino Fundamental.....	25
5.2	O currículo de uma Língua Estrangeira – Educação Bilíngue.....	27
5.3	Competências e Habilidades.....	29
5.4	Resumo das habilidades linguísticas.....	32
5.5	Quadro de Desempenho Linguístico.....	33
6.	METODOLOGIA.....	36
7.	AValiação da Aprendizagem Escolar.....	38
7.1	Matriz Curricular.....	41
7.2	Matriz Curricular do E. Fundamental – Anos Iniciais.....	43
7.3	Matriz Curricular do Ensino Fundamental Bilíngue.....	43

8. QUADRO FUNCIONAL, PERFIL DA EQUIPE E FORMAÇÃO.....	45
8.1 Formação Continuada em Língua Francesa para Docentes, Gestores, Técnicos e demais funcionários da Escola Bilíngue.....	49
8.2 Formação continuada em Língua Francesa ou formação linguística.....	52
8.3 Formação continuada em metodologia do ensino de Língua Francesa: a Didática das Línguas e das Culturas.....	52
9. PROPOSTA CURRICULAR PARA CLASSES BILÍNGUES.....	54
9.1 Matemática em Língua Francesa.....	65
9.2 Ciências em Língua Francesa.....	73
9.3 Proposta curricular para o Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano) - Língua Francesa.....	80
REFERÊNCIAS.....	83

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome do projeto: Projeto Escola com Classes Bilíngues do Amapá.¹

1.2 Proponente: Secretaria de Estado da Educação do Amapá - SEED

1.3 Período de execução: A partir do primeiro semestre de 2018.

1.4 Público alvo: Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Amapá.

1.5 Responsáveis pela Elaboração/Revisão: Comissão constituída através da Portaria nº 0103/2017- SEED e a Comissão constituída através da Portaria nº 013/2019- SEED

1.6 Parcerias: Associação dos Professores de Francês do Amapá - APROFAP

9.1.1 Embaixada da França no Brasil

9.1.2 Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho – AM

1.7 Objetivos

Geral: Implantar a Escola com Classes Bilíngues na rede estadual de ensino, proporcionando conhecimentos e informações necessárias para apropriação e domínio da Língua Francesa integrada com a língua materna e demais áreas do conhecimento.

¹Após a implantação das disciplinas bilíngues e da Língua Francesa (FLE) em TODOS os anos (do 1º ao 5º, do Ensino Fundamental), o referido « Projeto com Classes Bilíngues » poderá assim ser identificado como « Projeto Escola Bilíngue ».

Específicos: - Desenvolver habilidades e competências inerentes a Língua Francesa na perspectiva inter/transdisciplinar;

- Proporcionar aos estudantes um currículo diversificado culturalmente voltado a aquisição de conhecimentos voltados a formação do sujeito político para convivência em sociedade;
- Contribuir com a formação dos seres humanos autônomos, críticos e capazes de viver em sociedade, respeitando a convivência com a diversidade cultural étnica, gêneros e classes sociais.

1.8 Metas

Meta 13 - PEE: “Estruturar, implantar e implementar as Diretrizes Curriculares no sistema estadual público de ensino, na perspectiva inter/transdisciplinar, a partir de metodologias que destaquem as dimensões ética, humanística e cidadã; o compromisso socioambiental; a construção da identidade pessoal e cultural, bem como princípios filosóficos e epistemológicos em evidência no século XXI.”

Estratégia 13.4 - PEE: “Assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares de caráter inter/transdisciplinares, entrelaçados com a Base Nacional Comum, relacionados aos direitos humanos e à educação voltada para atividades musicais, socioambientais, e àquelas relacionadas às questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, dentre outros.”

2. APRESENTAÇÃO

O Estado do Amapá, localizado na fronteira com a Guiana Francesa, apresenta um contexto de fatores geográficos, sociais, políticos e culturais, onde a “alteridade surge como um valor fundamental”, e cujos “limites possibilitam um jogo entre proximidade e distância [...], uma aventura do conhecimento, como uma abertura ao diálogo” (SILVEIRA, 2005, p. 28). Desta forma, requer-se da população amapaense o conhecimento da Língua Francesa, não apenas para mera comunicação, mas para propiciar à população, a troca de experiências que favoreçam exercício pleno da cidadania e, por assim dizer, da ascensão social promovida pela educação.

Por este motivo, a Associação dos Professores de Francês do Amapá - APROFAP, a pedido da Embaixada da França no Brasil, convidou o Governo do Estado do Amapá, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Amapá- SEED, para que se implantasse o Projeto Escola com Classes Bilíngues na Rede Estadual de Ensino.

No referido contexto de fortalecimento das relações com a França e a Guiana Francesa, e levando em consideração a importância dos projetos em parceria com a Embaixada da França no Brasil e o Rectorat da Guiana Francesa. Nesse sentido a Secretaria de Estado da Educação do Amapá-SEED nomeou um servidor para representa-la junto ao Rectorat da Guiana Francesa para atuar como “interlocutor nas articulações pertinentes à implantação da Escola com Classes Bilíngues e Escola Intercultural de Fronteira no Estado do Amapá.

A partir dessa ação firmada entre as partes, apresentamos o presente projeto que preconiza o ensino através da Educação Bilíngue, e cujo pressuposto é vincular o conhecimento construído socialmente pela humanidade ao desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, considerando os saberes prévios e locais dos educandos, articulados com o exercício da cidadania, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e

Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Desta forma, a Escola com Classes Bilíngues terá a missão de mediar o conhecimento formal com as vivências dos alunos, articulando conteúdos e atividades que permitam apropriação da cultura e formação de cidadãos com visão inter/multicultural do mundo.

Com este propósito, foi constituída a comissão através da Portaria nº 0103/2017-SEED, de 29 de maio de 2017, responsável pela elaboração do Projeto da Escola com Classes Bilíngues e Escola de Fronteira, seleção de profissionais aptos para atender à tais especificidades, assim como pela sua implantação na Rede estadual de ensino do Estado do Amapá.

Notório ressaltar que além da portaria que deu início à sistematização do projeto, outras foram constituídas para dar andamento e responder aos trâmites necessários para a regularização da instituição frente as políticas nacional e estadual de educação, por meio de órgãos normatizadores como o Conselho Estadual de Educação – CEE/AP que ao receber o projeto inicial no final de 2017 fez a análise técnica e propôs à SEED alguns ajustes necessários o qual contou com o apoio direto da escola Marly Maria (gestão, técnicos e docentes) e de setores da SEED como o NIOE, NATEP e NEFEI, sob a coordenação da Secretaria de Adjuntade Políticas Educacionais – SAPE/SEED.

O conceito de Escola com Classes Bilíngues proposto assume um novo significado segundo o qual a SEED elabora uma nova proposta para o ensino de línguas, através de uma Educação Bilíngue no Ensino Fundamental, buscando o estímulo das capacidades dos alunos. Tal ação impacta o cotidiano dos jovens ao apresentá-los aos contextos sociolinguísticos e socioculturais de diferentes países, ampliando sua visão sistêmica e sua capacidade de comunicação, o que poderá refletir diretamente em suas futuras posturas profissionais.

Assim, o novo projeto da Escola com Classes Bilíngues aqui apresentado, bem como as reflexões e os debates sobre o processo de ensino e aprendizagem, compreende o currículo como meio de construção de princípios pedagógicos de identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização de uma proposta para emancipação social.

3. JUSTIFICATIVA

A Escola com Classes Bilíngues promoverá a valorização da Língua Francesa como elemento fundamental em atividades educativas e na formação integral dos alunos. As crianças e os jovens serão encorajados e desafiados ao desenvolvimento de suas inteligências múltiplas, envolvendo várias áreas do cérebro. Desta forma, os alunos serão envolvidos no processo de evolução no aprendizado dos componentes curriculares em dois idiomas: Língua Portuguesa (língua materna) e Língua Francesa (língua estrangeira), como forma de enriquecimento do currículo escolar.

Pesquisas recentes acerca do desenvolvimento humano descritas por Papalia e Feldman (2013) confirmam que crianças educadas em escolas bilíngues não confundem as duas línguas que aprendem e ainda têm a tendência a se focarem mais nas tarefas que precisam cumprir, desenvolvendo uma atenção superior em relação aos demais.

Além disso, a proposta da Escola com Classes Bilíngues considera fundamental o desenvolvimento da capacidade de comunicação para além de suas fronteiras linguísticas e culturais, bem como a sua futura adaptação às exigências dos exames nacionais do MEC, de universidades no Brasil e de intercâmbio acadêmico e cultural no exterior. No âmbito escolar, a língua estrangeira possibilita ao aluno tornar-se um cidadão cada vez mais ativo na sociedade, pois o capacita a relacionar-se com outras comunidades, entendê-las e respeitá-las, ampliando a sua visão de mundo:

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no mundo do trabalho e em estudos posteriores. ²

Este preceito apresentado na Resolução N° 056/2015- CEE/AP, mostra-se em consonância aos objetivos da Educação Bilíngue, conforme estipula-se no presente projeto.

²Resolução N° 056/2015-CEE/AP, que estabelece normas para a educação básica de acordo com a Lei n° 9394/96, e legislação subsequente no sistema de ensino do Estado do Amapá

Para tal efeito, o ensino e aprendizagem bilíngue devem ocorrer em situações significativas de uso linguístico e cultural, de forma contextualizada. O propósito de uma língua estrangeira é a comunicação, portanto, o educando deve ser capaz de veicular uma informação, de expressar-se na língua em estudo, compreendendo e fazendo-se compreender.

Além dos aspectos linguísticos do idioma estrangeiro, é importante mostrar a cultura em que o aluno está inserido. Dessa forma, é possível auxiliá-lo a conhecer e respeitar outros modos de ser e de viver, considerar a existência de diferentes valores e costumes sem perder de vista aspectos relacionados ao seu próprio meio, evitando visões alienadoras. Na Educação Bilíngue, deve ficar claro que não se está apenas aprendendo ou ensinando um sistema de signos, mas também compreendendo que uma língua está vinculada a questões culturais do povo que a utiliza.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1 Conceitos de Educação Bilíngue

A primeira ideia que a concepção de bilinguismo sugere é muito simples: a capacidade de falar duas línguas. Essa noção é a mesma da definição do dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988 p. 95), em que bilíngue *é aquele que tem duas línguas. Que fala duas línguas*. No dicionário de Linguagem e Linguística (TRASK, 2004, p. 47-48), a definição de bilinguismo também é apresentada como a capacidade de falar duas línguas, porém acrescenta a ideia de que o sujeito bilíngue, além de revelar uma característica individual, pode revelar a característica de uma determinada comunidade linguística na qual o cotidiano é marcado por duas ou mais línguas.

Uma sociedade que possui acesso a recursos multilíngues e multiculturais está respaldada em sua habilidade de interpretar um importante papel social e econômico na esfera mundial. O bilinguismo é uma importante realização intelectual e linguística, já que fundamenta a construção do cidadão bilíngue.

Amplamente falando, Hamers e Blanc (1989) compreendem essencialmente por bilinguismo a capacidade ou a competência de se fazer uso de duas línguas com o mínimo de proficiência, além de precisar ser visto como fenômeno multidimensional e, portanto, deve ser

investigado como tal. Logo, os aspectos culturais no aprendizado da língua estrangeira precisam ser levados em consideração.

Dessa forma, é possível afirmar que o bilinguismo não é um conceito simples. Muito pelo contrário, devido às variáveis envolvidas na sua compreensão, exige uma análise detalhada das condições individuais e sociais. O bilinguismo envolve variadas indicações e distinções, como por exemplo, o fato de que a competência em um idioma é um termo amplo e geral, utilizado principalmente para descrever uma representação interna, mental da linguagem. Essa competência refere-se geralmente a um sistema subjacente inferido a partir de desempenho de linguagem, portanto, o desempenho torna-se a evidência externa para a competência da linguagem.

4.2 Dimensões da Educação Bilíngue

Valdés e Figueroa (1994) sugerem que a idade, o ritmo de aprendizagem, o desempenho e a proficiência nas duas línguas, o amplo desenvolvimento sociolinguístico e os contextos em que cada língua, adquirida e utilizada, sejam levados em consideração no desenvolvimento dos sujeitos bilíngues. A Educação Bilíngue visa ampliar o conhecimento do indivíduo e o uso do grupo de línguas diversas, levando-o ao pluralismo cultural e à diversidade linguística. Ferguson (1977) estendeu estas observações para ressaltar a importância da Educação Bilíngue, da seguinte maneira:

- Assimilar os diferentes contextos de indivíduos ou grupos;
- Contribuir para a socialização e a plena participação na comunidade;
- Oportunizar o conhecimento multilíngue para a sociedade;
- Promover o ensino da língua objetivando o desenvolvimento de habilidades que contribuirão futuramente para o mundo dos negócios;
- Preservar a identidade étnica e religiosa;
- Conciliar e mediar diferentes comunidades linguísticas e políticas;
- Difundir o uso não só de uma linguagem, mas também de manifestações culturais;
- Aprofundar a compreensão da linguagem e da cultura.

Estas observações mostram que a Educação Bilíngue não diz respeito somente ao uso equilibrado de dois idiomas no ambiente escolar. No processo de aprendizagem da Educação

Bílingue há variáveis econômicas, históricas, étnicas, políticas e socioculturais que contribuem diretamente para uma visão ampla do idioma e seus elementos.

Segundo Baker (2000), as pessoas bilíngues apresentam um pensamento mais flexível, sensível e criativo ao estabelecer mais associações que pessoas monolíngues, pelo fato de não só conhecerem dois ou mais termos para cada objeto ou situação, como também a relação que esta palavra tem para cada cultura. Outros aspectos apontados por Baker (2001) estão relacionados às esferas econômicas e políticas. As áreas de comércio exterior, turismo, transporte internacional, comunicação, tecnologia, marketing e educação são algumas das áreas de atuação mais favorecidas à pessoa que domina mais de um idioma.

4.3 Finalidades e Objetivos da Educação Bilíngue

As finalidades da Educação Bilíngue podem ser identificadas por características da teoria cognitivista. O papel dos conhecimentos culturais ensinados na escola, para o desenvolvimento social e individual do educando, é de fundamental importância, pois estimula-se a possibilidade de formar pessoas capazes não somente de agir de maneira autônoma, mas também de transformar criticamente o mundo em que estão inseridas.

Uma escola comprometida com aspectos culturais e com atividades que promovam o desenvolvimento dos alunos considera, de acordo com Vygotsky (1930/2003; 1934/2000), que o ser humano não é um indivíduo isolado, mas um sujeito que está inserido em um contexto, cujos aspectos sociais, culturais e históricos podem favorecer ou restringir seus modos de agir e de pensar. Desta forma, é possível inferir que a escola se responsabilize em ensinar os conhecimentos que são produzidos por uma determinada cultura.

Segundo Baker, uma das finalidades da Educação Bilíngue é permitir ao aluno fazer parte da comunidade do idioma estrangeiro aprendido. Especificamente, na abordagem global, esse objetivo será atingido se a escola favorecer situações didáticas que levem o educando a interagir, a partir de um ensino que integre as quatro habilidades da linguagem, a saber: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e a produção escrita.

Em relação ao desenvolvimento da capacidade comunicativa, o Projeto Político Pedagógico da Escola com Classes Bilíngues pode determinar que a comunicação bilíngue seja uma das garantias concedidas aos estudantes, como também a flexibilidade de pensamento necessário numa sociedade globalizada, onde as relações já não possuem mais

fronteiras físicas e, portanto, não devem possuir barreiras de comunicação. Ser “cidadão do mundo” é o que deve ser proporcionado aos estudantes, de modo a possibilitar uma flexibilidade linguística para transitar e questionar formas e modos de encarar a vida, e as regras de uma sociedade em constante transformação.

Portanto, uma das finalidades da Educação Bilíngue também pode ser reconhecida como a compreensão de duas culturas, pois permite ao educando a percepção da cultura do outro e de si. Para tanto, visa encorajar os alunos a desenvolver apreciações sobre as riquezas e a diversidade cultural, advindas do conhecimento de outra língua e do desenvolvimento concomitante da língua materna e da estrangeira, assim como atender as necessidades do processo de globalização multilíngue e multicultural.

4.4 Métodos e Abordagens para a Educação Bilíngue

Os métodos e a metodologia de ensino das línguas têm ido muito além de crenças sobre uma única boa maneira de ensinar. Seguem abaixo, os Métodos Modernos(métodos humanísticos), a Abordagem Comunicativa e as abordagens contemporâneas presentes na literatura para o ensino de línguas estrangeiras que serão fundamentais para a consolidação dos objetivos da Escola Bilíngue:

➤ **Métodos Modernos (Métodos Humanísticos):**

- Aprendizado da Linguagem em Comunidade;
- O Método Silencioso;
- O Método da Sugestão;
- Resposta Física Total.

O ensino humanístico teve muita aceitação ao nível de procedimentos e atividades nas quais os estudantes são incentivados a usar as suas próprias vidas e sentimentos na sala de aula. A utilização de atividades de estilo humanístico depende da abertura dos professores e estudantes para lidar com sentimentos reais.

A partir do conhecimento dos métodos humanísticos e novas abordagens de ensino, uma das metodologias que poderão ser abordadas na Escola com Classes Bilíngues, enfoca o ensino das quatro principais habilidades linguísticas supracitadas a serem adquiridas através da Educação Bilíngue, da aplicação da Abordagem Comunicativa durante as aulas, buscando o

desenvolvimento dessas habilidades. A seguir, um detalhamento da Abordagem Comunicativa:

➤ Abordagem Comunicativa

Nos anos 60, a abordagem mais aplicada ao ensino de línguas era o áudio-lingual, que consistia no ensino da língua estrangeira através da prática de estruturas básicas aplicadas em atividades com base em situações significativas. Os linguistas começam, então, a questionar essa abordagem. A língua passa a ser vista por linguistas e professores não apenas em termos de sua estrutura, mas também em termos comunicativos. O foco deixa de ser o “como” se fala a língua e passa a ser “o quê” se faz com a língua.

Esse questionamento foi, em parte, reflexo das críticas do linguista norte-americano Noam Chomsky – *Uma Revisão Sobre o Comportamento Verbal de Skinner*, 1959 - à teoria behaviorista da aprendizagem – *Sobre o Behaviorismo*, Skinner, 1974 - que defendia que a aquisição de uma língua envolveria primordialmente repetição e reforço. Ele demonstrou que o behaviorismo é incapaz de explicar a característica fundamental da linguagem humana: a criatividade linguística. A partir das críticas de Chomsky, o método áudio-lingual começou a ser questionado pelos linguistas, dando início ao seu declínio, pois os linguistas perceberam a necessidade de focar o aspecto comunicativo do ensino da língua, surgindo, então, o que passou a ser conhecido como Abordagem Comunicativa.

Esta Abordagem surge a partir dos anos 70, com uma nova concepção de ensino de língua estrangeira, pois já não era mais chamada de “método”, mas sim de “abordagem” iniciando uma diferenciação entre os dois termos, sendo o termo *abordagem* um meio mais correto de definir a aprendizagem ampla e humanística que leva em consideração a importância do significado e da afetividade presentes na nova visão de aprendizado de uma língua estrangeira.

A Abordagem Comunicativa vê a língua como um instrumento de comunicação. Ela deixa de ser compreendida como um sistema de elementos estruturais e passa a ser vista como um veículo de comunicação e interação social. O maior objetivo desta abordagem de ensino é desenvolver aquilo que Dell Hymes (1972), se referiu como competência comunicativa. Ele acredita que a teoria linguística precisa ser vista como parte de uma teoria mais geral que incorpora comunicação e cultura. O conceito de competência comunicativa de Hymes é uma definição do que o falante precisa saber para ser comunicativamente competente numa comunidade.

Na Abordagem Comunicativa, a aprendizagem linguística é vista como um processo de comunicação no qual o conhecimento das formas da língua-alvo, seu significado e funções não são suficientes. Desta forma, a característica primordial dessa abordagem é a prática de atividades que envolvam comunicação real, nas quais os alunos são livres para trocarem conhecimentos. Para usar realmente as potencialidades comunicativas, eles resolvem situações-problema, discutem pontos de vista, fazem dramatizações, realizam jogos etc.

Principais características da Abordagem Comunicativa:

- Uso de materiais apropriados;
- Emprego de situações reais de uso da língua;
- Menos preocupação com rigor gramatical e maior interesse pelo desenvolvimento de fluência;
- Trabalho de forma integrada das quatro habilidades;
- Uso da língua materna quando necessário;
- Educando com espaço para se expressar;
- Erros são vistos como parte natural do processo, não sendo corrigidos a todo instante;
- Atividades em grupo e em duplas, estimulando a interação.

O manuseio de revistas, jornais, trechos de programas de TV, e-mail e Internet também são muito importantes para que os alunos tenham acesso à língua tal como ela é efetivamente empregada por seus falantes nativos. Trabalha-se com atividades em pequenos grupos de conversação, simulando situações reais para propiciar o uso efetivo da língua (FREITAS, 2006). Quanto à precisão, é importante salientar o que Larsen-Freeman (1986) acrescenta sobre os erros cometidos durante a comunicação: na Abordagem Comunicativa, erros são tolerados e compreendidos como parte natural do processo comunicativo; portanto, a precisão não é tão cobrada, como em outros métodos, em que a correção de um erro é realizada imediatamente, após sua ocorrência.

As atividades utilizadas nesta abordagem envolvem os alunos em comunicação real, na qual a precisão é menos importante do que o sucesso alcançado na tarefa que eles estão executando. O *syllabus* é o formato gradual em que as estruturas ensinadas são organizadas e a gramática é abordada de maneira indutiva, característica desta abordagem que tem sido tema central no ensino comunicativo da língua. Um dos primeiros modelos propostos foi o de David Wilkins, que especifica as categorias semântico-gramaticais (tempo, quantidade,

espaço, matéria) onde o significado é extremamente importante e a contextualização é um princípio básico.

O material utilizado na Abordagem Comunicativa é determinado pelo conteúdo, funções e/ou significado que manterão o interesse dos estudantes. As atividades voltadas para o aprendizado da língua são variadas e dependem da necessidade e da preferência dos estudantes. O objetivo desta abordagem é a competência comunicativa com ênfase na fluência e uso da língua através de tarefas comunicativas variadas, podendo unir diferentes atividades de outros métodos. A partir das pesquisas e análises da Abordagem Comunicativa surgem as Abordagens Contemporâneas.

➤ Abordagens Contemporâneas:

- Aprendizagem Baseada em tarefas;
- Abordagem Lexical;
- Programação Neurolinguística;
- Teoria das Inteligências Múltiplas;
- Aprendizagem Cooperativa;
- Instrução Baseada em Conteúdo

Sendo assim, baseando-se no conhecimento dos Métodos Modernos (Métodos Humanísticos) e Abordagens Contemporâneas de ensino, a Abordagem Comunicativa mostra-se apropriada ao ensino nas escolas bilíngues, visto que a finalidade é enfocar o ensino das quatro principais habilidades linguísticas: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita.

Entretanto, cada método ou abordagem atendem às expectativas de diferentes tipos de alunos (por conta de suas diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem), logo, nenhuma abordagem é detentora da verdade e ninguém sabe tanto que não possa se aperfeiçoar. Em todas as situações, o que se deve levar em consideração é a necessidade de aprendizagem do aluno, auxiliando-o nas relações sociais e culturais, possibilitando o desenvolvimento intelectual de um cidadão do mundo, flexível, multicultural, além de uma visão crítica e participativa com respeito à diversidade.

4.5 O Ensino de uma língua estrangeira para crianças

Com o avanço das tecnologias da comunicação e informação, o mundo está cada vez mais globalizado e os limites das fronteiras geográficas ganharam outra dimensão. Com isso, de acordo com NALINI et al (s/anop.1), “nossa identidade linguística está sujeita às influências das línguas estrangeiras”. No dia a dia observa-se a inclusão de vocábulos oriundos do “estrangeirismo” como uma forma de enriquecer o vocabulário, nomeando coisas novas que não possuem seus nomes na língua portuguesa como “champagne”, “abajour” ou “tabouret”.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, além do desenvolvimento linguístico-comunicativo, permite:

- Direito ao conhecimento;
- Compreender as diferenças culturais por meio da convivência com a diversidade;
- Promover valores como respeito e tolerância;
- Valorização da sua identidade.

Com relação ao ensino da Língua Francesa no Ensino Fundamental, o Conselho Estadual de Educação fez referência ao documento que trata da permanência do ensino da Língua Francesa no Estado do Amapá. Existem, no entanto, recomendações para que o ensino da Língua Francesa continue sendo ministrado no Estado do Amapá, devido as relações de fronteira respaldadas por acordos firmados.

Embora a língua estrangeira seja exigência do Fundamental Anos Finais, o projeto Escola com Classes Bilíngues aplica o mesmo teor deste Referencial Curricular ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, tendo em vista fatores que corroboram ao ensino bilíngue a partir da infância. Por exemplo, segundo SCHÜTZ, parece não haver dúvida de que existe uma idade crítica (como propõe Lennernberg), a partir da qual o aprendizado começa a ficar mais difícil. Este período parece situar-se entre os 12 e os 14 anos podendo variar muito conforme a pessoa e, principalmente, conforme as características do ambiente linguístico em que o aprendizado ocorre. (2015, s/p).

Para o autor, dentre os principais fatores que podem ajudar a explicar o fenômeno da idade crítica estão: os biológicos, os cognitivos e os afetivos psicológicos. Os fatores biológicos dizem respeito aos órgãos diretamente ligados à habilidade linguística do ser

humano: o cérebro, o aparelho auditivo e o articulatório (cordas vocais, cavidades bucal e nasal, língua, lábios e dentes), sendo o cérebro o mais importante.

Estudos no campo da neurologia demonstram que os dois hemisférios cerebrais desempenham diferentes funções. Essa lateralização do cérebro ocorre a partir da puberdade. Ou seja, na infância os dois hemisférios estão mais interligados, levando supostamente a um maior desempenho de aprendizagem nessa fase. Outro aspecto biológico considerado é a superioridade da acuidade auditiva de crianças e adolescentes, assim como a maior flexibilidade muscular do aparelho articulatório. Esses fatores são citados pela corrente favorável ao ensino de uma segunda língua a partir da infância, como facilitadores da aprendizagem. Contudo, não são únicos e determinantes.(Apud FONSECA, 2009).

De acordo com SCHÜTZ (2015, p.3), a formação da matriz fonológica no adulto já sedimentada está “(...) treinada a perceber e produzir apenas os fonemas do sistema de sua língua materna”, fenômeno também conhecido como *crible phonologique*.³As crianças com hábitos menos enraizados, têm possibilidade de expansão dessa matriz fonológica, a partir da fala de uma língua estrangeira e de seus fonemas.

A proficiência linguística pouco depende de conhecimento armazenado, mas sim de habilidade assimilada na prática construída através de experiências concretas. Nessa concepção é necessário um ambiente apropriado (ou favorável) às interações comunicativas,

³BILLIERES Michel, ALAZARD-GUIU Charlotte. MOOC PEPF (Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE), Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées Jean Jaurès, 2018: « La majorité des gens ont un accent quand ils apprennent une langue étrangère. Cela est dû à l'acquisition de notre langue maternelle ; quand on acquiert notre langue maternelle on va petit à petit mettre en place, en quelque sorte, des catégories qui sont liées au son de notre langue maternelle et qui vont nous amener à filtrer les sons d'une langue étrangère. [...] Le crible phonologique c'est la manière dont n'importe quel individu acquiert spontanément le système sonore de sa langue maternelle.(A maioria das pessoas tem um sotaque quando aprendem uma língua estrangeira. Isto se deve à aquisição da língua materna; quando a aprendemos, aos poucos, de certa forma, enquadraremos categorias ligadas ao som de nossa língua materna que nos leva a filtrar os sons de uma língua estrangeira. [...] O « crivo fonológico » é a maneira que todo indivíduo adquire espontaneamente o sistema sonoro da língua materna. Trecho traduzido por Josiane da Trindade Damasceno.)

principalmente com as crianças que desenvolvem suas habilidades linguísticas a partir do contato com outros falantes em seus grupos sociais.

Nessa perspectiva, o referido documento orientador tem como fundamentação teórica a abordagem histórico-cultural de VYGOTSKY (1987), pois se compreende que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve dar-se por meio das interações entre os sujeitos e o meio (mundo físico e social), nas dimensões cultural e interpessoal.

No que diz respeito ao aprendizado de uma língua estrangeira, VYGOTSKY (2001, p.265 *apud* ROCHA, 2006, p.121) argumenta que “a criança aprende na escola uma língua estrangeira de modo inteiramente diferente de como aprende a língua natal.” Assim, dentro das concepções teóricas de Vygotsky, a língua materna assume o papel de mediador na aprendizagem da língua estrangeira.

Quanto aos fatores afetivos e psicológicos, Schütz (2015, p.4), apresenta a desmotivação (enquanto ausência de motivo espontâneo), o perfeccionismo, a falta de autoconfiança, a dependência da eloquência (precisão e elegância no falar), a autoconsciência (da própria imagem), ansiedade e provincianismo (se fechar naquilo que se identifica) como bloqueios do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que podem ocorrer em adolescentes e principalmente em adultos. Ou seja, o início da aprendizagem de língua estrangeira na infância possivelmente reduz o impacto negativo que esses fatores (afetivos e psicológicos) podem causar.

Segundo Chaguri (2005, s/p) “As crianças assimilam uma língua estrangeira com maior naturalidade quando começam mais cedo, pois dessa forma poderão dedicar mais tempo ao aprendizado da língua alvo, acumulando um conhecimento maior e mais sólido.”

Entretanto, conforme Lima (2008, p.296), não há um consenso sobre a viabilidade da aprendizagem de uma língua estrangeira na infância, “...uma vez que muitos questionamentos a respeito da melhor idade para aprender línguas ainda não foram respondidos...”, ou seja, por falta de resultados de pesquisas referentes ao ensino de língua estrangeira para crianças, ainda há muitos dilemas por parte de pais e dos próprios professores sobre essa concepção.

Para Lima (2008, p.297), apesar do fator “idade” ter grande relevância, não é o único fator que influencia a aprendizagem de uma língua estrangeira. A atuação do professor, principalmente os do ciclo da alfabetização, é de grande importância, pois as crianças ainda estão em fase de aquisição do sistema de escrita e leitura da língua materna. Faz-se, assim, indispensável, a formação continuada aos profissionais envolvidos no contexto da Educação Bilíngue.

5. CURRÍCULO, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO

Para falar sobre o currículo escolar, faz-se necessária a pergunta: O que é currículo? A resposta pode variar muito, dependendo da visão de mundo que se tem. Etimologicamente, o termo currículo encontra sua raiz na palavra latina *curriculum*, derivada do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir.

Muitos consideram currículo apenas a grade curricular, ou seja, a divisão em disciplinas e os conteúdos trabalhados por elas, porém este deve contemplar todo o processo vivido na escola como parte integrante do currículo. Tanner e Tanner (citados em GIMENO, 1992, p.179) definem currículo como:

Conjunto de experiências de aprendizagem planejadas, bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humanos, sob os auspícios da Escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais.

A contribuição de César Coll quanto ao currículo é muito relevante, sendo este um pesquisador espanhol que baseou seus trabalhos nas teorias de Piaget, Vygotsky, Ausebel e Bruner. No Brasil, Coll foi consultor do MEC na elaboração dos PCNs para o Ensino Fundamental.

O referido autor discute em seu livro *Psicologia e Currículo*(1996) sobre a finalidade da educação estabelecendo um elo entre educação e currículo Escolar. Segundo ele, a elaboração de uma Proposta Curricular deve ser flexível, operacional, concreta e fácil de ser utilizada em um período plausível de tempo. O projeto curricular formulado deve ser concreto, garantindo continuidade através da estruturação ordenada e coerente de cada disciplina, respeitando as diferenças de cultura locais (ou regionais), bem como os diferentes níveis ou etapas da escolarização consideradas obrigatórias.

Além disso, o modelo proposto deve ser flexível em relação às exigências epistemológicas dos conteúdos abordados (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, etc.). Lembrando que epistemologia significa: estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das Ciências já construídas, e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance das mesmas. A proposta deve ser baseada no modelo aberto de currículo, de modo que tenha flexibilidade suficiente de adaptação em função do acelerado ritmo de transformação dos tempos atuais, bem como se adaptar às características gerais dos alunos em questão.

César Coll (2003) apresenta ainda que além dessas exigências básicas, três aspectos devem ser considerados imprescindíveis: 1) Relacionar o currículo a projetos sociais e culturais dentro do contexto social. Isto equivale dizer que o currículo não deve ser apenas de natureza puramente técnica; 2) O currículo também deve viabilizar a concepção construtivista: como se ensina e como se aprende e 3) Insistir na atenção à diversidade de capacidades, interesses e motivação dos estudantes, dar ênfase ao conceito de Inteligências Múltiplas, que está diretamente relacionado às propostas construtivistas.

Para a elaboração de um projeto curricular devem ser considerados três princípios básicos: ideológicos; pedagógicos; e psicopedagógicos. Portanto, o currículo é o elo entre a declaração dos princípios e objetivos gerais, bem como uma predeterminação de sua aplicação operacional; a teoria educacional e a realidade do educando e do ambiente que o cerca, o que irá gerar a prática pedagógica observável no dia a dia; o planejamento educativo e a ação pedagógica entre o que se prevê, ou seja, o que é prescrito, e o que realmente acontece em sala de aula.

Os componentes do currículo podem agrupar-se em quatro grupos: o que ensinar; quando ensinar; como ensinar; o que, como e quando avaliar. O Projeto Curricular deve igualmente levar em consideração cada um dos estágios de desenvolvimento.

Deve-se levar em conta o que o educando é capaz de aprender sozinho e o que necessita da ajuda do professor. O ensino deve ser eficaz e ter significado para o educando. Para Coll (1996) a aprendizagem significativa requer duas condições: o conteúdo deve ser significativo, isto é, ser utilizável pelo educando, quando necessário; e este deve estar motivado.

É, necessário, portanto, que se compreenda o educando como um ser que já traz para a escola conhecimentos adquiridos da sociedade e é a partir desse conhecimento que o professor deve fundamentar suas atividades. Pois, a partir do momento em que só se passa conteúdos

insignificantes para o educando, sem respeitar as suas experiências à aprendizagem, este se tornará um processo mecânico de memorização, desprovido de significado e, portanto, sem o efeito desejado que é em essência, a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento social, contribuindo assim, para a formação do sujeito.

Destaca-se que a Base Nacional Comum e Parte Diversificada estão de acordo com o Art. 26 da Lei 9394/96 “os currículos do ensino fundamental e ensino médio devem ter uma Base Nacional Comum a ser complementada em cada sistema de ensino estabelecida por uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, e da clientela”

Os aspectos seguintes de uma proposta pedagógica são ressignificados: a concepção de ensino-aprendizagem, a concepção de aluno, de professor, de currículo e de avaliação.

A concepção de ensino e aprendizagem supõe um processo dinâmico, interativo, problematizador, favorecedor de relações geradoras de conhecimentos, pois, segundo Vygotsky, as funções psicológicas superiores – linguagem, memória, atenção voluntária, pensamento verbal, formação de conceitos – só acontecem nas/pelas relações sociais que as potencializam.

Professor e aluno são sujeitos da aprendizagem na medida em que estes se voltam para a realidade circundante com o objetivo de conhecê-la, compreendê-la e, se for o caso, transformá-la, num processo dialético com esta realidade que também tem impacto sobre ambos. E ainda, professor e aluno tornam-se sujeitos da aprendizagem dependendo da qualidade da relação que ambos estabelecem entre si no processo, já que, para Vygotsky, o sujeito é uma unidade múltipla, que adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro e na relação do outro.

A proposta pedagógica sustenta uma concepção de aluno enquanto sujeito único, segundo Perrenoud (2004) com ritmo, estilo, forma, capacidade e habilidades diferenciadas, capaz de “aprender a aprender”, de desenvolver sua autoestima, motivando-se e afetando-se de emoções positivas.

Aposta-se, através da formação inicial e continuada, no educador enquanto sujeito histórico que, capacitado numa visão humanística, estimula, desafia, inova, acompanha cada educando com sua presença orientadora, atento para valorizar as iniciativas e potencializar as qualidades observadas nos alunos. Enquanto sujeito histórico, este educador percebe sua incompletude, o que o desafia a tornar-se capaz de reinventar a aprendizagem,

proporcionando, dessa forma, um ensino inovador e consequentemente, um impacto socioeducacional positivo junto à comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o que se propõe é dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitar a compartimentalização mediante a interdisciplinaridade e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

As atividades de aquisição de conhecimentos significativos devem ser desenvolvidas nos componentes curriculares do ensino fundamental específicos da Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, considerando-se os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização dos conhecimentos e da transversalidade.

5.1 O currículo do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental através de uma Educação Bilíngue está focado na implementação de um novo enfoque pedagógico que objetiva motivar professores e técnicos, entusiasmando e transformando o ambiente escolar através do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, estímulo à criatividade, possibilidade de maior convivência entre professores e alunos, incentivo à avaliação contínua, estímulo ao estudo aprofundado por parte dos educadores envolvidos no processo e pela oportunidade de introduzir, no trabalho escolar, a arte, a espiritualidade, a alegria, a visão multicultural e o desafio permanente para a consolidação de uma proposta inovadora, relacionada à Educação Bilíngue.

O currículo proporciona informações sobre o que deve ser ensinado, quando ensinar, como ensinar; e como, e quando avaliar. Segundo Cesar Coll, seis ideias são importantes no que se refere ao currículo:

- O currículo é um projeto. Não se trata de algo pronto e acabado, mas algo a ser construído permanentemente no dia a dia da escola, com a participação de toda comunidade escolar;
- O currículo situa-se entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática efetiva com vista ao desenvolvimento dos estudantes;
- O currículo é abrangente, não compreende apenas as matérias ou os conteúdos do conhecimento, mas também sua organização e sequência adequadas, do mesmo modo que os métodos que permitem seu desenvolvimento e o próprio processo de avaliação, incluindo questões como o que, como e quando avaliar;

- O currículo é um guia, um instrumento útil para orientar a prática do professor;
- O currículo deve levar em conta as reais condições nas quais vai se concretizar: as condições do professor, as condições dos alunos, as condições da comunidade, as características dos materiais didáticos disponíveis, etc;
- O currículo não substitui o professor, mas é um instrumento ao seu serviço, cabendo orientar e dirigir o processo de ensino aprendizagem, inclusive os interesses e as características culturais dos estudantes.

Desta maneira, o currículo, intencionalmente construído, tem compromisso com a formação de cidadãos críticos, solidários, promotores do bem-estar pessoal e coletivo, por isso, propõe-se um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda, um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos estudantes.

A ideia de um aluno ativo, responsável pelo próprio processo de aprendizagem e que aprende por meio de ações concretas ou mentais sobre o objeto do conhecimento, pode ser identificada como característica da concepção cognitivista, tais como: os alunos envolvem-se ativamente no processo de ensino; os alunos descobrem que são atores principais do processo educacional e usam suas próprias experiências, tornando-se assim alunos autônomos.

São incorporadas pelo Ensino Fundamental, como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela UNESCO⁴ como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer (descobrir os caminhos do conhecimento, conhecer onde e como o conhecimento se organiza), aprender a fazer (vincular a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais), aprender a viver (trabalhar a aprendizagem da convivência, pois dependemos uns dos outros) e aprender a ser (capacidade de autonomia, julgamento e responsabilidade consigo e com o outro).

Os conteúdos deste currículo, advindos do contexto social vivo, são significativos para os aprendizes, que, através dele, desenvolvem habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, num processo de aprendizagem contínuo, dinâmico e global.

As atividades de aquisição de conhecimentos significativos devem ser desenvolvidas nos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, descritos na Matriz Curricular da escola, uma metodologia diferenciada para o ensino da Língua

⁴UNESCO: MEC. Educação: Um tesouro a descobrir – 5. ed. São Paulo. Cortez – Brasília: DF.

Estrangeira, considerando-se os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização dos conhecimentos e da transversalidade.

5.2 O currículo de uma Língua Estrangeira – Educação Bilíngue

A aquisição de uma língua estrangeira é importante na formação do indivíduo, pois possibilita o aumento da autopercepção do educando como ser humano e como cidadão participante. Desta forma, é preciso que ela seja vista como componente curricular que tenha a mesma importância das outras disciplinas. Assim, é necessário que se garanta uma aprendizagem significativa e de qualidade para o educando.

Dentro de uma abordagem sociointeracionista do ensino da língua estrangeira, é necessário considerar alguns aspectos fundamentais para o aprendizado:

- A língua estrangeira deve constituir-se em mediadora de socialização do conhecimento e da cultura de outros países e não mais de distinção/discriminação;
- O ensino da língua estrangeira não deve estar voltado aos interesses hegemônicos dos países que as exportam, mas aos interesses dos alunos, já que os mesmos precisam ser sensibilizados da importância da Língua Estrangeira nos seus estudos futuros, bem como na participação de vestibulares, concursos, teste de proficiência, intercâmbios culturais etc.

Desta maneira, levando-se em conta o mundo social em que o aluno está inserido, esta proposta sugere um trabalho voltado para a sua própria realidade, dentro de uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem, afim de estimular o seu pensamento crítico, garantindo assim, uma melhor interpretação da sociedade e do mundo.

O conhecimento de uma língua deve ser visto como ferramenta mediadora entre o estudante e o mundo, e isso vai além de seu caráter comunicativo. A oportunidade de conhecer outras línguas e costumes faz com que o educando tenha acesso a bens culturais da humanidade e possa analisar realidades distintas e refletir sobre elas, tendo a oportunidade de fortalecer sua formação como cidadão. Nesse sentido, a aprendizagem se processa no contexto social e cultural do aluno, e é esta aproximação com a realidade que dá sustentação à prática pedagógica dos professores da Rede Estadual.

O ensino da língua estrangeira é tomado em sua dimensão formativa, articulado ao trabalho realizado pelas demais áreas de conhecimento do currículo da Educação Básica.

Deste modo, reconhecer que os alunos estão inseridos em processos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais em constante mudança demanda uma nova postura frente ao ensino, e é no trabalho multicultural e contextualizado que a escola encontra o caminho para formar cidadãos que sejam protagonistas, capazes de dialogar com os objetos do conhecimento por meio de múltiplas linguagens.

Alguns fatores precisam ser levados em consideração na seleção de conteúdos para o currículo da Educação Bilíngue, como por exemplo, as características linguísticas, sociais, históricas e culturais do conhecimento como critério para seleção dos conteúdos, a condição da língua ser objeto e instrumento de ensino aprendizagem e a conexão dos conhecimentos escolares com as atividades sociais.

Esta proposta visa oportunizar o desenvolvimento das habilidades em duas línguas, sempre nos dois idiomas, sendo a língua ao mesmo tempo objeto de estudo, desenvolvido pela disciplina de língua estrangeira, propriamente dita, e também como ferramenta para aprender os demais conteúdos acadêmicos, como, por exemplo, as disciplinas bilíngues de matemática e de ciências. Desse modo, os conhecimentos selecionados devem estabelecer conexões do saber escolar com a realidade, com a finalidade de permitir que o educando possa agir em diferentes culturas.

A organização didática da Educação Bilíngue tem por objetivo o tratamento de conceitos e ideias das disciplinas bilíngues de forma contínua e crescente, desenvolvendo todos os eixos de forma harmônica e não um tratamento linear e exaustivo de certo assunto ou conteúdo em detrimento de outros.

A proposta de um currículo que integra outras disciplinas é apresentada como um fator importante para a compreensão da função social dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas bilíngues quando, por exemplo, existe a possibilidade de utilizar a metodologia de resolução de problemas como elemento integrador com outras disciplinas. O conceito de harmonia entre os componentes curriculares permite que se tenha uma compreensão do conhecimento em sua totalidade e não fragmentado.

Outro critério que parece ser levado em conta na seleção dos conteúdos está vinculado à escolha de materiais didáticos apropriados para o aprendizado da língua estrangeira na Educação Bilíngue. O aprendizado de dois idiomas implica na compreensão de duas culturas, o que colabora para que os educandos sejam incentivados pelos professores a compreender a conexão entre cultura e língua. Isso permite inferir que a possibilidade de uso de materiais apropriados (documentos autênticos) pode ser relacionada à oportunidade dos estudantes

acessarem a cultura do país da língua estrangeira estudada como uma maneira de inserção a um contexto real da cultura que está sendo aprendida na Educação Bilíngue.

Os aprendizes de uma Educação Bilíngue, ao externalizarem seus conhecimentos, atribuem sentidos individuais durante o processo de colaboração por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira. Acredita-se ainda que uma aprendizagem significativa requer o uso de materiais didáticos (jogos, textos paradidáticos, jornais ou textos literários, etc.) que devem servir como uma ferramenta a mais, capaz de permitir a construção do conhecimento, permitir o estabelecimento de relações, bem como provocar reflexões e desenvolver habilidades.

Nesta perspectiva, o currículo é sempre uma construção sociocultural que revela seu compromisso com os alunos, com a prática social, com a história, com a sociedade e com a cultura. Sendo assim, esta proposta é um documento elaborado com o objetivo de nortear o planejamento dos professores, fornecendo-lhes linhas básicas que devem ser consideradas na sua prática pedagógica do dia-a-dia, podendo ser revisto periodicamente pela equipe de coordenação e pelos profissionais de Língua Estrangeira que trabalharão na escola em que será implantada a Educação Bilíngue, sempre que necessário.

5.3 Competências e Habilidades

Ao longo do Ensino Fundamental, com o ensino de uma língua estrangeira, espera-se que os educandos sejam capazes de praticar o idioma de forma contextualizada, transformando o objeto em prática, visando o pleno desenvolvimento das quatro competências linguísticas. No que se refere às habilidades em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo geral, estão relacionadas às habilidades de: ouvir, falar, ler e escrever. Conforme Holden e Rogers (1981), normalmente, usam-se, de forma simultânea, mais que uma única habilidade no dia-a-dia. Por exemplo, ao falar e ouvir ao telefone, também se pode fazer anotações. Em outras situações, uma habilidade pode naturalmente levar à outra: ouvir um programa de rádio e imediatamente fazer um comentário a um amigo nas redes sociais. As crianças possuem uma grande habilidade para ouvir música (inclusive acompanhando a letra) e a ler e escrever ao mesmo tempo.

Vale ressaltar que as quatro habilidades linguísticas básicas são comumente consideradas como falar, ouvir, ler e escrever. No entanto, há momentos em que uma pessoa não está falando, ouvindo, lendo ou escrevendo, mas ainda está usando uma linguagem. Como Skutnabb-Kangas (1981) propõe, a linguagem utilizada para o pensamento interior pode

ser uma quinta área da linguagem. Isto pode ser simplesmente denominado “discurso interior”. Como alternativa, pode ser proveitoso falar sobre situações reais, já que tal ação aumenta a dimensão da capacidade de os bilíngues usarem uma ou ambas as línguas como ferramentas de pensamento.

Diante dessa perspectiva, seguem abaixo alguns exemplos de como poderão ser desenvolvidas essas habilidades linguísticas na Escola com Classes Bilíngues:

- Compreensão oral – Ouvir e falar

A compreensão oral na sala de aula pode ser tanto uma habilidade isolada como associada à conversação porque, durante uma conversação, ouvir e falar estão intimamente relacionados. Essa interconexão depende do tipo de interação oral. Na maioria das vezes, envolve uma proximidade com o outro falante, o que permite a interpretação de expressões faciais ou de gestos que contemplam a comunicação, colaborando assim para o entendimento.

Numa conversa ao telefone, por exemplo, a interação é diferente. Como os gestos ou expressões que possam nos auxiliar normalmente não são disponíveis, deve-se ouvir com atenção as palavras e a entonação e aproveitar as pausas para interromper e falar. Quando o objetivo da compreensão oral é obter informações, faz-se uma pergunta e ouve-se atenciosamente a resposta, caso a informação não seja entendida, outra pergunta é necessária, portanto, ouvir e falar são de caráter altamente interativo.

- Compreensão oral – Ouvir sem falar

Ouvir pequenas histórias, contadas ou lidas pelo professor, é um exemplo de ouvir em silêncio. Tem como objetivos a sensibilização e o desenvolvimento do “ouvir e entender” na língua estrangeira. Nesse caso, o educando, enquanto indivíduo, reage de formas diferentes. A interação pode ser diretamente com o professor, mas frequentemente será com outro colega, uma vez que, ao ouvir a história, podem discutir sobre o que ouviram. Nesse caso, a compreensão oral serve como uma base para a fala. Sendo assim, esse tipo de compreensão oral ainda é interativo.

A compreensão oral pode desenvolver outras habilidades como a escrita e a leitura. O professor pode utilizar recursos visuais no sentido de facilitar a compreensão oral e ou solicitar que os estudantes descrevam frases e ou palavras que ouviram durante a narração, ou

que ilustrem a mesma. Dessa maneira, estaremos desenvolvendo técnicas de ensino que contemplem o modo de aprender de cada educando, sejam visuais, auditivas ou sinestésicas, garantindo e facilitando a aprendizagem de cada um.

- Compreensão escrita – Ler

A leitura é uma das habilidades mais pessoais de um idioma. Falar e ouvir requer outra pessoa; a escrita normalmente precisa de alguém para quem escrever. A leitura, contudo, pode ser feita sem a participação de qualquer outra pessoa. Portanto, estimular a habilidade de leitura em língua estrangeira é fundamental para o aprendizado do educando, visto que será utilizada por ele em duas diferentes situações: para obter informações específicas, o que exige maior concentração por parte do leitor; e a leitura por prazer onde o que importa é a compreensão geral do assunto.

O processo de compreensão depende do que o texto apresenta e do que o educando já traz em seu conhecimento de mundo a respeito do tema em questão. O acionamento desse conhecimento prévio oferece ao educando maior segurança e diminui a quantidade de informação visual a ser processada. Todo texto contém informação visual (os sinais gráficos) e informação não visual (tudo o que existe no mundo sobre o assunto de que trata). Quanto mais o educando conhecer sobre o assunto, menos informação visual precisará processar e, portanto, lerá com mais eficiência. Assim, o educando percebe, com clareza, o tema do texto a ser lido e é encorajado a buscar ajuda em seu “conhecimento de mundo” e a desenvolver expectativas em relação ao que vai ter.

Ao propor uma leitura aos alunos, é útil apresentar-lhes uma razão que vá além da simples “compreensão da leitura”. Portanto, há a necessidade de preparar os educandos para o momento da leitura, observando os seguintes aspectos: apresentar o tema e estimular o interesse dos estudantes; oferece motivo para a leitura daquele texto, dar apoio em relação aos itens linguísticos, de modo que possam entender os pontos-chave. Quando o professor estimula o educando a gostar de ler e a perceber que não é tão difícil, aumenta a sua confiança e motivação que, naturalmente, beneficiarão o aprendizado da língua estrangeira como um todo.

- Compreensão escrita- Escrever

A habilidade de escrita ocupa um lugar especial nas aulas de língua estrangeira. O problema com a redação é, que alguns erros, são muito mais evidentes do que quando se usa a língua falada. Há uma preocupação demasiada em não errar e isso pode limitar a habilidade dos alunos em se expressar fluentemente. O erro, nesse caso, não deve ser considerado como uma interferência negativa, mas sim como um resultado natural no processo de desenvolvimento de qualquer tipo de aprendizagem, incluindo o de outro idioma. O professor deve, portanto, fazer sua intervenção no momento certo e de modo positivo no sentido de auxiliar os alunos e encorajá-los a escrever sempre que for solicitado.

Desta forma, objetivando colaborar no desenvolvimento das competências e habilidades de nossos estudantes em relação à Língua Estrangeira através de uma Educação Bilíngue e ainda atender às suas necessidades diárias, torna-se mais eficaz promover a interação de competências e habilidades, ao escolher atividades específicas para esse propósito a serem trabalhadas em sala de aula.

5.4 Resumo das habilidades linguísticas:

Nível	Habilidades (Compreensão Oral)
1º ao 5º ano	Ser capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas aos alunos, às suas famílias e a todos os contextos em que eles estejam inseridos, dentro e fora de sala de aula, quando falam de forma clara e pausada.

Nível	Habilidades (Produção Oral)
1º ao 5º ano	Ser capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vive e pessoas que conhece.

Nível	Habilidades (Produção Escrita)
-------	--------------------------------

1º ao 5º ano	Ser capaz de escrever uma carta simples e curta, por exemplo. Ser capaz de preencher uma ficha com dados pessoais na escola, com nome, morada, nacionalidade.
-------------------------	---

5.5 Quadro de Desempenho Linguístico

O quadro de desempenho linguístico abaixo pretende desenvolver a competência nas habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da língua para a produção ou reconhecimento de frases gramaticalmente corretas, para a compreensão de seu conteúdo proposicional e para a sua ordenação tendo em vista a formação de textos. Assim, ao concluir cada ano escolar, na Escola Bilíngue, espera-se que o educando seja capaz de atender as habilidades descritas conforme os quadros a seguir:

Ano	Desempenho linguístico em Língua Francesa
1º Ano	Habilidade comunicativa - Apresentar um novo idioma através da Língua Francesa; - Tornar familiar o léxico fundamental utilizado no cotidiano escolar (saudações, apresentação pessoal, numerais, cores, animais, objetos de classe); - Tornar familiar o uso das frases comando de apresentação e saudação utilizadas no cotidiano da escola e na vida como um todo; - Apresentar os objetos de sala de aula e tudo que rodeiam os alunos para que possam familiarizar-se cada vez mais com a língua; - Tornar claro o vocabulário relativo à família para que eles possam então usar em casa como forma de fixação do conteúdo; - Apresentar os tipos de vestimentas utilizadas em nossa região conforme se apresentam em língua francesa e tornar claro o vocabulário sobre as partes do corpo dos alunos.

Ano	Desempenho linguístico em Língua Francesa
2º Ano	Habilidade comunicativa 1. Dar continuidade ao novo idioma através da Língua Francesa; 2. Tornar familiar o léxico fundamental utilizado no cotidiano escolar (saudações, apresentação pessoal, numerais, cores, animais, objetos de classe); 3. Reafirmar o uso da saudação e dos comandos utilizados em sala de aula para melhor fixação e boa convivência dos alunos dentro e fora da sala de aula; 4. Descrever as diversas partes da casa, ilustrando e examinando em quais cômodos da casa os alunos preferem fazer determinadas ações; 5. Comparar as cores em língua francesa com as cores em língua materna e atribuir preferências e pontes cognitivas lógicas visando facilitar a compreensão dos alunos;

Ano	Desempenho linguístico em Língua Francesa
3º Ano	Habilidade comunicativa 1. Consolidar o novo idioma através da Língua Francesa; 2. Apresentar o sistema fonético da Língua Francesa; 3. Tornar familiar o léxico fundamental utilizado no cotidiano escolar (saudações, apresentação pessoal, numerais, cores, animais, objetos de classe); 4. Apontar e empregar os números de 0 a 20 em língua francesa e empregar uso dentro do cotidiano e da visão de mundo dos alunos; 5. Esclarecer o uso do verbo <i>Avoir</i> e como ele pode ser empregado para comunicar as horas para um interlocutor; como ele pode servir para dizer o que você tem na mochila; e etc; 6. Expressar opinião básica sobre ações e eventos ao redor com auxílio do verbo <i>Aimer</i> (gostar/amar); 7. Identificar a importância dos pronomes possessivos no uso ostensivo da língua e da vida em sociedade.

Ano	Desempenho linguístico em Língua Francesa
4º Ano	Habilidade comunicativa 1. Consolidar habilidades em Língua Francesa; 2. Apresentar o sistema fonético da Língua Francesa por meio de atividades orais lúdicas (canções, brincadeiras em grupos, competições); 3. Tornar familiar o léxico fundamental utilizado no cotidiano escolar (saudações, apresentação pessoal, numerais, cores, animais, objetos de classe); 4. Expressar as necessidades através de expressões ligadas ao verbo AVOIR(ter) praticando as flexões em cada um dos pronomes pessoais e comparando com o uso corrente na língua materna. 5. Apontar quais são as partes do corpo e, principalmente, qual sua função diária exercida por ele. Ilustrar com imagens, cartões, fantoches, e etc.; 6. Reafirmar através do verbo <i>Aimer</i>(gostar) quais esportes os alunos gostam ou não gostam de praticar. Elucidar todas as dúvidas acerca do uso do verbo <i>Faire</i>(fazer) no sentido de praticar um esporte; 7. Relatar em francês, de acordo com a rotina dos alunos, o que eles fazem nos períodos do dia (<i>le matin, l'après-midi, le soir</i>). Leitura e escrita 1. Praticar a repetição de textos dirigidos e classificados corretamente para a faixa de idade onde figure claramente os conteúdos abordados, visando de todas as maneiras evitar entraves e qualquer bloqueio na sequência do aprendizado dos alunos; 2. Livros ilustrados, revistas em quadrinhos que possuam cores, que sejam atrativas e ilustrem o tópico, são uma forma de potencializar a leitura; 3. Selecionar um livro de fábulas, cantigas e poemas infantis é necessário para que os alunos possam apreender de forma lúdica o prazer em desenvolver as competências de Leitura e Escrita.

Ano	Desempenho linguístico em Língua Francesa
5º Ano	Habilidade comunicativa 1. Consolidar habilidades e competências em Língua Francesa; 2. Apresentar o sistema fonético da Língua Francesa por meio de atividades orais lúdicas (canções, brincadeiras em grupos, competições); 3. Tornar familiar o léxico fundamental utilizado no cotidiano escolar (saudações, apresentação pessoal, numerais, cores, animais, objetos de classe); Leitura e escrita 1. Praticar a repetição de textos dirigidos e classificados corretamente para a faixa de idade onde figure claramente os conteúdos abordados, visando de todas as maneiras evitar entraves e qualquer bloqueio na sequência do aprendizado dos alunos; 2. Livros ilustrados, revistas em quadrinhos que possuam cores, que sejam atrativas e ilustrem o tópico são uma forma de potencializar a leitura; 3. Selecionar um livro de fábulas, cantigas e poemas infantis para que os alunos possam apreender de forma lúdica o prazer em desenvolver as competências de Leitura e Escrita.

6. METODOLOGIA

A proposta metodológica para a Escola com Classes Bilíngues enfoca o ensino das quatro principais habilidades linguísticas a serem adquiridas numa língua estrangeira através de uma Educação com Classes Bilíngues, a saber: a compreensão oral, a produção oral, a compreensão escrita e a produção escrita. Sendo assim, visando o desenvolvimento da

competência comunicativa e a valorização do conhecimento de mundo dos alunos, a Escola com Classes Bílingues se apropriará, preferencialmente, da Abordagem Comunicativa para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

É importante destacar, que na Escola com Classes Bílingues uma maior ênfase será dada à produção oral, a qual engloba a capacidade de compreender os outros e de se expressar na Língua Estrangeira, estimulando assim a compreensão e produção oral dos estudantes a fim de habilitá-los para uma comunicação mais efetiva. Este enfoque está de acordo com um dos objetivos da proposta que é trabalhar a ludicidade onde o educando possa contemplar a realidade que o cerca dando significado ao que foi aprendido por meio de jogos e brincadeiras, promovendo assim mudanças significativas no seu contexto social, desenvolvendo não somente o seu cognitivo, bem como o todo que o compõe enquanto ser humano.

Na elaboração desta proposta é relevante considerar os conhecimentos prévios dos educandos, a relevância e adequação da Proposta Curricular da Educação Bilíngue à etapa de aprendizagem de cada um, a proposição de atividades desafiadoras e significativas e a construção positiva da autoimagem e da autoestima dos alunos. O ensino de uma língua estrangeira através de uma Educação Bilíngue, na contemporaneidade, trata-se de um processo de ensino e de aprendizagem menos focado no estruturalismo e mais preocupado com o significado, isso identifica o trabalho como um procedimento que não se restringe aos conteúdos conceituais, exclusivamente linguísticos, como vocabulário, gramática, pronúncia e funções comunicativas, uma vez que estes conteúdos devem ser sempre contextualizados na realidade dos estudantes para que os conhecimentos tomem significado gradativamente.

A aquisição da língua estrangeira, através de uma Educação Bilíngue, será realizada pela imersão na língua nos momentos de rotina diária, como músicas, histórias, dramatizações, danças, jogos e brincadeiras, alternando momentos de aulas “formais” e vivências de situações reais. Desse modo, os alunos aprendem a nova língua na prática, utilizando-a para comunicar-se, tornando a aprendizagem significativa e o processo se realiza com naturalidade.

Outro fator importante é considerar os recursos disponíveis: livros didáticos, livros de literatura, laboratório de informática com ou sem acesso à internet, ambientes midiáticos, recursos digitais e conteúdos educacionais como softwares para aprendizado da língua etc.

7. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A avaliação implica uma atividade contínua – de acompanhamento e desenvolvimento do educando no decorrer de todo o processo de aprendizagem – e progressiva, considerando os avanços, as conquistas dos estudantes e as dificuldades para que sejam propostos novos e apropriados desafios.

Além desta função de permitir ao professor conhecer seu aluno, a avaliação deve possibilitar ao professor planejar seu trabalho, de acordo com a realidade constatada, refletir sobre os objetivos a que se propõe alcançar, replanejar continuamente suas ações, redimensionando os objetivos e conteúdos, construindo novas posturas, adequadas ao sucesso da aprendizagem do educando.

Para Oliveira (2003), devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação da aprendizagem, efetivamente realizado pelo educando e ao mesmo tempo, pode fornecer subsídio ao trabalho docente direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado a cada componente curricular.

A avaliação da aprendizagem possibilita ao professor a tomada de posição e a melhoria da qualidade do ensino, informando as ações em desenvolvimento e necessidade de reflexões constantes.

No entender de Luckesi (1999, p. 43) “para não ser autoritária e conservadora a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento da identificação de novos rumos; a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários”, evitando ser um simples instrumento de mediação da apreensão de conteúdos. Assim, o processo avaliativo deverá servir para reflexão acerca dos avanços e dificuldades dos alunos e ainda, como norteadora do trabalho do professor que poderá, a partir dele, identificar as dificuldades, planejar e propor outros encaminhamentos que busquem superá-las.

Segundo Gadotti (1990), a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.

A Resolução nº 07/2010 - CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) a serem observadas na

organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, orientam, em seu Art. 32 (p. 9-10) que a avaliação será realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, devendo:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

Identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.

Para que a prática avaliativa não seja excludente, é imperativo que os educadores reconheçam a necessidade de avaliar considerando as habilidades e competências a serem desenvolvidas no processo educativo e observando a linha de pensamento de Perrenoud (1993), ao enfatizar que as práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. Assim,

A LÓGICA FORMATIVA preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno e os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, para promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo. Sob a LÓGICA SOMATIVA apoia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação, cuja função, ao final de uma unidade de estudo, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento. (AMAPÁ, 2015, p. 06)

Nesse sentido, a avaliação nas escolas com Classes Bilíngue deve ser realizada de forma contextualizada, considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em Língua Estrangeira, no caso a Francesa. O processo de avaliação será contínuo, e deverá contemplar e respeitar as especificidades, necessidades e saberes prévios dos educandos. Dessa forma, serão observados critérios como: criatividade, relações interpessoais participação, assiduidade, responsabilidade com as atividades e trabalhos propostos, realização das tarefas, etc.

Todas as atividades envolvendo as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, serão observadas dentro desse contexto avaliativo, cujo objetivo não será “punir” o educando, mas diagnosticar as dificuldades para tentar saná-las.

Em relação à avaliação e desempenho escolar, a Sistemática de Avaliação da Rede de Ensino do Estado do Amapá, disposta no Anexo I da Resolução nº 046/2015, em seu Art. 9º,

estabelece que organização, avaliação, registro e progressão do aluno no decorrer do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) ocorrerão de forma continuada e progressiva. A escola deve acompanhar a aprendizagem do aluno, através da “Ficha Diagnóstica que será preenchida após a finalização de cada conteúdo, onde será registrado o progresso ou não do aluno, dando subsídio à recuperação paralela e reavaliação”. (AMAPÁ, 2015, p. 08)

Para os componentes Língua Francesa (Desempenho linguístico), Ciências (em Língua Francesa) e Matemática (em Língua Francesa), a escola juntamente com a mantenedora, deverão produzir Fichas Individuais de Avaliação Diagnóstica, a partir das características daquelas já disponíveis para os demais componentes curriculares.

Em relação à avaliação do desempenho do aluno do 4º e 5º anos, a Sistemática de Avaliação (AMAPÁ, 2015, p. 10) aponta um trabalho seriado, mas processual, no qual a distribuição dos pontos se dará no decorrer de cada bimestre, “através de testes, trabalhos individuais e em grupos, pesquisas e quaisquer outros instrumentos possíveis de verificação de aprendizagem, contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a garantir a avaliação no processo”.

Instrumentos como estudo comparativo e avaliativo ao final de cada ano escolar deverão apontar oportunidades de melhoria da Educação Bilíngue e, também revelar estratégias inovadoras que auxiliarão futuras reestruturações curriculares que permitam alcançar de forma mais efetiva os objetivos já estabelecidos ou mesmo ampliá-los.

7.1 Matriz Curricular

A Matriz Curricular da Escola com Classes Bilíngue traz na sua estrutura, a atual concepção de currículo expressa tanto na LDBEN quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino. Quanto à composição curricular, contempla dois eixos:

1. A *Base Nacional Comum*, com a qual se garante uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã. A Base Nacional Comum é, portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais e definida pela União.
2. A *Parte Diversificada* do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem

ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse.

É através da construção da Proposta Pedagógica da escola que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada se integram. A composição curricular deve buscar a articulação entre os vários aspectos da vida cidadã (a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens) com as áreas de conhecimento e segmentos disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física e Ensino Religioso).

Há várias formas de composição curricular, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os modelos dominantes na escola brasileira, multidisciplinar e pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação, devem ser substituídos, na medida do possível, por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. O que isso significa?

Interdisciplinaridade significa a interdependência, interação e comunicação entre campos do saber, ou componentes, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas. Transdisciplinaridade é a coordenação do conhecimento em um sistema lógico, que permite o livre trânsito de um campo de saber para outro, ultrapassando a concepção de disciplina e enfatizando o desenvolvimento de todas as nuances e aspectos do comportamento humano.

Com base nessas formas de composição curricular, é que os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzem os temas transversais que, tomando a cidadania como eixo básico, vão tratar de questões que ultrapassam as áreas convencionais, mas permeiam a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas dessas áreas. Essa transversalidade supõe uma transdisciplinaridade, o que vai permitir tratar uma única questão a partir de uma perspectiva plural. Isso exige o comprometimento de toda a comunidade escolar com o trabalho em torno dos grandes temas definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, os quais podem ser particularizados ou especificados a partir do contexto da escola.

7.2 Matriz Curricular do E. Fundamental – Anos Iniciais



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO E NORMATIZAÇÃO DE POLÍTICAS
DE ENSINO

NÚCLEO DE INSPEÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

7.3 Matriz Curricular do Ensino Fundamental Bilíngue –

ANOS INICIAIS- 1º ao 5º ano

Início da Vigência: 2019

DIAS LETIVOS ANUAIS	200
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05
SEMANAS LETIVAS	40

MÓDULO-AULA	60'
C/H ANUAL	840

BASE NACIONAL -COMUM – LDB 9.394/96	DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL/ANO					C.H. ANUAL					TOTAL
		1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160	800
	Arte	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Educação Física	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400

	MA TE	Matemática	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	CIE NCI	Ciências	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	CIÊNCIAS HUMANA	História	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
		Geografia	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	ENSI NO	Ensino Religioso*	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
PARTE DIVERSIFICADA	LINGUAG ENS	Língua Estrangeira(Língua Francesa)	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	CIENCI AS DA	Ciências em L. Francesa	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	MATE MÁTIC	Matemática em L. Francesa	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
TOTAIS			21	21	21	21	21	840	840	840	840	840	4.200

*Optativo para alunos.

- O componente curricular Educação Física deverá ser trabalhado pelo professor(a) Licenciado e, excepcionalmente, pelo professor(a) regente da turma, conforme os Pareceres nº016/ 2001 e nº04/2008–CNE/CEB e poderá ser ministrado no mesmo turno em que o aluno(a) está matriculado.
- Os temas: Aspectos comportamentais, éticos, científicos, higiênicos, cidadania, educação no trânsito, história e cultura afro-brasileira e indígena, sexualidade, diversidade sexual e gênero serão trabalhados em todos os componentes curriculares de forma interdisciplinar e implementados no Projeto Político Pedagógico da Escola, conforme os Artigos 29 e 30 da Resolução nº 56/2015-CEE/AP.
- Os componentes curriculares: Matemática e Ciências nas classes bilíngues serão ministrados em Língua Francesa de forma interdisciplinar com a língua materna (Língua Portuguesa).

- Esta Matriz Curricular terá sua implantação de forma gradativa até 2022.

8. QUADRO FUNCIONAL, PERFIL DA EQUIPE E FORMAÇÃO

Perfil da Equipe Gestora, Docente e Técnico-pedagógica:

- Diretor e Diretor Adjunto

Perfil	• Prioritariamente⁵ licenciado (a) em Letras com Habilitação em Língua Francesa. • Efetivo (a) ou Integrado (a); • Dinâmico (a), participativo (a), atuante; • Capacidade de gerência e resolução de conflitos.
Competências	• Gerir com responsabilidade os recursos escolares, financeiros e materiais; • Liderar a organização Escolar; • Conduzir na ambientação de todos os funcionários na escola, repassando a cultura, os modos, os procedimentos, os valores, as regras básicas e as expectativas do seu trabalho; • Supervisionar todos os setores da escola garantindo o pleno funcionamento do ambiente escolar;

- Secretário (a) Escolar

	• Habilitação de Técnico em Secretariado Escolar, com
--	--

⁵ De acordo com a **Resolução Nº 077/14- CEE/AP**, os critérios em ordem de prioridade para a nomeação do Diretor e do Diretor Adjunto é: “ Diploma de Licenciatura em Pedagogia ; b) Diploma de Licenciatura, com pós-graduação na área de gestão ou administração escolar ; c) Diploma de graduação com habilitação em programas especiais de formação pedagógica, com pós-graduação na área de gestão ou administração escolar ; d) Diploma de licenciatura em disciplinas específicas da educação básica, com mínimo de dois anos de docência. » **Visto tratar-se de um contexto específico de Ensino Bilíngue, aplica-se, prioritariamente, ao perfil da equipe gestora, o critério da formação em Letras com Habilitação em Língua Francesa.**

Perfil	formação mínima em nível médio.⁶ ● Efetivo (a) ou Integrado (a); ● Experiência na área de secretaria escolar; ● Conhecedor (a) e cumpridor do serviço (a) de secretaria escolar; ● Dinâmico (a), participativo (a), atuante; ● Capacidade de gerência;
Competências	● Gerir com responsabilidade o serviço da secretaria, bem como cuidado com os arquivos e controles de documentos relacionados a escola; ● Liderar a organização do setor.

- **Coordenador Pedagógico**

Perfil	● Licenciatura Plena em Pedagogia; ● Efetivo (a) ou Integrado (a); ● Experiência na área pedagógica; ● Experiência na construção, implantação e execução do Projeto Político Pedagógico Escolar – PPPE; ● Conhecedor (a) e cumpridor (a) das atribuições e da importância do papel do Pedagogo (a) na escola; ● Dinâmico (a), participativo (a), atuante; ● Informática básica;
	● Contribuir na seleção do corpo docente da escola; ● Coordenar e acompanhar o planejamento dos professores; ● Contribuir na ambientação do novo professor na escola, repassando

⁶De acordo com a **Resolução Nº 077/14- CEE/AP.**

Competências	a cultura, os modos, os procedimentos, os valores, as regras básicas e as expectativas do seu trabalho; • Coordenar e engajar os professores no desenvolvimento, elaboração ou revisão do Projeto Político Pedagógico Escolar – PPPE e do Regimento Escolar; • Supervisionar diretamente os professores em relação à metodologia das aulas, ao cumprimento do Plano do Componente Curricular e ao Plano de Aula; • Avaliar os resultados das ações dos professores; • Apoiar os professores em atividades de planejamento e de avaliação do seu Plano de Componente Curricular e de Aula; • Planejar e Coordenar a formação continuada, através de estratégias e metodologias como: estudos, registros e outras que promovam a reflexão sobre a prática pedagógica; • Estimular os professores a se engajarem em outras atividades e projetos da escola; • Acompanhar, analisar e avaliar os Rendimentos Escolares, elaborando intervenções pedagógicas que garantam a aprendizagem e consequente aprovação do educando; • Organizar, orientar e participar de reuniões, avaliação final dos estudantes e avaliação do Conselho de Classe; • Planejar e acompanhar as atividades relacionadas ao HTP – Horário de Trabalho Pedagógico - dos professores; • Apoiar o professor na superação de dificuldades de conteúdo, método, domínio de classe, relacionamento com pais ou responsáveis, alunos e colegas; • Outras atividades delegadas pela gestão escolar através de Ato Administrativo.
--------------	---

- Coordenação Linguístico-Pedagógico da Educação Bilíngue

Perfil	● Licenciatura Plena em Letras/Francês com aperfeiçoamento pedagógico em Francês Língua Francesa (FLE) e Coordenação pedagógica; ● Efetivo (a) ou Integrado (a); ● Liderança e dinamismo; ● Experiência em trabalhar com projetos educativos; ● Informática básica; ● Fluência em Língua Francesa.
Competências do (a) Coordenador (a) Linguístico-Pedagógico (a)	● Ter liderança e competência profissional; ● Ser receptivo às mudanças e inovações pedagógicas; ● Responsabilizar-se pelo cumprimento da proposta pedagógica e normas de funcionamento e organização; ● Assessorar a gestão da escola na coordenação das atividades de planejamento e avaliação da Educação Bilíngue, assim como na elaboração dos respectivos planos de curso, zelando pelo seu cumprimento; ● Ter afinidade com a realização de trabalho cooperativo e em equipe; ● Garantir a orientação pedagógica nas atividades propostas na Educação Bilíngue, coordenando as atividades de aperfeiçoamento e atualização dos professores; ● Estabelecer, em conjunto com os professores, os procedimentos de controle e avaliação do processo de ensino e aprendizagem continuada; ● Buscar a colaboração e parcerias com órgãos governamentais e não governamentais para o enriquecimento, tanto da capacitação de professores como da aprendizagem dos alunos; ● Elaborar relatório das atividades bimestrais da Educação Bilíngue; ● Realizar reuniões com professores e alunos quando necessário;

	Ter criatividade, iniciativa e senso de organização para coordenar e articular os trabalhos desenvolvidos da Educação Bilíngue.
--	---

- Professor (a) dos Componentes Curriculares Bilingues

Perfil	Efetivo (a) ou Integrado (a); Experiência na docência. Professor graduado no componente curricular, com proficiência na língua francesa e curso de aperfeiçoamento pedagógico para ministrar a disciplina em Francês.
Competências do (a) Professor (a) dos Componentes Curriculares Bilingues	- As que constam no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amapá vigente e no Projeto Político Pedagógico das escolas bilíngues Português – Francês. - Artigo 13 da LDB

8.1 Formação Continuada em Língua Francesa para Docentes, Gestores, Técnicos e demais funcionários da Escola Bilíngue

Em qualquer área da atividade humana, faz-se necessária uma constante atualização dos seus profissionais, tendo em vista o dinamismo social. Na área do ensino-aprendizagem, não seria diferente, já que as expectativas sociais concernentes à educação só se avolumam. Levando-se em conta que a Escola com Classes Bilíngues representa uma proposta inovadora no contexto da educação amapaense, tendo o privilégio de ser a primeira instituição pública no Estado a acolher um projeto de educação bilíngue, é de se esperar que as expectativas sociais referentes a ela sejam significativas. Daí o compromisso ainda maior de se comprovar os benefícios desta inovação no sistema educacional amapaense, o que

exigirá um grande investimento na formação continuada dos professores e demais profissionais que atuarão no referido projeto.

A formação Inicial e Continuada dos profissionais da educação se constitui processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, tendo a escola como locus privilegiado de formação, com a valorização do saber docente, advindo da indissociabilidade da teoria e prática por meio de dispositivos interdisciplinares que protagonizem conhecimentos linguísticos, culturais e metodológicos, alicerçados pela língua materna e a língua estrangeira, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

A formação docente é assegurada no Art.62 da LDBEN 9394/96, sob competência dos entes federativos, especificado em seu:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

A Lei 1907/2015 que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Amapá para o decênio 2015-2025, na meta 18 especifica o aporte à formação:

Meta 18: Formular e implementar política de formação inicial e continuada, em cooperação com os Municípios, que possibilite qualificação integral dos profissionais da Educação Básica, nos aspectos técnico-científico, psico-afetivo e socioambiental, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de programas de apoio à formação.

Ao abordar as Habilidades e Competências, o presente projeto busca suporte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e nos aportes científicos elaborados e publicados pelo MEC para definir o tipo de ensino que se pretende pôr em prática nessa escola. Afirmar-se, ainda, que é preciso propiciar aos educandos a possibilidade de praticarem o idioma de forma contextualizada, de se descobrirem como parte integrante de um mundo plurilíngue e de entenderem que o objetivo final da análise estrutural e organizacional da língua é instrumentalizar a comunicação efetiva e prática.

Em outras palavras, “a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não verbais”. Ora, objetivos ambiciosos assim só podem ser viabilizados por uma equipe que tenha esta compreensão de cunho ético e cujos profissionais possuam competência técnica e metodológica para a execução e acompanhamento do projeto escolar.

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá deverá constituir um Grupo de Assessoramento Técnico, Pedagógico e Linguístico à Escola Bilíngue⁷, com a seguinte composição:

- O coordenador linguístico-pedagógico da Escola com Classes Bilíngue;
- Técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Amapá, dentre os quais pelo menos um pedagogo;
- Professores licenciados em Língua Francesa com experiência de dois anos ou mais na docência desse componente curricular.

O Grupo de Assessoramento Técnico, Pedagógico e Linguístico à Escola Bilíngue terá por missão:

- dar o suporte necessário a todas as etapas de implementação desse projeto;
- planejar e executar, juntamente com a equipe técnica da escola bilíngue, projetos para a formação continuada dos diversos profissionais da escola no que concerne ao projeto bilíngue.

A formação continuada em Língua Francesa na escola bilíngue terá a seguinte configuração:

- formação linguístico-metodológica para docentes, gestores e técnicos;
- formação linguística para os demais funcionários da escola.

A fim de implementar essa formação, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá deverá fortalecer as parcerias com a Embaixada da França no Brasil e a Universidade da Guiana, respaldada pelo “Protocolo de Acordo entre a Secretaria de Educação do Estado do Amapá e a ‘*Académie de la Guyane*’, que se organiza em torno dos seguintes eixos: engenharia da formação, formação, pesquisa pedagógica e mobilidade. A Secretaria de Estado da Educação do Amapá deverá celebrar parcerias com outras instituições que têm por missão a promoção da francofonia no Amapá, tais como: a Associação dos Professores de Francês do

⁷Portaria nº 013/2019-SEED, de 21 de janeiro de 2019.

Amapá, o Centro Cultural Francoamapaense, o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, o Instituto de Ensino Superior do Amapá, o Instituto Federal do Amapá, a Universidade Estadual do Amapá e a Universidade Federal do Amapá.

8.2 Formação continuada em Língua Francesa ou formação linguística

Considerando-se a especificidade da escola no que concerne ao ensino em duas línguas, há de se cuidar para que todos os agentes envolvidos de forma direta (professores) ou indireta (gestores, técnicos e demais funcionários) no processo de ensino-aprendizagem sejam capacitados na língua estrangeira alvo. Assim, a formação continuada em Língua Francesa ou formação linguística para professores, gestores, pedagogos e demais funcionários da instituição deverá ser implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá, por intermédio do Grupo de Assessoramento Técnico, Pedagógico e Linguístico à Escola Bilíngue, que buscará parcerias com instituições que tenham como objeto o ensino da Língua e da Cultura Francesa, seja em nível linguístico ou linguístico-metodológico. Ademais, essa formação deverá ocorrer em consonância com a escola, sua Coordenação Pedagógica e seu Coordenador Linguístico-Pedagógico da Educação Bilíngue. Tendo em vista as competências deste, previstas nesse projeto, é preciso ressaltar que esse profissional da Educação Bilíngue trabalhará no sentido de estabelecer um diálogo permanente entre a escola bilíngue, sua mantenedora e todas as instituições parceiras.

8.3 Formação continuada em metodologia do ensino de Língua Francesa: a Didática das Línguas e das Culturas

Nesse projeto e em qualquer projeto educacional, impõe-se a necessidade de uma atenção especial à formação continuada em complementaridade com a formação acadêmica. É comum ouvirmos dos professores comentários sobre a dicotomia que há entre a teoria dos cursos de formação de professores e a prática de sala de aula. Este fenômeno chega a assustar os docentes, que se sentem inseguros, sobretudo no início da carreira, para tomar decisões. Para Perrenoud (2001), no ato de ensinar, é comum o professor ter que agir na urgência e decidir na incerteza, pois nem tudo é previsível numa sala de aula. Ainda que o professor planeje meticulosamente sua aula, ele se depara, por diversas vezes, com eventos que lhe impõem novas decisões. Perrenoud afirma que a formação do profissional da educação

permite-lhe apropriar-se da ferramenta teórica de modo que ela se torne um saber de ação (idem, p. 186).

Vivet (2000), em sua análise sobre a metodologia utilizada em algumas escolas francesas no estrangeiro, chama a atenção para o risco de se privilegiar o monolinguismo. Segundo ela, muitos docentes dessas escolas “consagram todos seus esforços para erradicar a língua materna, vista como um obstáculo para o progresso linguístico em francês” (idem, p. 104)⁸. Segundo ela, a abertura internacional exige a valorização do bilinguismo e do plurilinguismo. Discussões como essa precisam estar presentes na formação continuada dos docentes da escola bilíngue.

A formação continuada em metodologia do ensino de Língua Francesa, mais especificamente em Didática das Línguas e das Culturas, visa a capacitar os professores que atuarão no projeto bilíngue, ministrando as disciplinas não linguísticas (DNL) em francês e português e a disciplina Francês Língua Estrangeira (FLE). Daí a necessidade de se favorecer aos futuros professores bilíngues o domínio da língua francesa. Ao mesmo tempo, as formações tanto linguística como metodológica dos professores da escola permite a criação de um quadro de profissionais aptos a ingressar no projeto bilíngue, haja vista a obrigatoriedade de expandi-lo para todos os anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, de forma gradativa.

Essa formação tem como objetivo aperfeiçoar as competências e habilidades profissionais dos professores dos componentes curriculares bilíngues, permitindo-lhes preencher os requisitos do perfil profissional previsto no presente projeto, sobretudo no que tange à exigência de aperfeiçoamento pedagógico no campo do ensino bilíngue, considerando-se que as formações existentes nas instituições de ensino superior no país não necessariamente contemplam os aspectos inseridos nesse projeto.

Segundo Lelis (2013, p. 66), “o caráter polissêmico do trabalho docente não deve (...) servir de pretexto para o imobilismo das instituições responsáveis pela formação dos professores e das professoras”. Ela explica que conhecer melhor a realidade dos professores ajuda a definir as “políticas públicas orientadas para a valorização social do ensino, em seus numerosos sentidos” (idem). Assim, os projetos de formação continuada dos docentes da

⁸ Original em francês: « consacrent tous leurs efforts à éradiquer la langue maternelle, perçue comme un obstacle aux progrès linguistiques en français » (Vivet, 2000, p. 104).

escola bilíngue do Amapá deverão pautar-se num levantamento prévio das necessidades dos professores identificadas a partir de uma aproximação entre os formadores e os profissionais em formação.

9. PROPOSTA CURRICULAR PARA CLASSES BILÍNGUES

ISEMESTRE	1º ano – Ensino Fundamental
	Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa
	➤ Conteúdos: Autoapresentação e apresentação Animais.
	Habilidades • Apresenta-se e apresentar o colega em Língua Francesa; • Utilizar cumprimentos como <i>bonjour</i>, <i>bonsoir</i> (bom dia, boa noite); • Conhecer o vocabulário de alguns animais, dando ênfase em animais do cotidiano dos alunos; • Reproduzir a pronúncia dos nomes dos animais em Língua Francesa. ➤ Conteúdos: Números; Família; Cores • Conhecer e reproduzir a pronúncia de 0-10; • Dizer sua idade • Apresentar os membros da sua família; • Conhecer as cores primárias e algumas cores secundárias • Reproduzir a pronúncia dos nomes das cores.

--	--

II SEMESTRE	1º ano – Ensino Fundamental
	Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa
	➤ Conteúdos: Natureza; Objetos da sala de aula
	Habilidades • Conhecer os climas em Língua Francesa, as estações do ano e a duração do dia (manhã, tarde, noite); • Conhecer os objetos que os alunos utilizam dentro da sala de aula (lousa, lápis, lápis de cor, etc. ➤ Conteúdos: Roupas; Partes do corpo Habilidades: • Conhecer o vocabulário e a pronúncia das roupas que os alunos utilizam no cotidiano escolar e fora da escola; • Conhecer o vocabulário e a pronúncia das partes do corpo (boca, nariz, pernas).

	2º ano – Ensino Fundamental
	Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa
	➤ Conteúdos: Revisão: Apresentação; Saudações; Números; Cores; Objetos da sala de aula

I SEMESTRE

Habilidades:

Relembrar os assuntos estudados no ano anterior para melhor acompanhar os assuntos que serão estudados no ano vigente.

➤ Conteúdos:

Revisão: A casa; A escola

Habilidades:

- Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos diversos tipos de moradias;
- Conhecer o vocabulário e a pronúncia das partes de uma moradia (sala, cozinha, quarto, etc.);
- Conhecer o vocabulário e a pronúncia das partes da escola (biblioteca, sala de aula, diretoria, etc.).

2º ano – Ensino Fundamental

Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa

Conteúdos:

Revisão: A Cidade, a Rua, o Parque

Habilidades:

Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos diversos lugares que existem em uma cidade (ruas, bairros, etc.);

Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos diversos componentes da cidade (mercado, feira, semáforos, parques, museus, cinemas, etc.)

Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos componentes de um parque

II SEMESTRE	(escorregador, balanço, etc.) Conteúdos: Revisão : Alimentação; Esportes Habilidades: Conhecer o vocabulário e a pronúncia de frutas, verduras, legumes, etc.; Conhecer o vocabulário e a pronúncia das refeições (café da manhã, almoço, jantar) e de bebidas (suco, refrigerante); Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos diversos esportes e brincadeiras, principalmente os que os alunos praticam na escola.
--------------------	--

		3º ano – Ensino Fundamental
I SEMESTRE	Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa	
	LÉXICO (Léxique) • Soletrar um nome em Língua Francesa; • Identificar os sons das palavras em Língua Francesa ; • Cumprimentos e despedidas em Língua Francesa; GRAMÁTICA (Grammaire) • Alfabeto; • Nomes de Família e primeiro nome	
	Habilidades: Utilizar cumprimentos como “Bom dia”, “Boa tarde” e “Boa noite”; Soletrar o primeiro nome e o nome do colega; Introduzir o sistema fonético da Língua Francesa; Tornar familiar o léxico fundamental utilizado no cotidiano escolar (saudações, apresentação pessoal e alfabeto); LÉXICO (Léxique)	

Cumprimentos e despedidas em Língua Francesa (II)

Dizer e perguntar “Como vai, tudo bem ?”;

Perguntar e dizer seu nome;

Números de 0 - 20.

II SEMESTRE

3º ano – Ensino Fundamental

Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa

LÉXICO (Léxique)

Perguntar e dizer a idade; Contar até 20; Apresentar sua família; Cores

GRAMÁTICA (Grammaire)

Números de 11-10;

Os membros da família (vocabulário);

Introdução ao verbo *Avoir* (Ter)

Pronomes possessivos *mes/tes* (meus/teus).

Habilidades

Identificar e apresentar os parentes mais próximos aos colegas.

Contar até 20 através:

Perguntar e dizer a própria idade.

Conteúdos:

LÉXICO (Léxique)

Alguns alimentos (vocabulário); Dizer e perguntar o que gosta;

GRAMÁTICA (Grammaire)

Introdução ao Verbo *Aimer* (Amar/ Gostar);

Artigos definidos le/la (a/o);

Negação

Habilidades:

Conhecer o vocabulário de frutas, legumes, verduras e outro alimentos;

Reconhecer e utilizar os artigos definidos com o vocabulário adquirido durante o ano letivo;

Conhecer a conjugação e o uso dos verbos *Aimer* (amar, gostar), dizendo o que gosta e o que não gosta.

	4º ano – Ensino Fundamental
	Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa
I BIMESTRE	Revisão
	LÉXICO (Léxique)
	Números;
	Cores;
	Família;

II BIMESTRE

Pronomes pessoais;

GRAMÁTICA (Grammaire)

Artigos definidos;

Verbos *S'appeler* e *Aimer*;

Pronomes possessivos;

Habilidades

Revisar os conteúdos principais vistos no primeiro ano;

Fortalecer o aprendizado dos conteúdos ensinados no ano anterior;

Atualizar os possíveis alunos que entrarão no segundo ano e não tiveram contato com a língua Francesa.

LÉXICO (Léxique)

Ter fome, ter sede (*Avoir faim, avoir soif, etc.*)

Expressar necessidades (*exprimer des besoins*)

Os dias da semana;

Material Escolar.

GRAMÁTICA (Grammaire)

Artigos indefinidos;

Introdução ao verbo *Avoir*;

Habilidades:

Conhecer o uso do verbo *avoir* através de expressões de necessidades e sensações;

Reconhecer e utilizar os artigos indefinidos com o vocabulário adquirido durante o ano letivo;

4º ano – Ensino Fundamental

Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa

III BIMESTRE

LÉXICO (Léxique)

Partes do corpo;

Outras sensações (avoir mal, avoir chaud);

GRAMÁTICA (Grammaire)

Retomada dos pronomes possessivos;

Negação;

Retomada do verbo *Avoir*;

Habilidades:

- Conhecer as partes do corpo em francês;
- Utilizar os pronomes possessivos e as sensações com o vocabulário adquirido das partes do corpo.

LÉXICO (Léxique)

- Atividades Extraescolares;
- Alguns esportes (vocabulário);

GRAMÁTICA (Grammaire)

- Verbo *faire*+ esportes ;

Os períodos do dia (manha, tarde e noite);

IV BIMESTRE

Habilidades

Ao completar este bimestre espera-se que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Conhecer vocabulário referente as atividades fora da escola;
- Conhecer a utilização do verbo *faire* com os esportes.

Conhecer vocabulário de esportes.

LÉXICO (Léxique)

- Atividades Extraescolares;
- Alguns esportes (vocabulário);

GRAMÁTICA (Grammaire)

- Verbo *faire*+ *sportes* ;
- *Os períodos do dia (manha, tarde e noite);*

Habilidades

Conhecer vocabulário referente as atividades fora da escola;
Conhecer a utilização do verbo *faire* com os esportes.
Conhecer vocabulário de esportes.

5º ano – Ensino Fundamental

Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa

LÉXICO (Léxique)

Os dias da semana;
As estações do ano;
Data
Números (20-60)
Meses do ano

GRAMÁTICA (Grammaire)

Adjetivos demonstrativos;
Concordância dos adjetivos no feminino e no plural;
O verbo être;

Habilidades

Ao completar este bimestre espera-se que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos dias da semana, meses e estações do ano;
- Conhecer os números de 20-60.
- Dizer que dia é hoje através do uso dos adjetivos demonstrativos e

I BIMESTRE

II BIMESTRE

do verbo *être*.

- Identificar o feminino e o plural das palavras.

Através de músicas, brincadeiras, jogos, pinturas, etc.

LÉXICO (Léxique)

- Esporte e lazer;
- Horas;
- Atividades cotidianas;

GRAMÁTICA (Grammaire)

- Introdução aos verbos pronominais (*se lever, se laver, s'habiller, etc.*);
- Introdução aos verbos *pouvoir e devoir*;

Habilidades

Ao completar este bimestre espera-se que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

Conhecer o vocabulário e a pronúncia de esportes e e lazer através das atividades cotidianas dos alunos;

Conhecer a utilização das horas em francês na linguagem formal e informal.

Perguntar e dizer as horas;

Conhecer o uso dos verbos pronominais através das atividades cotidianas.

Falar de suas atividades cotidianas

Conhecer a conjugação dos verbos *pouvoir e devoir*

Aquisição de Repertório Lexical em Língua Francesa

III BIMESTRE

LÉXICO (Léxique)

Meios de Transporte;

Lugares da cidade;

Comércio;

Profissões;

GRAMÁTICA (Grammaire)

Verbo *Aller* no presente;

Introdução as Preposições de lugar (à, à la, au, aux);

Introdução as preposições de localização (dans, sur, sous, en, etc.);

Pour + infinitivo

Habilidades

Ao completar este bimestre espera-se que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos meios de transporte e lugares da cidade;
- Conhecer o vocabulário das profissões;
- Perguntar e dizer seu endereço;
- Perguntar e indicar um caminho;
- Conhecer a utilização das preposições através das atividades em que é preciso indicar um caminho e da localização;
- Conhecer a conjugação e o uso do verbo *aller*;

LÉXICO (Léxique)

- Números de 70-100;
- Vestimentas;
- Meteorologia;
- Avoir mal/ avoir froid;

GRAMÁTICA (Grammaire)

IV BIMESTRE

- O futuro próximo;
- *Il fait*;
- Os adjetivos de sensação;
- Adjetivos descritivos;
- Verbos Prendre et Mettre;

Habilidades

Ao completar este bimestre espera-se que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

Conhecer o vocabulário e a pronúncia de algumas peças do guarda-roupa;

Falar do seu estado de saúde;

Contar até 100;

Descrever como uma pessoa está vestida;

Falar de meteorologia;

9.1 Matemática em Língua Francesa

4º Ano – Ensino Fundamental

4^e–Éducation Élémentaire

Conteúdos

Contenus

Conjuntos dos Números Naturais

Les Nombres Naturels

Números Ordinais

Les nombres ordinaux

Números Cardinais

Les nombres cardinaux

Contagem

Compter

Formas Geométricas

Des Formes Géométriques

Nomes das figuras planas

Des noms des Figures Planes

Triângulo

Le Triangle

Quadrado

Le Carrée

Retângulo

Le Rectangle

Círculo

Le Circle

As quatro operações:

Les opérations élémentaires:

- Adição

L'Addition

- Subtração

La Soustraction

- Multiplicação

La Multiplication

- Divisão

La Division

Produtos

Les Produits

Des résolutions des petits problèmes.

Números racionais

Les nombres rationnels

Divisão (partes da conta de dividir)

La Division (Les parties de l'opération)

Dividendo, divisor, resultado, resto

Le Dividende, le diviseur, le resultat, le reste

Números decimais (pronúncia)

Les nombres décimaux (prononce)

- Fração

La Fraction

- Numerador

Le Numérateur

- Denominador

Le Dénominateur

Verbes: fracionar, exemplificar

Verbes: fractioner, exemplifier

Transformação de Medidas de Comprimento

La Transformation des Mesures de longueurs

Metro – Múltiplos: quilômetro e submúltiplos do metro em francês;

Metre – multiples: kilometre et ses sous-multiples.

Distâncias;

Distances;

Sinais de desigualdades– Nomes das desigualdades;

Les signes d'inégalités – Les noms des inégalités.

Medidas de comprimento e Massa

Les mesures de longueurs et masse.

Comprimento

La Longueur

Área

L'Aire

Círculo

Le Circle

Esfera

Le Sphère

5º Ano – Ensino Fundamental

5^e – Éducation Élémentaire

Conteúdos

Contenus

Nosso sistema de Numeração

Notre Système de numération

Contagem

Compter

Os números naturais

Les Nombres Naturels

Números Ordinais

Les nombres ordinaux

Números Cardinais

Les nombres cardinaux

Contagem

Compter

As quatro operações:

Les opérations élémentaires:

L'Addition et La Soustraction

Adição e Subtração

Adição

L'Addition

Propriedades da adição

Les propriétés

- Comutativa

Commutative

- Associativa

Associative

- Elemento neutro ou zero

L'élément nul ou Zéro 0)

• Subtração

La soustraction

Multiplicação e divisão

La Multiplication e la division

Multiplicação

La multiplication

Les propriétés

- Comutativa

Commutative

- Associativa

Associative

- Distributva

Distributive

- Elemento neutro

- L'élément neutre

- Anulação

- L'élément absorbant

- **Divisão**

La Division

- Divisão (partes da conta de dividir)

La Division (Les parties de l'opération)

- Dividendo, divisor, resultado, resto

Le Dividende, le diviseur, le résultat, le reste

- Números decimais (pronúncia)

Les nombres décimaux (prononce)

- Fração

La Fraction

- Numerador

Le Numérateur

- Denominador

Le Dénominateur

Verbes: fracionar, exemplificar

Verbes: fractionner, exemplifier

Formas Geométricas

Des Formes Géométriques

Nomes das figuras planas

Les noms des Figures Planes

Triângulo

Le Triangle

Quadrado

Le Carrée

Retângulo

Le Rectangle

Círculo e Perímetro

Le Circle et le Périmètre

Grandezas e Medidas

Des Grandeur et Des mesures

- **Metro e centímetro**

Mètre et Centimètre

Centímetro e milímetro

Centimètre e milimètre

Quilômetro e metro

Kilomètre et mètre

- **Périmètre**

Perímetro

Hora, meia hora, 1/4 (um quarto)de hora

L'heure, demi-heure, un quart d'heure

• **Tonne, Kilogramme,
Tonelada, quilograma, Gramme**

• **Litro e mililitro
Litre et mililitre**

9.2 Ciências em Língua Francesa

4º Ano – Ensino Fundamental

4º – Éducation Élémentaire

Conteúdos

Contenus

Microscópio (Partes e utilização)

Le Microscope(Pièces et Utilisations)

Células

Les Cellules

Células do corpo humano: hemácias, espermatozóide, óvulo, neurônio, leucócitos;

Les cellules du corps humain: hématies, sperme, oeuf, neurone, leucocytes;

Célula animal – membrana plasmática, citoplasma e núcleo

La Cellule animale–membrane plasmatique, cytoplasme et noyau

Célula vegetal– parede celular, citoplasma, membrana plasmática e núcleo;

La Cellule Végétale– la paroi cellulaire, le cytoplasme, la membrane plasmique et noyau;

Os microrganismos e a Saúde

Les micro-organismes et la Santé

- **Doenças**
Les maladies

- **Higiene**

L’Hygiène

A higiene nos ambientes

L’Hygiène et les environnements

Alimentação e digestão

La Nourriture et la digestion

Carboidratos, lipídios, proteínas, vitaminas

Glucides, lipides, protéine, vitamines

Pirâmide alimentar

La Pyramide Alimentaire

Digestão (nutrição) – estruturas, caminho do alimento, (verbo comer)

La Digestion(nutrition) -structures, manière alimentaire (verbe manger)

Respiração, Circulação e Excreção

Respiration , circulation et

O Sistema Respiratório - estruturas, caminho do ar

Verbos: inspirar e expirar

Le Système Respiratoire - structures, le trajet d'air

Verbes: inhaler et exhaler

O Sistema cardiovascular - partes do coração, caminho do sangue pequena e grande circulação

Le système cardiovasculaire - les parties du coeur, moyens du sang (petit et grand circulation)

O sistema urinário - estruturas, caminho da urina

Le système urinaire - structures, chemin urine

Alimentação dos animais e plantas

L'alimentation et la respiration des animaux et des plantes

Cadeia alimentar - autótrofo e heterótrofo

La Chaîne alimentaire– les autotrophes et les hétérotrophes

Produtor, consumidor primário e secundário;

Les Producteurs, les consommateurs primaires et les consommateurs secondaires;

- **Fatores abióticos e bióticos - ar, água e solo; seres vivos (Biosfera, ecossistema, comunidade, população, organismo, habitat e nicho ecológico)**

Le Facteur abiotique et biotique– l'air, l'eau et le sol; les êtres vivants(biosphère, écosystème, communauté, population, organisme, habitat et niche écologique)

Fotossíntese e respiração celular

La Photosynthèse et La Respiration Cellulaire

Bactérias e Fungos

Les bactérie et les Fungis

Energia

L'Énergie

Energia sonora, luminosa, química, térmica e mecânica

L'Énergie sonore, lumineuse, chimique, électrique, thermique et mécanique

Luz

La Lumière

- **Espectro de luz visível (cores – ultravioleta, violeta, azul, verde, amarelo, vermelho e infravermelho)**

Le Spectre de la lumière visible (les couleurs –ultra-violet,violet,bleu, vert, jaune, rouge et infrarouge)

Calor

La chaleur

As sensações de frio e quente

Les sensations: Le chaud et le Froid

As trocas de calor

Le transfer thermique

5º Ano – Ensino Fundamental

5º – Éducation Élémentaire

Conteúdos

Contenus

Corpo humano

Le Corps Humain

As divisões do corpo humano

Les divisions du corps humain ;

Os órgãos do corpo humano

Les organes du corps humain ;

A cabeça, rosto e dentição

La tête, le visage et la dentition ;

A respiração e a caixa torácica

La respiration et la cage thoracique ;

Os membros superiores e inferiores

Les membres supérieurs et inférieurs ;

Os alimentos e a digestão

Les aliments et la digestion ;

Os membros superiores e inferiores

Les membres supérieurs et inférieurs ;

Sistema circulatório e imunodefensor

Le système circulatoire et le système immunitaire ;

Sistema circulatório e imunodefensor

Le système circulatoire et le système immunitaire ;

Sistema Locomotor

Le système locomoteur humain;

Sistema nervoso central e periférico

Le système nerveux central e périphérique;

Sistema reprodutor e suas mudanças no corpo

Le système reproducteur et les changements dans le corps;

Masculino e Feminino: hábitos, atitudes e cuidados específicos

Le masculin et le féminin : Des habitues, attitudes et leurs soins;

Meio Ambiente

L'environnement

A vida: Sua origem e sua manutenção

La vie: Sa origine et sa soutenabilité ;

Objetos: Suas origens, fabricação e utilidade

Les objets : Leurs origines, fabrications et finalités

Os minerais: Extração, manipulação e finalidades

Les minéraux : Extraction, manipulations et finalités;

Os minerais: Extração, manipulação e finalidades

Les minéraux : Extraction, manipulations et finalités;

Invenções e Máquinas: Como são e como mudaram o mundo

Des inventions et des machines : Comment elles sont et elles ont tout changé ;

Preservação dos recursos naturais

Préservation des ressources naturelles

Tipos e usos sustentáveis do solo.

Le types de terrains et la soutenabilité lors de s'en servir du sol ;

As ameaças que cercam o meio ambiente.

Le menaces auprès de l'environnement;

A produção de alimentos e seus impactos.

La production alimentaire et ses impacts;

A qualidade do ar nas cidades e nos campos

La qualité de l'air dans les grandes villes et à l'intérieur;

Mas como acontece o efeito estufa?

Comment se produit-il l'effet de serre ?;

A produção de alimentos e seus impactos.

La production alimentaire et ses impacts;

Outras finalidades para os gases estufa

D'autres sorties pour les gaz à effet de serre;

A água: A importância da água e da qualidade de seu ciclo

L'eau: L'importance de sa qualité et son cycle;

Desmatamento: Porque acontece? Qual seu impacto no ser humano?

Déforestation : Pourquoi se passe-t-il ? Quels sont ses impacts ?;

A Pirâmide alimentar

La pyramide alimentaire ;

A água: A importância da água e da qualidade de seu ciclo

L'eau: L'importance de sa qualité et son cycle;

Alimentação saudável e a boa forma

L'alimentation saine et comment bien garder la forme;

9.3 Proposta curricular para o Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano) - Língua Francesa

A Secretaria de Estado da Educação – SEED possui uma Proposta Curricular homologada pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo da Alfabetização) respaldada nos Componentes Curriculares da Base Nacional Comum. Entretanto, por se tratar de um projeto inovador que evidencia a educação bilíngue e para tanto necessita de uma complementação curricular específica. Diante do exposto, a seguir, sugerimos a seguinte proposta a ser desenvolvida na perspectiva inter/transdisciplinar.

1º ANO – AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL EM LÍNGUA FRANCESA

I SEMESTRE	II SEMESTRE
Conteúdos (Auto apresentação e apresentação; Animais) Habilidades ● Se apresentar e apresentar o colega em Língua Francesa; ● Utilizar cumprimentos como “Bom dia”, “Boa tarde” e “Boa noite”; ● Conhecer o vocabulário de alguns animais, dando ênfase em animais do cotidiano dos alunos; ● Reproduzir a pronuncia dos nomes dos animais em Língua Francesa; Conteúdos (Números; Família; Cores)	Conteúdos (Natureza; Objetos da sala de aula) Habilidades ● Conhecer os climas em Língua Francesa, as estações do ano e a duração do dia (manhã, tarde e noite); ● Conhecer os objetos que os alunos utilizam dentro da sala de aula (lousa, caderno, lápis, lápis de cor, etc.) Conteúdos (Roupas; Partes do corpo)

Habilidades ● Conhecer e reproduzir a pronúncia dos números de 0-10; ● Dizer sua idade; ● Apresentar os membros de sua família; ● Conhecer as cores primárias e algumas cores secundárias; ● Reproduzir a pronúncia dos nomes das cores.	Habilidades ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia das roupas que os alunos utilizam no cotidiano escolar e fora da escola; ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia das partes do corpo (boca, nariz, braços, pernas).
---	---

2º ANO – AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL EM LÍNGUA FRANCESA

I SEMESTRE	II SEMESTRE
Conteúdos (Revisão) Apresentação; Saudações; Números; Cores; Objetos da sala de aula. Habilidades ● Relembrar os assuntos estudados no ano anterior para melhor acompanhar os assuntos que serão estudados no ano vigente;	Conteúdos (Revisão) A cidade; A rua; O parque Habilidades ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos diversos lugares que existem em uma cidade (ruas, bairros, etc.); ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos diversos componentes da cidade (mercado, feira, semáforos, parques, museus, cinemas, etc.); ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos componentes de um parque (escorregador, balanço, etc.)

Conteúdos (Revisão) A casa; A escola Habilidades ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos diversos tipos de moradias; ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia das partes de uma moradia (cozinha, sala, quarto, etc.); ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia das partes da escola (biblioteca, sala de aula, diretoria, etc.).	Conteúdos (Revisão) Alimentação; Esportes Habilidades ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia de frutas, verduras, legumes, etc.; ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia das refeições (café da manhã, almoço, jantar) e de bebidas (suco, refrigerante); ● Conhecer o vocabulário e a pronúncia dos diversos esportes e brincadeiras, principalmente os que os alunos praticam na escola.
--	---

3º ANO – AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL EM LÍNGUA FRANCESA

I SEMESTRE	II SEMESTRE
Conteúdos LÉXICO (Léxique) Soletrar um nome em francês; Identificar os sons das palavras em francês; Cumprimentos e despedidas em Língua Francesa. GRAMÁTICA (Grammaire) Alfabeto; Nomes de Família e primeiro nome. Habilidades ● Utilizar cumprimentos como “Bom dia”, “Boa tarde” e “Boa noite”; ● Soletrar o primeiro nome e o nome do	Conteúdos LÉXICO (Léxique) Perguntar e dizer a idade; Contar até 20; Apresentar sua família; Cores. GRAMÁTICA (Grammaire) Números de 11-10; Os membros da família (vocabulário); Introdução ao verbo <i>Avoir</i> (verbo: Ter/Haver); Pronomes possessivos Mes/Tes (Meus/Teus) Habilidades ● Identificar e apresentar os parentes mais próximos aos colegas; ● Contar até 20;

colega; ● Introduzir o sistema fonético da Língua Francesa; ● Tornar familiar o léxico fundamental utilizado no cotidiano escolar (saudações, apresentação pessoal e alfabeto). Conteúdos LÉXICO (Léxique) Cumprimentos e despedidas em Língua Francesa; Perguntar e dizer seu nome; Números de 0-10 GRAMÁTICA (Grammaire) Pronomes pessoais do caso reto – <i>Pronom sujet</i>: Je, Tu, il/ele (Pronomes: Eu/Tu/Ele/Ela); Verbos '<i>appeler</i>' (Verbo: Chamar-se). Habilidades ● Utilizar cumprimentos como “Bom dia”, “Boa tarde” e “Boa noite”; ● Se apresentar e apresentar alguém; ● Tornar familiar o léxico fundamental utilizado no cotidiano escolar (saudações e apresentação pessoal); ● Contar até 20.	● Perguntar e dizer a própria idade. Conteúdos LÉXICO (Léxique) Alguns alimentos (vocabulário); Dizer e perguntar o que gosta. GRAMÁTICA (Grammaire) Introdução ao Verbo <i>Aimer</i> (Verbo: Gostar/Amar); Artigos definidos <i>Le/La/ L’/Les/</i> (Artigos: O, A, Os, As); Negação. Habilidades ● Conhecer o vocabulário de frutas, legumes, verduras e outros alimentos; ● Reconhecer e utilizar os artigos definidos com o vocabulário adquirido durante o ano letivo; ● Conhecer a conjugação e o uso dos verbos <i>Aimer</i> (Verbo: Gostar/Amar) dizendo o que gosta e o que não gosta.
--	--

AMAPÁ. Plano Estadual de Educação do Amapá. Lei Nº 1907/2015: Assembleia Legislativa, 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Sistemática de Avaliação da Rede Estadual de Ensino. Anexo I da Resolução Nº 046/2015 – CEE/AP.

_____. Proposta Curricular do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Macapá: SEED. Ano 2010

AMAZONAS. Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação de Tempo Integral. Manaus: SEDUC, 2011.

BABLON, Frédéric. Enseigner une langue étrangère à l'école. Paris, Hachette Éducation, 2004.

BAKER, C. Guia para pais e professores sobre Bilinguismo. 2.ed. Clevedon: Questões Multilíngues, 2000.

_____. The Care and Education of Young Bilinguals: an Introduction for Professionals. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

_____. Foundations of bilingual education and bilingualism. 3.ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 – 14ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2006.

_____. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola –PDDE, Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação, Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BAILLY, Danielle; LUC Christiane. Approche d’une langue étrangère à l’école. . – (Étude psycholinguistique et aspects didactiques). 2. v. Paris, INRP, 1992.

BILLIERES Michel; ALAZARD-GUIU Charlotte. MOOC PEPF: Pratiques de l’enseignement de la prononciation en FLE, Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées Jean Jaurès, 2018.

BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. (Org.). Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras, Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

BRUNER J. L’éducation, porte ouverte sur le sens. Entretien accordé à Sciences Humaines, in Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 2001, p. 103- 108.

CARÉ Jean-Marc; DEBYSER Francis. Jeu, langage et créativité: *les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse, 1978.

CASTELLOTTI Véronique. Des enfants et des langues: orientations pour une éducation plurilingue : in PROSCOLI Argyro; FORAKIS Kyriacos (org.). Enseigner le français langue étrangère à l’école primaire: méthodes e pratiques, Actes de la journée d’études du 21 octobre 2006, Université d’Athènes, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. Educação e Sociedade. Campinas, 2002. 23. v.; n. 81.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

CHASTAIN K. La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes. Études de Linguistique Appliquée, n° 77, 1990, p. 21-27.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental, In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997. 191-208 p.

COHEN R. Apprendre le plus jeune possible, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications: enseignements/Apprentissages précoces des langues, (août-septembre), 1991, p. 48-56.

COLL, César. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar, São Paulo: Ática, 1996.

DALGALIAN G. De la transdisciplinarité dans l'enseignement précoce d'une langue, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications: Enseignements/Apprentissages précoces des langues, (août-septembre), 1991, p. 91-94.

FERGUSON, C.A.; HOUGHTON, C.; WELLS, M.H. Bilingual education: An international perspective, In B. SPOLSKY; R. COOPER (eds), Frontiers of Bilingual Education. Rowley, MA: Newbury House, 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, L. G. Metodologias de ensino de língua estrangeira. Disponível em: <<http://www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm>> Acessado em: 25 jul.de 2015.

FUCHS C. Les langues entre universalisme et relativisme. In : Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998, p. 143-152.

GEIGER-JAILLET Anémone. Le Bilinguisme pour grandir: Naître bilingue ou le devenir par l'école, Paris L'Harmattan, 2005, 251p.

GOLEMAN D. L'Intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence, Paris, Robert Lafont, 1997.

HAMERS, J.F.; BLANC, M.H.A. Bilinguality and Bilingualism. 2. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.

HÉLOT Christine, BENERT Britta, EHRHART Sabine, YOUNG Andrea (org.). Penser le bilinguisme autrement, Peter Lang, Université de Luxembourg, 2008.

HYMES, D. On communicative competence. In: J. PRIDE; J. HOLMES (eds), Sociolinguistics. London: Penguin, 1972.

KRASHEN, Stephen D. Princípios e Práticas na aquisição da Segunda Língua. Nova Iorque: Prentice Hall, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude (Orgs.). O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

LIMA, Ana Paula. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor, Cadernos da Pedagogia – ano 2. Vol. 2. N.3, jan./jul 2008. Disponível em:
<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/48/41>

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCELLO, Marcelino. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas, Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP, Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3487/2295>.

MARKANTONAKIS, Stélios. Intégrer les TIC dans l'enseignement du FLE au primaire. In: PROSCOLI Argyro, FORAKIS Kyriacos (org.). Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes e pratiques, Actes de la journée d'études du 21 octobre 2006, Université d'Athènes, 2007.

MATTION Jean-Claude; ZAIANE Mohamed. Le bilinguisme: aspects linguistiques, psychologiques, sociologiques et philosophiques. Freiburg: Universität Freiburg, 1978.

MELLO, H. A. B. “O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

_____. O falar bilíngue. Goiânia: UFG, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRABHU.N.S. There Is No Best Method-Why? National University of Singapore, TESOL Quarterly. Singapore, 1990. 24. v. n. 2.

PROSCOLI Argyro; FORAKIS Kyriacos (org.). Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques, Actes de la journée d'études du 21 octobre 2006, Université d'Athènes, 2007.

PUREN Christian. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, 1994, 203 p.

_____. BERTOCCHINI Paola; COSTANZO Edvige. Se former en didactique des langues. Paris, Ellipses, 1998, 206 p.

ROBERT Jean-Pierre. Dictionnaire Pratique de didactique de FLE: Nouvelle Édition Revue et Augmentée, Paris, Ophrys, 2008.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu. As Complexidades da Noção de Fronteira: algumas reflexões, Caderno Pós Ciências Sociais, São Luís, vol. II, n° 3, jan./jun. 2005, p. 28.

SKINNER, Burrhus Frederic. The behavior of organisms. New York: Appleton Century-Crofts, 1938.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Bilingualism or not: the Education of Minorities, England: Clevedon, 1981.

THÉODOROU Christina. Enseigner le FLE à l'école primaire: problèmes à résoudre. In : PROSCOLI Argyro; FORAKIS Kyriacos (org.). Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes e pratiques, Actes de la journée d'études du 21 octobre 2006, Université d'Athènes, 2007.

TRASK, R.L. Dicionário de Linguagem e Linguística. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VALDÉS, G; FIGUEROA, R.A. Bilingualism and Testing: a special case of Bias, Norwood: Ablex, 1994.

VAN OVERBEKE, Maurice. Introduction au problème du bilinguisme, langue et culture, Paris: Editions Labor, 1972.

VIVET, Ana. L'inquiétante étrangeté de la langue seconde : le cas des enfants non francophones des écoles françaises de l'étranger. In: DUVERGER, Jean (Org.). Le français dans le monde. Recherches et Applications. Actualité de l'enseignement bilingue. Paris : Hachette/Edicef, 2000, numéro spécial, janvier. p. 98-109.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Conscience, inconscient, emotions.Paris: La Dispute, 2003.

_____. The Socialist alteration of Man. Paris: La Dispute, 1930.

_____. Tool and symbol in child development. Paris: La Dispute, 1934.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WILKINS, David. Linguistics in language teaching. London: Oxford University Press, 1972.