



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA CRISTINA PUÇA FRANÇA

**IDENTIDADES DO PROFESSOR DE DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA  
NO CAP/UFPE E A INTERCULTURAÇÃO**

Recife

2021

FERNANDA CRISTINA PUÇA FRANÇA

**IDENTIDADES DO PROFESSOR DE DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA  
NO CAP/UFPE E A INTERCULTURAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e prática pedagógica.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Elaine Magalhães Costa Fernandez

Recife  
2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

- F814i França, Fernanda Cristina Puça.  
Identidades do professor de disciplina dita não linguística no Cap/UFPE e a interculturalização. / Fernanda Cristina Puça França. – Recife, 2021.  
248 f. : il.
- Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.  
Coorientadora: Elaine Magalhães Costa Fernandez.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.  
Inclui Referências.
1. Bilingüismo. 2. Docentes – Identidade Profissional. 3. Docentes – Disciplina dita Não Linguística. 4. Docentes – Formação. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. (Orientadora). II. Fernandez, Elaine Magalhães Costa (Coorientadora). III. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-065)

FERNANDA CRISTINA PUÇA FRANÇA

**IDENTIDADES DO PROFESSOR DE DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA  
NO CAP/UFPE E A INTERCULTURAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 04/06/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Elaine Magalhães Costa Fernandez (Co-orientadora/ Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

Este estudo é dedicado aos professores de DdNL e  
aos futuros professores de DdNL.

## AGRADECIMENTOS

A ordem dos agradecimentos não poderia ser diferente. Ao Senhor Deus toda a honra e toda a glória. “Todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez.” (Jo 1:3). Agradeço a Deus pelo amor, cuidado, orientação, proteção e providência. Por ter me dado forças, de tantas maneiras e através de tantas pessoas, para que o caminho pudesse ser percorrido e o alvo pudesse ser atingido. Em tudo dai graças!

Agradeço a minha família e aos meus pais, Fernando e Silvia, pelo suporte durante a realização desse doutorado. Agradeço ao meu marido, Neemias, e aos nossos filhos, Gabriella, Paulo e Sophia, pela enorme paciência que tiveram comigo diante de ausências impostas pela dinâmica do curso e construção da tese.

Agradeço a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, pela orientação, compreensão e acompanhamento durante o tempo do doutorado.

Agradeço a minha co-orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Costa-Fernandez, por ter aceito ao convite de coorientação e pelo respeito, responsabilidade, profissionalismo, amizade e consideração com os quais fui tratada.

Je remercie au Professeur Patrick DENOUX de l'Université Toulouse Jean Jaurès pour m'avoir accueilli pendant la réalisation de mon stage doctorale à la ville de Toulouse, en France. Ses cours, le matériel mis à ma disposition et les réunions tenues pendant la période étaient extrêmement importants pour la compréhension de l'interculturalisation.

Agradeço a Filipe Soto Galindo e em seu nome agradeço aos doutorandos e doutores do LCPI da Université Toulouse Jean Jaurès pela acolhida durante meu tempo lá.

Agradeço às professoras Elaine Magalhães Costa Fernandez, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa e Rosiane Maria Soares da Silva Xypas pelas ricas contribuições quando da qualificação da tese.

Agradeço às professoras que aceitaram ao convite feito e fazem parte dessa banca de doutorado: Profa. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, Profa. Dra. Elaine Magalhães Costa Fernandez, Prof. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa, Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas

Agradeço aos colegas do Colégio de Aplicação, professores Edson Falcão, Marlon Freire e Andrea Lima, por terem assumido meus grupos durante o meu afastamento para a realização do estágio doutoral na cidade de Toulouse, França, durante os meses de outubro 2019 a abril 2020.

Agradeço aos meus colegas de trabalho que se dispuseram a ser os sujeitos da pesquisa, participaram de entrevistas e permitiram que suas falas se tornassem meus dados.

Agradeço à CAPES pela bolsa sanduíche, sem a qual não teria sido possível vivenciar a Universidade Jean-Jaurès em Toulouse, o convívio com o Professor DENOUX e todo rico conhecimento e experiência advindos dos momentos vividos e experienciados.

*« Or, les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs ».*

Louis-Jean Calvet

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa procura compreender as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do(a) professor(a) de DdNL do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, através da identificação das estratégias adotadas pelo(a) mesmo(a) para enfrentar conflitos em sala de aula. Esse(a) professor(a) ensina o seu componente curricular através da integração de uma língua estrangeira. Estudante e professor(a) interagindo dentro de sala de aula usando a língua francesa e a língua portuguesa como línguas para aprender, ensinar e compartilhar. As duas línguas estão oficialmente e estruturalmente presentes na escola, em um ensino bilíngue. Partimos da proposição/hipótese de que esse tipo de ensino é uma situação de contato de culturas gerando processos de interculturação (DENOUX, 1994), ou seja, ela vai favorecer a criação de um espaço entre dois (SIBONY, 1991), entre o português e o francês, assim como entre a identidade de professor(a) da disciplina de origem e a identidade de professor(a) de francês. Para a realização deste estudo, optamos por uma Abordagem Qualitativa de pesquisa e utilizamos como instrumentos e procedimentos de investigação, pesquisa sobre o ensino público bilíngue em nosso país (CHAGAS, 1957), o ensino em uma língua estrangeira (CUQ; GRUCA, 2017) e sua relevância na construção da identidade do(a) professor(a) de DdNL (DUBAR, 2005). Destacamos perspectivas teóricas e aspectos culturais e sociais no currículo (LOPES; MACEDO, 2011) na disciplina de DdNL no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE). Realizamos análise nos textos administrativos (a BNCC 2014-2024 e o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue que foram normatizadas pelo parecer CNE/CEB nº 2/2020 e aprovado em 09/07/2020) que regulam o ensino da língua estrangeira no Brasil e o ensino bilíngue/ plurilíngue. Destacamos a solução simplista apresentada pela BNCC para o problema da comunicação internacional, obrigando apenas o ensino da língua inglesa, desconsiderando a riqueza representada pela diversidade linguística (COSTE; MOORE; ZARATE, 2009), além de não cultivar uma atitude aberta diante da alteridade e proporcionar aos jovens saberes que lhe permitiriam compreender a língua e a cultura de outros povos. Como instrumento de produção de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas com os três professores de DdNL do CAp. Em seguida, elas foram transcritas e analisadas através da análise categorial temática segundo Bardin (2016). As histórias de vida reportadas pelos docentes, ou seja, as análises nas transcrições das entrevistas realizadas, possibilitou detectar problemas/dificuldades encontradas durante a prática pedagógica e estratégias adotadas (CAMILLERI *et al.*, 1990; OXFORD, 1990). Para cada problema enfrentado, o(a) professor(a) adotou uma estratégia (de forma consciente ou não) para tentar resolvê-lo. As estratégias adotadas foram estratégias de ensino aprendizagem e estratégias identitárias. Essas últimas são consideradas indicadores de interculturação. O fato de não estar em um país francófono não se mostrou impeditivo para que processo de interculturação fosse observado. As experiências vivenciadas pelos docentes colaboraram na construção de suas identidades como professor(a) de DdNL, divergente tanto da sua identidade inicial (professor(a) de um componente curricular específico) quanto da identidade de um(a) professor(a) de francês. Uma identidade marcada pelas escolhas feitas, construída através de estratégias adotadas, pelo contato próximo da cultura e língua francesas, pela construção de uma competência plurilíngue e pluricultural, pela participação em mais de um campo profissional, por possuir mais de um pertencimento cultural, pelos desafios enfrentados e pelas experiências vividas ao longo da vida e ao longo do trabalho como professor(a) de DdNL. Um tipo de ensino que possui três elementos: elemento professor(a), elemento estudante e elemento conteúdo. O foco nessa pesquisa foi o(a) professor(a) de DdNL, sua identidade profissional, sua formação, seus desafios e estratégias utilizadas em sala de aula. O resultado foi “*un aperçu général*” do que

seja uma DdNL, sua possibilidade de trabalho na Educação Básica brasileira, a interculturalização e, de forma mais aprofundada, o professor de DdNL na sala de aula. As dificuldades encontradas, retratadas e destacadas neste projeto de pesquisa se limitaram à gestão de sala de aula.

**Palavras-Chave:** Bilinguismo. Formação do Professor de Disciplina dita Não Linguística. Identidade Profissional. Interculturalização. Professor de Disciplina dita Não Linguística.

## ABSTRACT

The objective of this study is to understand the repercussions of the Non-Linguistic Discipline (DNL) teaching, in French, on the professional identity of the DNL teacher at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Pernambuco (CAp/UFPE), by identifying the strategies he adopts to deal with conflicts that arise in the classroom. This teacher teaches his school subject through the integration of a foreign language. Student and teacher interacting within the classroom using French and Portuguese as languages to learn, teach and share. Both languages are officially and structurally present at the school, in a bilingual perspective. We started from the hypothesis that this type of teaching is a situation of contact between cultures, generating intercultural processes (DENOUX, 1994b), which will favor the creation of a space between two (SIBONY, 1991), also between Portuguese and French as between the identity of a teacher of the discipline of origin and the identity of a French teacher. In order to carry out this study, we chose the Qualitative Approach to research and we used as research instruments and procedures, *recherche* on bilingual public education in Brazil (CHAGAS, 1957), teaching in a foreign language (CUQ and GRUCA, 2017) and its relevance in the construction of the DNL teacher's identity (DUBAR, 2005). We highlighted theoretical perspectives and cultural and social aspects present in the curriculum (LOPES and MACEDO, 2011) on a DNL at the Colégio de Aplicação. The documentary analysis carried out in the administrative texts (the *BNCC 2014-2024* and the *Parecer CNE/CEB Nº 2, 2020*) that regulate the teaching of the foreign language in Brazil and the plurilingual education. The BNCC point to the simplistic solution to the international communication problem (adopt only English at public schools), disregarding the wealth represented by linguistic diversity (COSTE, MOORE and ZARATE, 2009), in addition to not cultivating an open attitude to otherness and providing students with knowledge that allows them to understand other peoples' language and culture. As a data tool production, we used semi-structured interviews with the three DNL teachers at CAp. Then, they were transcribed and analysed by means of thematic categorial analysis according to Bardin (2016). The stories reported by the teachers allowed the identification of the problems and strategies adopted in class (CAMILLERI *et al.*, 1990 ; OXFORD, 1990) to try to solve them. The strategies adopted were teaching-learning strategies and identity strategies. These strategies are considered intercultural indicators. The experiences lived by the teachers collaborated on the identities constructions as DNL teachers, diverging both from their initial identity (teacher of a school subject) and from the French teacher identity. An identity marked by the choices made, built through adopted strategies, by close contact with French culture and language, by building a plurilingual and pluricultural competence, by participating in more than one professional field, by having more than one cultural belonging, for the challenges faced and for the experiences lived throughout life and throughout work as a DNL teacher. A type of teaching that has three elements : teacher, student and content. The focus of this research was the DNL teacher, his professional identity, his challenges and strategies used in the classroom. The results were « un aperçu général » of what a DNL is, of its possibility of working in Brazilian Education, of interculturalization and of the DNL teacher in the management of the classroom. This research opens perspectives for the pedagogical practice of the so-called Non-Linguistic Disciplines as a source of personal and professional enrichment for the teacher when trying to reinvent himself to overcome obstacles.

**Keywords :** Bilingualism. Interculturalization. Non-Linguistic Discipline (DNL) teacher. Non-Linguistic Discipline (DNL) teacher training. Professional Identity.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de comprendre les répercussions de l'enseignement d'une Discipline dite Non Linguistique (DdNL), en français, sur l'identité professionnelle du professeur de DdNL au Colégio de Aplicação de l'Université Fédérale de Pernambuco (CAp/UFPE), en identifiant les stratégies qu'il adopte pour faire face aux conflits qui surviennent en classe. Ce professeur enseigne sa discipline scolaire en intégrant une langue étrangère. L'enseignant et l'élève interagissent en classe et utilisent le français et le portugais pour apprendre, enseigner et partager. Les deux langues sont utilisées en classe dans une perspective bilingue. Nous partons de l'hypothèse que cette modalité d'enseignement et d'apprentissage est une situation de contact entre les cultures et qu'elle génère des processus d'interculturalité (DENOUX, 1994b), c'est à dire, qu'elle favorisera la création d'un espace entre deux (SIBONY, 1991), entre le portugais et le français, ainsi qu'entre l'identité du professeur de la discipline d'origine et l'identité d'un professeur de français. Pour réaliser cette étude, une approche de recherche qualitative a été choisie et des instruments et procédures de recherche : des recherches sur l'enseignement publique bilingue au Brésil (CHAGAS, 1957), l'enseignement dans une langue étrangère (CUQ e GRUCA, 2017) et sa pertinence dans la construction de l'identité du professeur de DdNL (DUBAR, 2005). Nous mettons en évidence les perspectives théoriques, les aspects culturels et sociaux du curriculum (LOPES e MACEDO, 2011) en DdNL au CAp/UFPE et les analyses dans les textes administratifs (la BNCC 2014-2024 et le Parecer CNE/CEB n° 2 de 2020) qui réglementent l'enseignement de la langue étrangère au Brésil et l'enseignement Plurilingue. La BNCC (Base curriculaire nationale commune) pointe vers une solution simpliste pour la problématique de la communication internationale (n'adopter que l'anglais), au mépris de la richesse représentée par la diversité linguistique (COSTE, MOORE E ZARATE, 2009), en plus de ne pas cultiver une attitude ouverte envers l'altérité et de faire comprendre aux étudiants la langue et la culture d'autres peuples. En tant qu'outil de production de données, nous utilisons des entretiens semi-structurés avec les trois professeurs de DdNL du CAp. Ensuite, les données ont été analysées au moyen d'une analyse catégorielle thématique selon Bardin (2016). Dans les rapports des enseignants, leurs récits de vie, dans les analyses des transcriptions, nous avons pu identifier les problèmes et les stratégies adoptées (CAMILLETTI *et al.*, 1990 ; OXFORD, 1990), soit consciemment ou pas, des stratégies d'enseignement-apprentissage et des stratégies identitaires. Celles-ci sont considérées comme des indicateurs d'interculturalité. Les expériences vécues par les enseignants ont contribué à la construction de leurs identités de professeurs de DdNL, divergeant à la fois de leurs identités initiales (enseignant d'une matière scolaire) et de l'identité du professeur de FLE. Une identité marquée par des choix faits, construite par des stratégies adoptées, par un contact étroit avec la culture et la langue française, en construisant une compétence plurilingue et pluriculturelle, en participant à plus d'un domaine professionnel, en ayant des appartenances culturelles, à travers des défis rencontrés et expériences vécues tout au long de la vie. Nous avons observé le professeur de DdNL, son identité professionnelle, sa formation, ses défis et les stratégies utilisées en classe. Le résultat était un aperçu général d'une DdNL, ses possibilités de travail dans les collèges et lycées brésiliens et le professeur de DdNL en classe. Cette recherche ouvre des perspectives pour la pratique pédagogique des Disciplines dites Non Linguistiques (DdNL) comme source d'enrichissement personnel et professionnel pour l'enseignant lorsqu'il tente de se réinventer pour surmonter les obstacles.

**Mots-Clés:** Bilinguisme. Formation des enseignants dans une Discipline dite Non Linguistique (DdNL). Identité professionnelle. Interculturalité. Professeur de Discipline dite Non Linguistique.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de ensino aprendizagem .....	91
Quadro 2 – Tipos de estratégias identitárias.....	96
Quadro 3 – Estratégias identitárias individuais e coletivas .....	96
Quadro 4 – Resumo das categorias de teorias do currículo.....	121
Quadro 5 – Aspectos analisados nos documentos coletados.....	134
Quadro 6 – Perfil dos Participantes (questão 1). .....	135
Quadro 7 – Motivação e Relevância para participar do projeto (questões 2 e 3).....	135
Quadro 8 – Participações e expectativas em relação à formação de DdNL em francês (questões 4, 5 e 6) .....	136
Quadro 9 – Experiências e Vivências nas formações de DdNL (questões 7, 8, 9 e 10).....	137
Quadro 10 – Descrição da data, hora, local e tempo das entrevistas.....	138
Quadro 11 – Objetivo geral e objetivos específicos relacionados aos seus respectivos instrumentos metodológicos para coleta e análise de dados.....	143
Quadro 12 – ENTREVISTA 1, Professora Frida - Categorias Iniciais .....	159
Quadro 13- ENTREVISTA 2, Professor Margulis – Categorias iniciais .....	160
Quadro 14 - ENTREVISTA 3, Professor Gauss – Categorias iniciais.....	161
Quadro 15 – ENTREVISTA 1 – Professora Frida .....	162
Quadro 16 – ENTREVISTA 2 – Professor Margulis .....	162
Quadro 17 – ENTREVISTA 3 – Professor Gauss.....	163
Quadro 18 – PROFESSORA 1 - Frida (Problemas e estratégias).....	165
Quadro 19 – PROFESSOR 2 – Margulis (Problemas e estratégias).....	166
Quadro 20 – PROFESSOR 3 – Gauss (Problemas e estratégias).....	167

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT –	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC –	<i>Approche Actionelle</i> (Abordagem Acional)
AC –	Análise de Conteúdo
AICLE –	<i>Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras</i>
ALAB –	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ALID –	<i>Apprendimento di Lingua Straniera Veicolare</i>
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BACHIBAC –	Diploma de conclusão do Ensino Médio válido simultaneamente na França e na Espanha
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
BRAFITEC –	<i>Brasil France Ingénieur</i> Tecnologia
BRaVE –	<i>Brazilian Virtual Exchange</i> (Troca virtual brasileira)
CAp –	Colégio de Aplicação
CAp/UFPE –	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco
CAp/UFRGS –	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAVILAM –	Centro de Formação na França
CECR –	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les langues</i> (Quadro Europeu de Referência para o Aprendizado de Línguas, QEER)
CFE –	Conselho Federal de Educação
CFS –	<i>Cultural Frame Switching</i> (Troca de contexto cultural)
CIEP –	<i>Centre International d'Études Pédagogiques</i> (Centro Internacional de Estudos Pedagógicos – ligado ao Ministério da Educação na França)
CLIL –	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNE/CEB –	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CODAP/UFS –	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
COI –	Comitê Olímpico Internacional
COIL –	<i>Content Integrated Learning</i> (Aprendizagem integrada de conteúdos)
DEL2 –	Disciplina Ensinada em L2
DNL –	Disciplina Não Linguística
DdNL –	Disciplina dita Não Linguística

DRI –	Diretoria de Relações Internacionais
EU –	<i>European Union</i> (União Européia)
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
EM –	Ensino Médio
EMILE –	<i>Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère</i>
FLE –	Francês Língua Estrangeira
FLS –	Francês Língua Segunda
FUNAI –	Fundação Nacional do Índio
HAL –	<i>archives-ouvertes.fr</i> (arquivos abertos)
IES –	Instituição de Ensino Superior
L1 –	Língua Materna, língua primeira
L2 –	Língua Estrangeira, língua segunda
LCPI –	<i>Laboratoire des Cliniques Psychopathologique et Interculturelle de l'Université Toulouse Jean Jaurès</i>
LE –	Língua estrangeira
LE1 –	Primeira Língua Estrangeira
LE2 –	Segunda Língua Estrangeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM –	Língua Materna
MAD –	Modos de Apreensão da Diferença cultural
MCTI –	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
NEL –	Núcleo de estudo de línguas (Governo do Estado de Pernambuco)
NSE –	Nova Sociologia da Educação
OIF –	<i>Organisation Internationale de la Francophonie</i> (Organização Internacional da Francofonia)
OLF –	<i>L'observatoire de la langue française</i> (Observatório da língua francesa)
ONU –	Organização das Nações Unidas
OTAN –	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
P.D. –	Parte Diversificada do Currículo
PROACAD –	Pró-reitoria acadêmica
SUNY –	<i>State University of New York</i>
SVT –	<i>Science de la Vie et de la Terre</i>

- UF – Universidade do Recife
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
(Organização das Nações Unidas para a educação, ciências e cultura)
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- I ENPLE – Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1	MOTIVAÇÃO, OBJETO E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	22
1.2	DESENHO DA PESQUISA .....	27
1.3	ESTADO DO CONHECIMENTO .....	30
1.4	ESTRUTURA DO ESTUDO .....	33
<b>2</b>	<b>ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL</b> .....	36
<b>3</b>	<b>DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA E SEU ENSINO</b> .....	45
3.1	ENSINO PÚBLICO BILÍNGUE E ENSINO DE DdNL EM LÍNGUA FRANCESA .....	53
3.2	O ENSINO EM DdNL E SUA RELEVÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE .....	57
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	61
4.1	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA (DdNL) .....	63
<b>5</b>	<b>IDENTIDADE</b> .....	72
5.1	DIMENSÕES DA IDENTIDADE .....	75
5.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	77
5.3	IDENTIDADE INTERCULTURAL .....	80
5.4	PROFESSORES DE DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO .....	86
5.5	ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES DE DdNL .....	88
<b>6</b>	<b>INTERCULTURAÇÃO</b> .....	98
6.1	A INTERCULTURAÇÃO E O ENSINO DE UMA DdNL .....	105
<b>7</b>	<b>CURRÍCULO E O ENSINO DE UMA DdNL</b> .....	113
<b>8</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO</b> .....	127
8.1	CAMPO DE PESQUISA: O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO .....	128
8.2	INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS .....	133
8.3	INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	139
8.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO .....	142
8.5	HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES .....	145
<b>9</b>	<b>DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	148

9.1	ANÁLISE DA BNCC 2014-2024 E parecer das DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A oferta de EDUCAÇÃO plurilíngue.....	149
<b>9.1.1</b>	<b>Análise da BNCC 2014-2024 .....</b>	<b>149</b>
<b>9.1.2</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue .....</b>	<b>154</b>
9.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	158
<b>9.2.1</b>	<b>Categorias Encontradas.....</b>	<b>158</b>
<b>9.2.2</b>	<b>Problemas identificados, postura do professor, estratégias adotadas e reação do professor.....</b>	<b>164</b>
<b>9.2.3</b>	<b>Discussão dos Resultados.....</b>	<b>168</b>
<b>9.2.4</b>	<b>Considerações das Análises dos Resultados.....</b>	<b>187</b>
9.3	ASPECTOS FINAIS .....	190
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1, PROFESSORES 1 E 2.....</b>	<b>206</b>
	<b>APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS .....</b>	<b>210</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de pesquisa, normalmente, é a convergência das trajetórias pessoal e profissional do pesquisador com caminhos ocasionalmente inéditos, mas, com certeza, almejados. Anos de trabalho como professora de francês língua estrangeira (FLE) e alguns como coordenadora de projeto bilíngue no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE) impulsionam à reflexão, sistemática, sobre a prática pedagógica e sobre o que seja profícuo para o ensino e aprendizagem da língua francesa na instituição.

O ensino e a aprendizagem do francês estão presentes no CAp/UFPE desde a sua criação em 1958, sendo a primeira língua estrangeira moderna a ser adotada e, durante o primeiro ano da instituição, a única língua estrangeira moderna. O CAp se propõe a elaborar novas técnicas pedagógicas e educacionais para a educação básica, com o objetivo de socializá-las com instituições públicas e privadas. Ele é responsável por promover a formação integral de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, servir aos diferentes campos disciplinares e ser campo de estágio para as diferentes licenciaturas e cursos da UFPE e demais Instituições de Ensino Superior (IES). Os profissionais do CAp desenvolvem junto aos estudantes a importância do pensamento crítico, a comunicação através das diferentes formas e linguagens, a compreensão e a intervenção no meio que fazem parte, a fim de que sejam cidadãos do mundo e agentes de mudanças.

Inseridos nesse contexto, os professores, incluindo os professores de francês, são levados a refletir sobre suas práticas pedagógicas constantemente. No mesmo momento em que se examina o ensino da língua francesa no Brasil, observa-se a perspectiva de usá-la para construir conhecimentos outros. O ensino de uma Disciplina dita Não Linguística (DdNL) em língua estrangeira, como o francês, atrai um especialista, um professor, que pretende usar a língua francesa para trabalhar o seu componente curricular, em sala de aula. É trazer o francês para dentro da aula de biologia, de matemática, de artes... Que tipo de ensino é esse? Como funciona? Há vantagens? Quais são as suas vantagens e desvantagens? Quem é esse profissional? Por que essa escolha? O que ele faz? Como ele faz o que faz? O que ele sente fazendo o que faz? O que o leva a fazer o que faz? Um especialista que usa a língua estrangeira em sala de aula, além da língua materna, é definido como professor de Disciplina dita Não Linguística (DdNL). Mas o que está realmente por trás dessas quatro letras? Que trabalho é esse

e quem o desempenha? Qual é a identidade desse profissional? O que o faz ser quem é? Quais as repercussões desta nova prática na sua identidade de professor?

Identidade é tema de reflexão em muitas áreas do conhecimento e este conceito ganha diferentes definições e aplicações. A identidade é fluída, passível a evoluções, está em um constante processo de construção e de desconstrução e tem como objetivo fundamental assegurar o equilíbrio do indivíduo (TEMPLE, 2006). O processo de construção identitária hoje, é plural, é constante, possui múltiplas referências, diversidade de status e uma pluralidade de papéis desempenhados. Denoux (1994b) qualifica de interculturais as identidades plurais, paradoxais, provenientes das situações de contatos culturais, decorrentes da crescente industrialização da cultura. Mas a cultura não se refere unicamente a práticas e a valores associados a grupos étnicos. No mundo acadêmico, a cada disciplina corresponde uma cultura profissional.

Pode-se, então, afirmar que os conceitos de identidade e profissionalização docente abrem perspectivas para questões como, por exemplo, busca da identidade profissional, relação do professor com práticas culturais, organização profissional (ANDRÉ, 2002). Assim como o conceito de identidade, o conceito de cultura aceita várias definições e está presente nas diferentes áreas do conhecimento. Concebido de forma geral como um conjunto de características de um grupo de indivíduos, o conceito de cultura já foi relacionado a um comportamento de elite e expressão de bons costumes. A cultura está associada às diferentes manifestações artísticas, ao conhecimento, às crenças e às leis. A articulação entre as dimensões de identidade e de cultura, a identidade cultural, pode indicar a cultura ou as culturas em que o indivíduo está inserido e que o faz sentir-se partícipe do grupo ou dos grupos com os quais desenvolve relações sociais e com o qual ou com os quais desenvolve um sentimento de pertencimento.

Pertencer a um mundo que se encontra a cada dia mais globalizado. A abertura que a tecnologia trouxe para a vida de estudantes, professores e da sociedade em geral encurtou distâncias e intensificou relações culturais, comerciais, econômicas, políticas e sociais. A integração entre as nações tornou-se fator importante para mudanças, trocas e negociações. Nesse contexto, o ensino e o aprendizado de línguas estrangeiras apresentam-se não apenas como uma necessidade, mas também como um diferencial. O conhecimento de línguas estrangeiras, como francês, inglês, espanhol, alemão, mandarim, entre outras, pode ser importante para a construção de conhecimentos, para relacionamentos e para o mercado de trabalho.

Para Duverger (2009), a aprendizagem de uma língua facilita e gera conhecimento de outras culturas. Ele considera que a cultura só é perfeitamente “*lisible*” através da língua. O autor acrescenta que essa aprendizagem dá acesso a outras sensibilidades, a outras realidades, a outras maneiras de viver, de descrever e de pensar o mundo. Acreditamos que o domínio de outro idioma, além do materno, pode proporcionar crescimento, tolerância, respeito às diferenças, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo nesse novo século. Olhar para o outro impulsiona o indivíduo a olhar para si mesmo. Cada um revela um pouco de si a partir do que identifica no outro, do que fala do outro. A forma como o mundo é percebido, construído, as experiências vividas, as imagens, as ideias, tudo isso influencia o indivíduo ao ver o outro. Ele não é melhor do que o outro, ou vice-versa, são apenas diferentes. Aprender uma língua estrangeira pode abrir portas para o desenvolvimento pessoal, acadêmico, profissional e cultural do ser humano. Sua aprendizagem pode contribuir diretamente para uma formação integral do indivíduo e significa mais do que apreender formas e estruturas diferentes daquelas presentes na língua materna.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Aprendizagem de Línguas (QEQR, em francês: *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECR*, 2005), a comunicação em uma língua estrangeira facilita a mobilidade, as trocas, favorece a mútua compreensão e reforça a cooperação. O CECR define parâmetros e categorias que possam descrever a comunicação humana, assim como os tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes adotadas pelos falantes das diferentes línguas. A estrutura é descritiva e não prescritiva. Ela aponta para a reflexão da prática adotada pelo docente e a transparência e coerência dos objetivos propostos por ele. O Quadro destaca dois objetivos principais: encorajar a pesquisa de práticas pedagógicas no ensino de línguas, chamadas de vivas, e facilitar a troca de informações entre falantes nativos e aprendizes de uma língua estrangeira. Embora tenha sido concebido para o contexto europeu, contemplando todas as línguas europeias, de forma alguma se limita a ele. O Quadro pode ser referenciado em outros lugares, onde há ensino, aprendizagem e avaliação de línguas.

É nesse contexto de ensino de línguas estrangeiras que se destaca o ensino em francês. O ensino de um componente curricular no qual o professor usa, em sala de aula, além da língua materna, a língua estrangeira. Conhecida hoje como DdNL (Disciplina dita Não Linguística), ensinada em uma língua estrangeira, essa perspectiva possui vasto campo de estudo na Europa, nas chamadas seções europeias, mas é pouco conhecida no Brasil, como será apresentado mais adiante. O presente trabalho de pesquisa procura compreender as repercussões do ensino de

uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor de DdNL do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, através da identificação das estratégias adotadas pelo mesmo para enfrentar conflitos em sala de aula. Esse professor é especialista em seu componente curricular e o ensina também em língua francesa, dentro de uma perspectiva bilíngue. Tal professor é personagem fundamental em uma educação bilíngue que permite ao estudante o uso da língua estrangeira como instrumento para acessar conhecimento específico, conhecimento outro, nas diferentes áreas do saber. Tanto o ensino de uma língua estrangeira (LE) quanto o ensino em uma língua estrangeira (DdNL) pode contribuir para a formação de estudantes críticos e autônomos. A perspectiva DdNL, ou seja, aprender o conteúdo específico de um componente escolar em uma língua estrangeira, pode permitir que os estudantes aprimorem sua compreensão auditiva e sua expressão oral. A língua estrangeira passa a ser usada no ensino de diferentes componentes curriculares, em um trabalho interdisciplinar. Os conhecimentos linguísticos são aplicados na comunicação e na cooperação para a realização de diferentes atividades e interações linguístico-culturais com países francófonos, ou seja, países que utilizam o francês como primeira ou segunda língua.

Os professores voluntários convidados a trabalhar em uma perspectiva bilíngue provêm de diferentes áreas do conhecimento. Para Causa (2014), eles são personagens essenciais que ministram Disciplinas ditas Não Linguísticas em língua estrangeira e desenvolvem um trabalho colaborativo entre estudantes e professores, estimulando-os ao exercício da criatividade. As aprendizagens e capacidades dos estudantes são aplicadas em todos os contextos escolares e se espera que isso gere progressiva autonomia dos mesmos. Segundo Duverger (2009), o objetivo desse tipo de ensino é proporcionar aos estudantes, além do conhecimento específico na disciplina, um nível avançado de proficiência na língua estrangeira usada no processo de ensino e de aprendizagem. Para o autor, a língua estrangeira passa a ser uma “ferramenta” para acessar conhecimentos outros e não apenas um fim em si mesma.

É importante destacar que aprender uma língua é muito mais do que aprender e usar um código. Uma língua remete à novos valores e novas culturas. Em uma perspectiva DdNL, segundo Duverger, 2009, apontado acima, a língua estrangeira é concebida como uma “ferramenta” para acessar conhecimentos outros. Acreditamos que a língua seja mais do que um código ou mais do que uma ferramenta. Concebemos a língua como processo de interação, como mediadora das interações sociais, como mediadora das construções identitárias dos indivíduos, como prática social e, também, presente nas diferentes culturas. Língua é interação e constrói conhecimentos. Seu sentido é construído através de processo interativo e proporciona

uma abertura cultural ao mundo, às diferenças e pode permitir que o indivíduo se reinvente. Língua que varia, que diverge, que é diversa e heterogênea. A língua que atravessa o currículo, a interculturação, a identidade, a língua que nos atravessa.

### 1.1 MOTIVAÇÃO, OBJETO E OBJETIVOS DO ESTUDO

No ano de 2011, foi desenvolvido no nono ano do Ensino Fundamental, no CAP/UFPE, uma ação integrada da disciplina de língua francesa com a disciplina de Química. Naquele momento, as professoras de Química trabalharam junto com a professora de Língua Francesa em uma perspectiva interdisciplinar. Modelo atômico, radioatividade, Marie Curie, língua francesa e o gênero biografia foram trabalhados com os estudantes. A intervenção caracterizou-se pela integração entre as áreas de Ciências Naturais e Linguística. A ação realizada foi um prelúdio no CAP do que já era conhecido fora do Brasil como ensino de DdNL.

No ano de 2012, o trabalho de DdNL ou DNL (Disciplina Não Linguística), através de formação realizada no CAVILAM, na cidade de Vichy, na França, passou a ser conhecido no CAP. Literatura específica sobre o assunto foi acessada e a proposta desse tipo de trabalho na instituição foi construída. Em seguida, professores voluntários foram convidados a entrar nesse mundo pouco conhecido. Inicialmente, professores que tivessem nível mínimo em língua francesa (A2 – CECR).

No ano de 2013, houve no CAP a primeira experiência DdNL com a disciplina Artes Visuais e Língua Francesa. A disciplina foi oferecida na Parte Diversificada (PD) do currículo para os estudantes da segunda série do Ensino Médio. A Parte Diversificada traz aos currículos das escolas conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias instituições. Ela foi implementada no CAP desde o ano 2000 a fim de enriquecer a Base Nacional Comum e inserir novos conteúdos. Em 2013, os estudantes tiveram a oferta de quatro disciplinas na PD e, dentre as disciplinas, a primeira experiência DdNL. Aos estudantes foi esclarecido o formato de uma disciplina bilíngue, onde há presença de duas línguas em sala de aula. Dez estudantes escolheram a disciplina Artes e Francês e o trabalho foi iniciado. O trabalho desenvolvido pela professora foi construído a partir do estudo de identidades pessoais e coletivas, tendo como enfoque o “autorretrato: como eu posso falar de mim mesmo?”. O tema foi acolhido pelo grupo e as ações didático/pedagógicas e estéticas começaram a ser pensadas, sem perder o foco de que o Ensino das Artes Visuais neste projeto não poderia ser uma abordagem de uma arte apenas europeia, francesa, branca e masculina, uma vez que o referencial teórico escolhido era

intercultural. A professora especialista defendeu a existência de culturas e que estas, de diferentes maneiras, direta ou indiretamente, contribuem ou podem estar presentes na nossa formação.

Houve, por parte da professora, um investimento pessoal no seu processo formativo na língua francesa. A professora voltou aos seus estudos na Aliança Francesa (curso privado de ensino do francês, em Recife), além de realizar encontros semanais com a professora de FLE (Francês Língua Estrangeira), para discussão de artigos sobre ensino bilíngue, DdNL e para que a língua francesa pudesse fazer parte do seu cotidiano e se tornasse mais familiar para ela. A partir da frase “*L’identité personnelle est un labyrinthe*”, alguns estudantes do Ensino Médio se apropriaram de palavras e do jogo de palavras para realizar uma montagem estética. A professora relatou que foi um processo que exigiu, a todo momento, um olhar atento, tanto para as formas visuais, quanto para as palavras aprendidas e apreendidas. Foi um momento de muita interação entre todos os indivíduos envolvidos no processo. A parceria da professora de Artes com a professora de Língua Francesa foi efetiva e os resultados apresentados pelos estudantes foram bastante positivos, pois os mesmos demonstraram gradativo interesse pela língua, apropriaram-se de vocabulários do campo das Artes Visuais, em francês. Eles refletiram sobre a construção de identidades pessoais e coletivas a partir da realização de produções artísticas envolvendo desenho, pinturas, colagens e vídeo arte. Ao final da experiência vivida durante o ano letivo, os estudantes revelaram também o ganho propiciado pela disciplina e a temática trabalhada fomentou no grupo um processo intenso de autorreflexão.

A proposta de um projeto de DdNL no CAP foi apresentada ao Consulado Geral da França. A partir daí, foi criada uma parceria que teve como repercussão oferta de bolsas para os professores voluntários do CAP na Aliança Francesa. Os resultados positivos dessa experiência permitiram outros desafios. No início de 2015, uma professora de Geografia e um professor de Biologia da instituição iniciaram seus estudos na Aliança Francesa com bolsa integral. Nesse mesmo ano, a professora de Geografia, que não havia iniciado os estudos em turma de iniciante por já possuir nível básico de língua francesa, iniciou disciplina na PD, África e francês (na segunda série do Ensino Médio, PD). Também houve alguns encontros semanais com a professora de francês para discussão de artigos sobre bilinguismo e DdNL. No ano de 2015, a temática África e língua francesa fez parte do cotidiano da disciplina e dos estudantes. Esses definiram seus temas e foram orientados pela professora especialista. A mesma considerou o trabalho e as produções dos estudantes satisfatórias. Reflexão e interação estavam presentes no processo. No final desse ano, a professora recebeu do Consulado Geral da França,

através de sua Adida de cooperação para o francês, uma bolsa integral para Estágio de formação no Cavilam, na cidade de Vichy, na França.

No ano de 2016, os professores de Geografia e Biologia continuaram com bolsa integral na Aliança Francesa. Em maio desse mesmo ano, o professor de Biologia visitou o colégio público bilíngue, naquele momento, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. No mês de agosto de 2016, o referido professor participou de Estágio de Formação de DNL em Besançon, na França. Nesse mesmo ano, foi assinado, e assim formalizado, o protocolo de intenções entre a Embaixada da França no Brasil, a UFPE e o CAp. O protocolo (UFPE nº 23076.040865/2016-04) considera o interesse recíproco em promover a cooperação científica, tecnológica e cultural, bem como no desenvolvimento de trabalhos científicos e tecnológicos conjuntos, através de: intercâmbio de docentes FLE e DdNL, implementação de projetos de pesquisa e extensão, promoção de palestras e simpósios, intercâmbio de informações e publicações acadêmicas, atividades de formação docente-pesquisador, financiamento no curso de francês na Aliança Francesa do Recife, financiamento e envio de assistentes FLE, entre outros. O protocolo foi bastante importante porque deu visibilidade ao trabalho realizado e serviu como um grande guarda chuva para a realização de projetos de interesse da instituição.

Ainda no ano de 2016, foi oferecido no CAp/UFPE, na Parte Diversificada do Currículo na segunda série do Ensino Médio, a disciplina Geopolítica e Artes na África, sob a responsabilidade das professoras de Geografia e Artes Visuais. Essa última retornou ao projeto após afastamento nos anos de 2014 e 2015 por estar cursando o doutorado. No primeiro semestre, os estudantes fizeram uma retrospectiva do continente africano, na forma de construção de artigo acadêmico, incluindo como apresentar citações e fazer referências bibliográficas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Os estudantes definiram seus temas e foram orientados pelos professores de geografia, artes visuais e biologia, que participavam do projeto de DdNL/Bilinguismo no CAp. No segundo semestre, os estudantes socializaram os artigos produzidos por eles de acordo com roteiro estabelecido e leituras realizadas. O processo interativo nas apresentações (que tiveram três abordagens diferentes de apresentação/socialização: geopolítica do país, aspectos fílmicos e abordagem teórica) dos materiais produzidos permitiu uma melhor qualidade do material através das sugestões advindas do grande grupo. Nos artigos produzidos pelos estudantes, constaram os resumos em português e em francês. A partir do segundo semestre de 2016, os professores de Matemática e Música iniciaram seus estudos linguísticos na Aliança Francesa. O recrutamento de professores continuou, mas diferente das professoras de Geografia e Artes, que possuíam

nível básico de francês, os outros professores chegaram ao projeto sem nenhum conhecimento da língua francesa. Dessa forma, antes de iniciar o trabalho em sala de aula, os professores tiveram que iniciar formação linguística na língua francesa, o que demandou e demanda tempo e, também, investimento pessoal (tempo e dinheiro) desses professores.

No ano letivo de 2017, o projeto passou a funcionar nas disciplinas do núcleo comum, Biologia, Artes Visuais e Geografia, cada componente curricular em uma turma diferente. Nesse mesmo ano, no mês de julho, os professores de Matemática, Artes Visuais e um outro professor de FLE, que passou a fazer do projeto, foram ao CAVILAM em Vichy, França, para uma formação em DdNL. No segundo semestre desse ano, a professora de Geografia saiu do projeto por questões de saúde. É interessante destacar a importância das reuniões sistemáticas do grupo DdNL no CAp e participação do grupo em mesa redonda no XXI Congresso Brasileiro de Professores de Francês, de 11 a 14 de setembro de 2017, na cidade de Aracaju, “*Les enjeux des écoles bilingues*”. Nesse Congresso, foram compartilhadas as experiências vivenciadas pelos professores do CAp/UFPE. O trabalho no CAp foi referência para o início de projeto DdNL nos Colégios de Aplicação em Aracaju (CODAP/UFS – Universidade Federal de Sergipe) e em Porto Alegre (CAp/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). No ano de 2018, os professores de Artes e de Biologia continuaram suas propostas de bilinguismo em suas respectivas disciplinas. O professor de Matemática participou de outra formação de DdNL, desta feita em Brasília. Como previsto no Protocolo de Intenções, a presença de assistentes FLE na instituição foi importante para auxílio na preparação de materiais para os professores de DdNL. O projeto de DdNL do CAp foi apresentado nos Congressos de Professores de Francês em Bogotá (Colômbia) e em Agadir (Marrocos), no ano de 2018. A temática apresentada foi bem recebida e suscitou perguntas quanto à formação desse profissional e à sua regulamentação nas instituições de ensino. Pontos importantes e que merecem atenção.

Em 2019, três componentes curriculares, em três turmas diferentes no núcleo comum, passaram a ser trabalhadas em uma perspectiva bilíngue/DdNL no CAp. O Francês é praticado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE), em disciplinas linguísticas (FLE) e também em Disciplinas ditas Não Linguísticas (DdNL). O projeto de Bilinguismo/DdNL em língua francesa oficializado em 2016 apresenta-se como uma experiência inédita, em ensino público, no estado de Pernambuco e permite que professores trabalhem parte do conteúdo de seu componente curricular em língua francesa. A iniciativa foi apresentada no CAp para ser desenvolvida em língua francesa e essa é a única língua estrangeira

na instituição que desenvolve esse projeto, até o presente momento. Tal prática suscita tanto aspectos oficiais e curriculares quanto aspectos subjetivos e relacionais.

O professor do CAp/UFPE, assim como outros professores da educação básica, tem uma identidade profissional associada à sua disciplina, ao seu componente curricular. Essa identidade remete a um pertencimento cultural compartilhado com outros profissionais da mesma área de atuação. Esse profissional começa a dar aula de sua especialidade em língua francesa não sendo professor dessa língua estrangeira. Esse professor, chamado de professor de DdNL, ensina sua disciplina na educação básica no Brasil e a ensina também em língua francesa. Considerando que a situação de ensino de uma Disciplina dita Não Linguística em uma língua estrangeira representa para os atores envolvidos (professor e estudantes) uma situação de contato de culturas, interroga-se as implicações dessa experiência na identidade profissional do professor de DdNL.

Questões emergem dessa problemática: primeiro, em relação à formação e trajetória desse profissional; segundo, em relação à sua prática e comportamento em sala de aula; e, terceiro, sobre as repercussões dessa experiência na identidade profissional do professor. O professor de DdNL vive em dois espaços? O entre dois espaços é o próprio compartilhamento de espaço (professor especialista, professor de língua francesa). Qual ou quais as trajetórias profissionais de um professor de DdNL? O que pode ser inferido delas? A cultura estrangeira está integrada na trajetória pessoal desse professor? Que sentimentos podem advir desse encontro de línguas e de culturas? Quais são os tipos de contatos culturais? Quais são os efeitos emocionais destas novas práticas? Que desafios são enfrentados por esse profissional em sua prática na sala de aula? Como o professor articula a língua francesa e a língua portuguesa na aula de DdNL? Que estratégias são adotadas por estes profissionais para ultrapassar possíveis conflitos provocados pela situação? Que condutas podem ser transmitidas em uma formação de professor de DdNL para minimizar sentimentos como angústia, tensão e insegurança? Que decisões são tomadas na sala de aula no Brasil em função da cultura estrangeira? Quais são os limites e dificuldades enfrentadas por um professor de DdNL na prática de sala de aula? O que ele faz diante das dificuldades encontradas? Identificá-las ajuda na prevenção ou na solução de problemas? Todos os professores podem ser professores de DdNL? Identificando previamente as possíveis estratégias adotadas pelos professores, podemos recrutá-los de forma mais efetiva? Mais perguntas ficam em aberto: o lugar desse “terceiro”, *tiers*, no encontro entre duas culturas, pode ou não facilitar o processo? A existência de conflitos oriundos dessa situação pode provocar ou não uma crise? E como lidar com o fato de ensinar a sua especialidade em francês?

Qual a consequência intercultural desse contato de culturas? Considerando o “inter” como interação, troca, eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade (GABIOULD *et al.*, 1986). Há conflitos suscitados pelas contradições de um duplo referente cultural desse professor especialista brasileiro que ensina sua disciplina em francês e em português? Quais as repercussões e quais são as estratégias identitárias ou estratégias de ensino aprendizagem adotadas pelo professor nesse contexto? Todas essas perguntas podem orientar a pesquisa sobre o professor de DdNL no Colégio de Aplicação.

## 1.2 DESENHO DA PESQUISA

Ao falar de bilinguismo, é importante destacar que, segundo Duverger (2007a), as crianças que possuem o hábito de passar de um sistema de símbolo a outro, de uma língua a outra, apresentam flexibilidade cognitiva, maior capacidade de abstração e construção de conceitos e resolução de problemas abstratos. As vantagens desse tipo de trabalho que são apontadas nos diferentes estudos realizados serão oportunamente apresentadas e especificadas.

Para Duverger (2009), o discurso de que nem todos os estudantes possuem capacidades necessárias para seguir uma educação bilíngue, que só os estudantes com facilidade para o aprendizado de línguas, os “bons estudantes” deveriam participar, já que impor esse formato para todos seria contraproducente, não procede. O autor assevera que tal afirmação jamais foi comprovada, inclusive em suas próprias observações em contextos diversos, em várias escolas no mundo onde não há seleção de estudantes. Tal aspecto será tratado mais adiante.

No Colégio de Aplicação da UFPE, não há seleção de estudantes para participar do trabalho bilíngue, todavia, há seleção para a entrada na instituição. Mesmo que, já há cinco anos, haja reserva de vagas, 50%, para estudantes oriundos de escolas públicas, há seleção para a livre concorrência e para a reserva de vagas. Dessa forma, uma pontuação mínima é requerida para a entrada de estudantes. Isto até o ano letivo de 2020, porque a partir do ano letivo de 2021 haverá o sorteio universal, que sempre foi bastante almejado por muitos dos que fazem a instituição.

Pode-se indagar se essa experiência é boa para todos. Será verificado mais adiante que há relevância para os grupos que trabalham em um formato bilíngue dos que não trabalham nesse formato. Os resultados são realmente diferentes e melhores para os que usam a língua estrangeira para aprender outras coisas que a própria língua. Não há objetivo, no momento, de observar o efeito desse tipo de ensino em estudantes que apresentam dificuldades no

aprendizado em sala de aula. Aliás, dos três elementos desse tipo de dispositivo, o “elemento professor” será trabalhado. Todavia, pode ser interessante observar, em um futuro estudo, se esse tipo de ensino poderia ou não ser efetivo em estudantes denominados de “fracos”, “vulneráveis”.

Até o momento, várias perguntas já foram feitas e, agora, mais uma deve ser incluída: *Quais as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor?* Com o objetivo de responder a essa pergunta e as demais feitas anteriormente, parte-se então da hipótese de que o ensino de uma Disciplina dita Não Linguística é uma situação de contato de culturas gerando processos de interculturação, ou seja, ela vai favorecer a criação de um espaço entre dois, entre o português e o francês, assim como entre a identidade de professor da disciplina de origem e a identidade de professor de francês. Essa experiência pode causar conflitos na identidade profissional do professor de DdNL, que adotará estratégias para superá-los. Essas estratégias são indicadores de interculturação. Baseamo-nos na perspectiva intercultural, segundo a qual a situação de contato de culturas gera processos de interculturação. A alternância entre a língua da cultura de origem (português) e a língua estrangeira (francês) em sala de aula constitui uma situação de contato de culturas, gerando processos de interculturação na identidade profissional do professor. Esses processos dão origem a uma terceira identidade, a identidade de um professor de uma disciplina dita não linguística ensinada em língua francesa, divergente tanto da sua identidade inicial quanto da identidade de um professor de francês. Do ponto de vista metodológico, serão analisadas as modalidades de interferência dos aspectos administrativos e curriculares através da análise de documentos oficiais, assim como os aspectos subjetivos e relacionais na nova identidade profissional do professor de DdNL através de análises de entrevistas feitas com professores voluntários.

Nesse contexto, aponta-se como **objetivo geral**: Compreender as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor de DdNL do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, através da identificação das estratégias adotadas pelo professor para enfrentar os conflitos em sala de aula.

#### **Objetivos específicos:**

1. Identificar elementos constitutivos da identidade do professor de DdNL no CAp/UFPE;

2. Identificar conflitos do professor de DdNL e estratégias adotadas para superar esses conflitos;
3. Analisar o processo de interculturação vivenciado por esse professor nessa situação de contato de culturas.

**Objetivos operacionais (metodológicos):**

1. Analisar textos administrativos que regulam o ensino de língua estrangeira no Brasil, ensino bilíngue e literatura científica que trata da formação do professor de DdNL para identificar as competências e os saberes que esses docentes precisam desenvolver;
2. Identificar a perspectiva teórica e os aspectos culturais e sociais no currículo da disciplina de DdNL no CAP;
3. Entrevistar professores de Disciplina dita Não Linguística sobre suas práticas em sala de aula e identificar as estratégias adotadas para superar as dificuldades encontradas.

A pesquisa ora apresentada pode contribuir para a ampliação das discussões nessa área em um momento em que o espaço de ensino da língua francesa no Brasil diminui consideravelmente. A língua francesa não está na rede pública estadual ou municipal de ensino (com exceção dos Núcleos de Línguas, NEL, do Estado), não consta como língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não consta como língua estrangeira obrigatória na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A língua francesa não parece ser prioridade na educação básica, mas é requerida em diversos momentos da graduação e da pós-graduação. A educação bi/plurilíngue pode oferecer uma forte alternativa didática, não apenas para o estudo de línguas estrangeiras, mas também para os estudos de Disciplinas ditas Não Linguísticas. O trabalho de uma DdNL, de acordo com Gajo (2007), apresenta-se como uma alternativa educacional significativa, que reexamina o território da escola, as responsabilidades linguísticas dos atores educacionais e a realidade social. Além de reconhecer a diversidade, esse trabalho incentiva estratégias de diversificação e considera o aprendizado da língua estrangeira seriamente. A ideia de integração está no centro e as demandas dos discursos são analisadas de maneira específica e transversal.

Dessa forma, considerando a importância do ensino de línguas modernas e a relevância da temática identitária, profissionalização docente, interculturação e currículo, acredita-se que essa pesquisa possa contribuir para as discussões sobre o professor de DdNL na educação básica

brasileira. Espera-se que a construção de sua identidade e as estratégias adotadas pelo professor contribuam para a relevância social, acadêmica e científica desse tipo de ensino.

### 1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Mapear e analisar produções científicas sobre determinada área de conhecimento é conhecido por “estado do conhecimento”, “estado da arte” ou “estado da pesquisa”. Alves (1992, p. 55) afirma que “esses estudos objetivam mostrar o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados, capacitando-o a problematizar e mostrar contribuição do estudo feito”. O pesquisador indica a contribuição do seu estudo, procurando esclarecer questões ou preencher lacunas.

O estado do conhecimento pode em muito contribuir com a pesquisa e, para Alves (1992, p. 54), “deve aparecer, de forma clara e sistematizada, na introdução do relatório”. Para a construção do estado do conhecimento, foi realizado um levantamento das produções sobre o ensino bilíngue. Com o objetivo de situar a temática do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística em uma língua estrangeira, foram procurados trabalhos realizados sobre o ensino de uma DdNL ensinada em língua estrangeira no Brasil e no exterior e a formação desse profissional, usando como descritores: “Ensino Público Bilíngue”, “Professor de DdNL”, “Disciplina Não Linguística”, “Identidade do professor de DdNL”, “Ensino de DNL na Educação Básica”. Não foram identificadas produções no Repositório Institucional da UFPE ([www.repositorio.ufpe.br](http://www.repositorio.ufpe.br)) ou no site da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)). No banco de teses e dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br>), há a dissertação de Ana Dulce Moraes Albuquerque Vitor, defendida em dezembro de 2016, com o título: *Análise do Programa Escolas Bilíngues da Prefeitura do Rio de Janeiro*. Trata-se da observação e avaliação de um projeto piloto de escolas bilíngues na cidade do Rio de Janeiro, dentro do Programa Criança Global. A pesquisadora destaca a relevância do tema da Educação Bilíngue, mas aponta a clara incompreensão em torno desse tema por parte da equipe da escola. Ela ressalta a preocupação com a formação de professores e evidencia que os professores de línguas estrangeiras não devem só ensinar a L2, nessa perspectiva de ensino, mas através da L2. Tal afirmação demonstra que o professor de LE passa em ensinar em LE conteúdos ou parte de conteúdo para o qual não foi devidamente formado no ensino superior. O ensino bilíngue é garantido pelo professor de LE.

O parco resultado apreendido mostra a não realização de estudos em nosso país de temas bastante observados em trabalhos na Europa, Canadá e Estados Unidos. A temática DdNL/DNL é bastante explorada em pesquisas fora do país com diversos livros e artigos produzidos e publicados por autores, como: Jean Duverger, Laurant Gajo, Mariella Causa, Marisa Cavalli, Claudine Brohy, Daniel Coste, Danièle Moore, Cécile Sebatier, Jean-Philippe Maitre e diversos outros que foram consultados e que serão mencionados no corpo deste trabalho.

Continuando a procura por pesquisas similares, destaca-se o arquivo aberto e pluridisciplinar HAL ([archives-ouvertes.fr](http://archives-ouvertes.fr)). Ele serve como depósito e difusão de documentos científicos de pesquisas oriundas de estabelecimentos de ensino e de pesquisas francesas ou estrangeiras, públicos ou privados. A tese de doutorado de Jean-Luc Breton (2011), *Aprendizagem do inglês em seção europeia no ensino médio: representações e práticas*<sup>1</sup>, defendida na Université Paris-Ouest Nanterre La Défense, sob a direção da professora Anne Trevisse, discorre sobre estudantes, de diferentes escolas, que seguem escolarização em seções europeias nas séries gerais, tecnológicas e profissionalizantes (Ensino Médio) e estudantes nas mesmas séries que não frequentam as seções europeias. As seções europeias e os programas das instituições são caracterizados e a realidade local e as especificidades das escolas nas quais houve observações são apresentadas. A pesquisa focou na análise das produções escritas em inglês feitas pelos estudantes. O pesquisador destaca a limitada exposição de todos os estudantes à língua inglesa no contexto extraescolar. Ele constata que os estudantes que acompanham as seções europeias não parecem progredir de maneira mais rápida no aprendizado do inglês escrito que os outros estudantes fora da seção europeia. Mesmo que o ensino em inglês motive e mantenha um bom nível de interação na língua estrangeira, não é suficiente para tornar a competência escrita melhor que a dos outros estudantes. No entanto, é no domínio dos saberes específicos das disciplinas ditas não linguísticas que o progresso se manifesta, no léxico utilizado, nos conectores e na forma lógica e coerente de apresentar os fatos.

As seções europeias estão presentes em instituições de educação básica na Europa e oferecem aos estudantes algumas disciplinas escolares ensinadas também em uma língua estrangeira, em uma língua diferente da língua materna do país. Essa língua ou essas línguas

---

<sup>1</sup> No original: “Apprentissage de l’anglais en section européenne au lycée : représentations et pratiques » (BRETON, 2011).

não são as mesmas em todas as seções (em todas as instituições escolares). No mesmo repertório, a tese defendida por Punwalai Kewara (2012), *Ensino Aprendizagem de uma disciplina linguística e não linguística na escola primária: análise de ação conjunta professores-estudantes nas classes primárias bilíngues na Tailândia*<sup>2</sup>, na Université Rennes 2, sob a direção de Gérard Sensevy, apresenta o ensino de DdNL na Tailândia para atender a um política de bi/purilinguismo. A pesquisa procurou estudar a prática efetiva de professores estrangeiros e tailandeses que trabalhavam em seção bilingue. A análise das seções de ciências em tailandês e em inglês revelou que ao limitar o seu papel a “transmissão de conhecimento” os professores colocaram os estudantes em uma posição passiva, com pouca autonomia e limitou a construção do conhecimento pelos mesmos. Percebeu-se que no ensino de ciências em inglês, foi dado mais importância ao estudo da língua estrangeira do que ao conteúdo específico do componente curricular. Observou-se, também, que não havia uma sequência nas aulas e cada professor trabalhava de forma individualizada, sem estarem em um trabalho colaborativo. Dessa forma, as vantagens apontadas em um trabalho de DdNL não foram percebidas. A pesquisadora conclui destacando a importância e dificuldade no recrutamento de professores para que a educação bilíngue seja sustentável e eficaz. Ela também faz recomendações às instituições educativas na formação de professores tailandeses para trabalharem nesse tipo de dispositivo a fim de que possam dominar as habilidades profissionais necessárias para essa ação.

Algumas instituições de ensino conhecidas na França trabalham em uma perspectiva bilíngue, disciplinas ditas não linguísticas. O *Collège-Lycée d'Iroise* em Brest, cidade francesa na Bretanha, possui o ensino do português como língua estrangeira e tem DdNL em bretão, língua regional. O *Lycée Emilie de Breteuil*, na Academia de Versailles, oferece a possibilidade de acesso a seções europeias em alemão e inglês, além de BACHIBAC em espanhol (Diploma de conclusão do Ensino Médio válido simultaneamente na França e na Espanha). Caso diferente há no *Lycée Montaigne* em Paris, onde é possível encontrar uma seção internacional de português. As disciplinas de Literatura Portuguesa e História são ensinadas em língua portuguesa, por professores portugueses, pagos pelo governo português, em um processo de imersão total.

---

<sup>2</sup>No original : « Enseignement-apprentissage d'une discipline linguistique et non-linguistique à l'école primaire : analyse de l'action conjointe professeurs-élèves dans des classes primaires bilingues en Thaïlande (PUNWALAI KEWARA, 2012).

Na cidade do Recife, há experiências “chamadas bilíngues” em instituições privadas: Colégio Eximius, Colégio Agnes, Colégio Damas, dentre outros. Nelas, o professor de língua estrangeira pode ser convidado ou convocado a trabalhar um assunto específico em uma determinada aula, seja ela de Geografia, História ou de outro componente curricular. Ele não é o especialista do componente curricular, mas ele ministra a aula usando a língua estrangeira no seu lugar. Ou o que pode ser observado de forma efetiva é um reforço no ensino da língua inglesa como característica de ensino bilíngue. Em outras escolas, alguns componentes são integralmente ensinados na língua estrangeira, imersão total (Colégio Damas, *High School*), mas isso não é bilinguismo. Em São Paulo, as escolas particulares já estão oferecendo programas bilíngues há mais de trinta anos. Muitas escolas no país estão se tornando bilíngues ou comprando “programas bilíngues” de editoras. Segundo imprensa nacional, são mais de 350 escolas particulares oferecendo currículo bilíngue e aumentando suas mensalidades por isso. Muitas escolas apenas aumentam a carga horária de língua inglesa. Todavia, isso não se configura ensino bilíngue.

Entretanto, parcerias entre professores das Disciplinas ditas Não Linguísticas e professores de língua estrangeira são necessárias e importantes, mas quem assume a aula diante dos estudantes é o especialista do componente curricular. E ele deve conhecer a língua estrangeira suficientemente para construir conhecimentos junto com os discentes. A parceria e a cooperação são necessárias e importantes, mas o maestro da orquestra nesse contexto é sempre o professor especialista.

#### 1.4 ESTRUTURA DO ESTUDO

Na introdução, o interesse pessoal e a motivação do caminho traçado foram apresentados, além da problematização, do objetivo geral, dos objetivos específicos, da justificativa, do estado do conhecimento e do pressuposto da investigação. Agora, será descrito como o restante do trabalho realizado foi estruturado.

O primeiro capítulo tem como título *Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil*. Trata-se de um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com o objetivo de situar a temática em um contexto maior de ensino e aprendizagem de línguas.

No capítulo dois, *Disciplina dita Não Linguística – DdNL e seu ensino*, são expostos conceito, princípio, abordagem, característica essencial da educação bilíngue e relevância desse ensino na construção da identidade do docente de DdNL. Destaca-se que o ensino bilíngue vem

ganhando notoriedade, ainda que no sistema público de ensino de alguns lugares em nosso país seja de forma tímida.

Nos quatro próximos capítulos, são apresentados o referencial teórico, a partir das seguintes categorias: Formação docente; Identidade; Interculturação e Currículo. O capítulo quatro versa sobre a formação docente e a formação desse novo profissional, o professor de Disciplina dita Não Linguística ensinada em língua francesa. Um capítulo sobre a formação do professor de DdNL com o objetivo de observar que só o conhecimento de uma língua estrangeira e o seu uso por professor de outro componente curricular que não o ensino da língua estrangeira e suas implicações, não é suficiente para que o professor seja reconhecido como professor de DdNL. O conhecimento da LE é pré-requisito, mas outras competências são também requeridas.

O capítulo cinco trata de identidade, suas dimensões, professores de DdNL: identidades em construção e as estratégias adotadas pelos professores de DdNL diante de situações conflituosas durante sua prática pedagógica em sala de aula. O conceito de cultura e de identidade são articulados para tratar de identidade cultural, identidade intercultural e de possíveis conflitos identitários que podem resultar de uma contradição entre códigos culturais aos quais o professor é confrontado. O professor é apresentado como produtor de cultura e ator na gestão de seus conflitos.

O capítulo seis aborda a interculturação. Tal temática foi aprofundada durante realização de estágio doutoral (bolsa sanduíche) na Université de Toulouse Jean Jaurès na França, de outubro 2019 a abril 2020. Destacamos a importância e a relevância da realização desse estágio doutoral para a construção desse trabalho de pesquisa.

O sétimo capítulo versa sobre o currículo e o ensino de DdNL. São apresentadas as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo e o reflexo dessas teorias na sala de aula do professor de DdNL. Compreendemos que o currículo produz sujeitos, produz identidades.

O capítulo oito aponta o percurso teórico metodológico escolhido e percorrido para atingir os objetivos propostos nessa introdução e trabalhados ao longo dessa pesquisa. Ele inclui: abordagem orientadora do estudo, campo de pesquisa, instrumentos de coleta e produção de dados; instrumentos de análise de dados; escolhas teórico-metodológicas e histórias de vida de professores. Essas últimas, como afirma Batista Neto (2007), não tratam apenas de narrar uma vida, o ato realizado mobiliza sentimentos e interesse em vários níveis e é portadora de conteúdos identitários significativos.

O capítulo nove mostra os dados coletados, discussão e conclusão da análise dos mesmos e um olhar cuidadoso nos passos dados pelo professor de DdNL. Trata-se de uma discussão que pretende contribuir à compreensão de como se tem construído a identidade do professor de DdNL no CAp/UFPE. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas realizadas no ano de 2019 com os professores de DdNL do CAp/UFPE. Nesse capítulo, são realizadas, também, análise documental da BNCC 2014-2024 (que trata do ensino de língua estrangeira) e do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue que foram normatizadas pelo parecer CNE/CEB nº 2/2020 e aprovado em 09/07/2020.

Este trabalho se propõe a apresentar resultados de uma experiência considerada inovadora não só na UFPE (protagonista nesse tipo de trabalho), mas no nosso país. Ensinar um componente curricular utilizando duas línguas de ensino e de aprendizagem, a língua materna e a língua francesa. Importante destacar que sem professor de DdNL não há ensino bilíngue. Isso não significa que ele deva ser o centro desse dispositivo, já que em um processo de ensino aprendizagem o foco deve ser os estudantes.

As fontes de consultas durante a construção desse trabalho são documentos oficiais, teses, livros, artigos, anotações resultantes de participação em reuniões de compartilhamento de projetos com doutorandos do LCPI na Universidade Toulouse Jean Jaurès e de discussões em reuniões de orientação na França e no Brasil. Constam no trabalho, autores e produções que embasam a pesquisa, que apontam para conceitos e problemáticas interessantes, materiais que são utilizados nas análises e que podem apontar e impulsionar futuras pesquisas.

Por fim, nos aspectos finais, pode-se encontrar limites e perspectivas da pesquisa realizada. Também é aconselhado que essa prática seja adotada na escola brasileira, mas com uma reflexão crítica sobre os limites e perspectivas abertas por essa experiência. Outras perguntas podem surgir desse trabalho e o objetivo é continuar procurando respostas.

Uma boa leitura para todos e todas!

## 2 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

“*Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova*”<sup>3</sup> (Juan R. Jiménez).

Um retorno histórico sobre o ensino de línguas no Brasil e, principalmente, sobre o ensino da língua francesa nos parece essencial já que as Disciplinas ditas Não Linguísticas no CAp utilizam essa língua como ferramenta de ensino aprendizagem dentro da sala de aula em conjunto com a língua materna. O linguista francês Antoine Meillet (1866-1936) foi o primeiro linguista a publicar um texto caracterizando a língua (gem) como um fato social. Em suas discussões, o autor não fez distinção entre língua e fala e preferiu utilizar a terminologia linguagem em suas conceituações. Essa era compreendida como razão principal de existência do grupo social, como o elemento que tornava possível a socialização. Meillet (1948) afirma que a linguagem é um fato social, e cada língua, e toda língua, como noção particular e concreta, é também um fato social. Ao falar de *langue*, o autor se refere à língua como um idioma, uma noção particular, uma língua de uma nação ou de um grupo. Ele fala de uso linguístico, de fenômenos da língua falada, sendo a fala sempre tratada como manifestação da linguagem e sem uma definição específica para ela. Para ele, não é possível compreender fatos de linguagem sem fazer referência ao social, sem fazer referência à história. Afinal, a história de toda ciência permanece viva na sua prática.

Como a língua foi e é encarada na sociedade chama a atenção de linguistas e está em pauta de discussão. A normatização da língua não deve ser desvinculada de seu uso real, ela deve conviver com as demais. E nessa convivência as características e tendências são estabelecidas. Acreditamos que a língua seja heterogênea e que ela muda com o tempo. Dessa forma, a distância entre a norma-padrão e a realidade da língua sempre irá ocorrer. A existência das variedades linguísticas interessa à sociolinguística e, para essa, a norma deixa de ser o modelo a ser seguido em qualquer contexto social. A norma é o esperado por parte de uma comunidade para uma determinada situação de fala. O indivíduo se integra à sociedade respeitando os diferentes usos da língua nas diversas situações sociais em que estiver inserido. Assim, as variedades são constitutivas da própria língua.

De acordo com Leclerc (2015), o português é a língua materna de 95% da população brasileira. Antiga colônia portuguesa, o Brasil viu, com o passar do tempo, a língua portuguesa, que é hoje utilizada pelo conjunto de seus habitantes, evoluir, se impor e ser reconhecida

---

<sup>3</sup> Juan Ramón Jiménez, poeta espanhol (1881-1958).

oficialmente. Inicialmente, considerada “língua dos colonizadores” (CORREA, 2010), aos poucos tornou-se língua dos colonizados e, afastando-se progressivamente da língua oficial de Lisboa, se enriqueceu com as línguas indígenas e com os dialetos africanos (HOWLETT-MARTIN, 2008). É assim que, em 1822, tornou-se a língua nacional, utilizada como símbolo da nova nação e, posteriormente, da República. Para Hamel (2001), o português brasileiro se normalizou a fim de se emancipar do português de Portugal e a Academia Brasileira de Letras é fundada em 1897.

Todavia, mesmo sendo o português a principal língua ensinada nas escolas, com exceção das escolas bilíngues, há uma rica diversidade linguística em nosso país, o país de dimensões continentais, o Brasil dos “Brasis”. O Brasil de 180 línguas indígenas faladas, mesmo com poucos falantes diante da considerável diminuição da população indígena. Em 2007, o Ministério Brasileiro da Cultura incluiu no seu plano nacional um projeto de lei (MORELLO, 2009) que procurou relacionar práticas culturais, práticas linguísticas e reconhecimento de línguas não oficiais. Esse projeto de lei aprovado em 2010 deu lugar à Lei nº 12.343, que valoriza as línguas indígenas e seu reconhecimento como línguas oficiais nas regiões onde são faladas.

Hamel (2001) afirma que as primeiras “línguas estrangeiras” ensinadas no Brasil foram o português e o latim, línguas desconhecidas da população e cuja aprendizagem foi iniciada na colonização por intermédio de religiosos. Os conflitos com Napoleão na Europa conduziram à instalação da família real portuguesa no Brasil e essa trouxe consigo a língua francesa, que foi ensinada como língua europeia privilegiada.

Na década de 30, especificamente em 14 de novembro de 1930, durante a era Vargas, foi criado pelo Decreto nº. 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e teve como seu primeiro titular, em 18 de novembro do mesmo ano, o renomado educador de Minas Gerais, Francisco Campos. Como ministro, Campos reformou a estrutura do ensino brasileiro, instituindo uma política nacional de educação. As diretrizes adotadas no que tange ao ensino de línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) estabeleceram, dentre outros, o ensino de língua estrangeira (LE) na própria língua estrangeira. Dessa forma, o Método Direto foi instituído como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1.o – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria

língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares (BRASIL, 1931).

Leffa (1988) faz a distinção entre método e abordagem. Para esse autor, a abordagem é um termo mais abrangente e engloba pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O método, por sua vez, tem uma abrangência mais restrita, pode estar contido dentro de uma abordagem, tem normas de aplicação de pressupostos e pode envolver regras para seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos e normas de avaliação para elaboração de um determinado curso. Por isso, para Leffa (1988), o método direto, na realidade, é uma abordagem e não um método, embora, historicamente, o termo *método* tenha sido consagrado tanto no sentido amplo, como no restrito – fato observado no método direto.

Mesmo sendo estabelecido o ensino da LE na própria língua, o número reduzido de horas reservado aos idiomas modernos nas escolas (CHAGAS, 1957) e a carência de professores com formação adequada para o cumprimento de programa tão avançado transformaram, de acordo com Leffa (1988), as Instruções de 1931 em letra morta. No entanto, a experiência da implementação desse método no Colégio Pedro II foi de valor inestimável para o ensino de línguas no Brasil (CHAGAS, 1957).

Foi em 1940, com a reforma do ensino secundário pelo então ministro Gustavo Capanema, que os projetos iniciados na gestão de Campos foram implementados e amadurecidos. A marca mais profunda e duradoura deixada por Capanema foi na educação secundária. Para o ministro, esta deveria estar impregnada de “práticas educativas” que transmitissem uma formação moral e ética, proporcionando uma cultura geral e humanística, uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo, condições para ingresso no ensino superior e possibilidade de formação de lideranças. No caso das línguas estrangeiras modernas, nessa reforma elas foram mais valorizadas. No ginásio, foram incluídas disciplinas como o latim, o francês e o inglês; o latim e o francês com quatro anos de aprendizagem e o inglês com três anos de aprendizagem. No colegial, foram incluídos o francês,

o inglês e o espanhol; o francês com um ano e o inglês e o espanhol com dois anos. As mudanças foram significativas também no horário, o francês aparecia com treze horas semanais, o inglês com doze e o espanhol com duas. A reforma destinou 27 horas semanais de ensino de língua estrangeira moderna (não computadas as oito horas de latim), uma valorização maior do que na Reforma Campos – considerando apenas as línguas modernas.

A proposta apresentada era a de um estudo prático de línguas estrangeiras com objetivos instrumentais (ler, escrever, compreender e falar), educativos (contribuir para a observação e a reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira para compreender tradições e ideias de outros povos), constituindo-se como uma perspectiva moderna e avançada para a época em relação ao ensino de línguas estrangeiras na escola secundária. Entretanto, vinte anos de ajustes e sucessivas alterações não permitiram a execução do estabelecido. Daí, a redução do “método direto” ao ler e traduzir, devido ao que se perdeu entre a teoria e a sala de aula, uma realidade comum na educação brasileira.

Nos Estados Unidos, com o objetivo de produzir falantes fluentes nas diferentes línguas estrangeiras, surgiu, durante a segunda guerra mundial, uma abordagem (*Méthode de l'Armée* e a difusão da ideia de que é preciso conhecer a língua do inimigo para vencê-lo) que, posteriormente, passou a ser chamada de *audiolingual*. Como resultado, instituíram-se turmas reduzidas e um generoso tempo para o estudo. O projeto demandou investimentos e, nesse contexto, também com a participação de linguistas, o ensino de línguas adquiria a posição de ciência. As premissas (língua é fala, não escrita; língua é conjunto de hábitos; deve-se ensinar a língua, não sobre a língua; as línguas são diferentes) que sustentavam o método foram reformuladas com clareza e formaram uma doutrina, que, por muitos anos, dominou o ensino de línguas e teve Bloomfield, Skinner e Nida como grandes nomes do movimento.

Com a intensa dependência econômica e cultural dos Estados Unidos, após a segunda guerra mundial, no Brasil a necessidade ou o desejo de se aprender inglês aumentou consideravelmente. Aos poucos, a língua inglesa foi invadindo um espaço onde predominava soberana a língua francesa.

Citada pela primeira vez na Constituição de 1934, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios da constituição, foi publicada pelo então presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961. Essa lei de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no Ensino Médio e na educação básica (atuais Ensinos Fundamental e Médio) e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. A LDB nº 4024 de 1961 e a Lei nº 5692

de 1971 ignoraram a importância das línguas estrangeiras ao não incluí-las nas disciplinas obrigatórias. Nos dois momentos citados, ficou a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas nas suas respectivas escolas. Paradoxalmente, a opção pelo estudo da língua inglesa cresceu junto com os cursos particulares e com a intensificação do senso comum de que não se aprendia língua estrangeira nas escolas regulares.

A não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, formalizada na LDB de 1961, se caracterizou como um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Houve uma diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma hora/aula por semana em várias instituições, e a um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras tinham perdido o poder de “reprovar” (PAIVA, 2003). Não foi assegurada uma inserção satisfatória de carga horária, tampouco de qualidade desse ensino nas escolas, mesmo sendo a importância da LE reconhecida pelos setores da sociedade. Em busca da qualidade não encontrada nas escolas, mais uma vez, as classes privilegiadas continuaram garantindo a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares. Todavia, os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e das habilidades de uso correspondentes.

Em 1976, a resolução nº. 58 de 1º de dezembro resgatou, de forma parcial, o prestígio das línguas estrangeiras, tornando o ensino de LE obrigatório no 2º grau (nomenclatura usada na época). Diz o artigo 1º: “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (BRASIL, 1971). Entretanto, a não obrigatoriedade do ensino de LE no 1º grau<sup>4</sup>, hoje Ensino Fundamental, permitiu que sua inclusão ficasse sujeita a casuísmos e conveniências do momento. Mais uma vez, a democracia educacional fica ameaçada, pois um fosso entre a educação das elites e a das classes populares foi criado.

No final de novembro de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) e, ao final do evento, uma carta propondo um plano emergencial para o ensino de línguas no país foi divulgada. Esse documento, intitulado *Carta de Florianópolis*, contém afirmações como:

[...] todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras,... que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao estudante o acesso

---

<sup>4</sup> Ensinos de 1º e 2º graus conforme Lei 5692/71.

ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente... a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do estudante (I ENPLE, 1996).

Na LDB em vigor atualmente (Lei nº 9.394-96, de 20 de dezembro de 1996), o ensino de 1º e 2º graus é substituído pelo Ensino Fundamental e Médio. A lei deixa clara a necessidade da língua estrangeira no Ensino Fundamental, de forma obrigatória, e a oferta de duas línguas estrangeiras no Ensino Médio, sendo uma delas de caráter optativo para o estudante. Além disso, os Parâmetros Curriculares nacionais estão baseados no princípio da transversalidade. Neles, o ensino das línguas estrangeiras incorpora diferentes questões relacionais e temáticas atuais, e sugere uma abordagem sociointeracional (com ênfase na leitura).

A percepção de que a importância do ensino de língua tinha sido legitimada não durou muito. Algumas ações do governo e algumas brechas na LDB demonstraram que o ensino de idiomas ainda era visto como algo pouco relevante. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira, de 1998, minimizaram a importância das habilidades orais na língua estrangeira, justificando carga horária reduzida nas escolas, classes superlotadas, má formação dos professores, não uso imediato da língua e material didático reduzido ao giz e livro. Constituiu-se um posicionamento, no mínimo, lamentável. O ENEM surge sem a obrigatoriedade de língua estrangeira, em um segundo momento inicia a cobrança da língua inglesa e, hoje, temos as opções de apenas inglês e espanhol, não apresentando a língua francesa como opção para os estudantes. Resultado de uma decisão política de ensino de línguas estrangeiras na educação básica.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu objetivo é balizar a qualidade da educação no Brasil, definindo níveis de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes “têm direito”. Nessa obra de 600 páginas, BNCC de 2014-2024, vinte e duas são dedicadas ao ensino da língua inglesa como a língua estrangeira. Embora nas Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, destaque: “Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente...” (BRASIL, 2018, p. 246), a referência é feita ao ensino de língua inglesa e não de línguas estrangeiras. Em seguida, no ponto 3, destaca a importância de identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma intrínseca relação entre língua, cultura e identidade

(BRASIL, 2018). Nesse ponto, o documento não explicita como o estudante terá acesso às outras línguas para que essas similaridades e diferenças possam ser percebidas ou identificadas, já que a referência é feita só a uma língua estrangeira, a língua inglesa. O documento apresenta no seu corpo textos que vão ao encontro de pesquisas plurilíngues e pluriculturais, que destacam a importância do ensino e aprendizagens de línguas estrangeiras.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241).

Além de não considerar que o uso de uma língua estrangeira como língua veículo de conhecimentos outros, vem, ainda assim, carregada de cultura.

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242).

A língua é o signo de um povo, o seu tesouro, seu patrimônio nacional. Conhecer diferentes línguas pode permitir o acesso a diferentes modalidades de comunicação, diferentes pontos de vista, descobrir novos horizontes em direção ao desconhecido, além de conhecer novos povos, costumes e tradições. E isso permite realizar trocas de experiências nos diferentes domínios: social, cultural e político com outros países. O levantamento feito apresenta a situação do ensino da língua francesa no Brasil e os fatores políticos no ensino da mesma. Há importância no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o francês, mas há dificuldades no trabalho com o francês não só no nosso estado, mas em nosso país. O francês foi a primeira língua moderna no CAP/UFPE, na sua concepção em 1958. E durante seu primeiro ano de existência, foi a única língua estrangeira. Inicialmente, com 8 horas semanais

de estudo no CAp, o francês vem ao longo dos anos tendo essas horas de aprendizagem alteradas na instituição. Duverger (2009) concebe língua como diversidade, como interação, como instrumento de aprendizagem. Quando uma língua é estudada, sua estrutura veicula e estrutura a cultura. O francês vem saindo do sistema público de ensino de forma gradual e constante. Hoje, no Recife, só o Colégio de Aplicação da UFPE oferece a língua francesa, de forma obrigatória, para parte dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, no sistema público de ensino. Os Núcleos de Estudos de Línguas (NELs) estão presentes em 34 escolas públicas em nosso estado e oferecem cursos de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Os cursos são gratuitos e duram dois anos com encontros duas vezes por semana. O objetivo é oferecer à comunidade escolar e à comunidade em geral a oportunidade de aprender e ampliar os conhecimentos em outro idioma. A língua francesa está presente em apenas 11 dos 34 núcleos.

Todavia, o conhecimento da língua é demandado para o ingresso em universidades francófonas, para participação em acordos bilaterais de Instituições de Ensino Superior brasileiras com instituições que estão fora do país, para participação em programas de pós-graduação. Por que esse conhecimento, essa aprendizagem não é garantida aos estudantes da educação básica? Por que não é proporcionado ao estudante a possibilidade de aprendizagem de e em outras línguas estrangeiras? Por que não propor algo que possa oferecer ao estudante possibilidades de aprendizagens contextualizadas e voltadas para o mundo global e tão plural no qual ele está inserido?

No próximo capítulo, é apresentada uma proposição, existente, de ensino da língua francesa integrando-a ao ensino de um conteúdo disciplinar. Trata-se de literatura científica que aborda a DdNL e a formação do professor de DdNL para identificar as competências e os saberes que esses docentes precisam desenvolver. Algo realmente inovador para a realidade brasileira. Uma proposta de trabalho, possivelmente desafiadora, que convoca docentes das diferentes áreas de conhecimento a trabalhar parte de seu conteúdo disciplinar em uma perspectiva bilíngue, utilizando duas línguas de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Os princípios e os fundamentos são apresentados e se observa uma situação de contato de culturas. Situação essa que gera processos de interculturalização, ou seja, a criação de um espaço entre dois, entre a língua materna e a língua estrangeira, assim como entre a identidade de professor de um componente curricular outro e a identidade de professor de francês língua estrangeira. E esse contato de culturas remete à pergunta dessa pesquisa: Quais as repercussões desse tipo de ensino, do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística, na identidade profissional do professor? Que desafios são vivenciados por ele na prática de sala de aula e que estratégias ele

adotada para superá-los? Destaca-se, mais uma vez, que essas estratégias são indicadores de interculturação.

### 3 DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA E SEU ENSINO

*“[...] ensino bi-/plurilíngue [...] um ensino envolvendo antes de tudo, conhecimentos disciplinares e impondo para esse fim duas línguas (ou mais) para a construção e transmissão de conhecimentos: a língua de escolarização principal e a (s) língua (s) segunda (s) ou estrangeira (s)”<sup>5</sup> (COSTE, 2003, p. 02, tradução da autora).*

Disciplina dita Não Linguística ensinada em língua francesa, uma experiência bilíngue. Estudante e professor interagindo dentro de sala de aula usando o francês e o português como línguas para aprender, ensinar e compartilhar. Segundo Duverger (2009), um ensino é considerado bilíngue quando as duas línguas estão oficialmente e estruturalmente presentes na escola, paralelamente, para comunicação e, sobretudo, para aprendizagem. O princípio do ensino bilíngue consiste em propor uma paridade no tempo de uso das duas línguas de aprendizagem. Para Cuq e Gruca (2017), essa metodologia não é recente visto que o ensino bilíngue existe desde o século XIX em Malta (maltês e inglês) e mesmo trilingue em Luxemburgo (luxemburgo, alemão e francês).

Por mais de um quarto de século, a Europa valoriza e defende a diversidade linguística e cultural, a promoção da educação bi/plurilíngue e um conteúdo integrado e o ensino de línguas. Há mais de duas décadas, foi desenvolvida na Europa uma variante do ensino bilíngue, conhecida pelo acrônimo inglês CLIL (*Content and Language Integrated Learning*<sup>6</sup>), ou, nos países francófonos, pelo acrônimo francês EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère*<sup>7</sup>). Embora a metodologia CLIL tenha ganhado grande renome, essa metodologia remonta aos tempos antigos. Afinal, os homens sempre precisaram se comunicar uns com os outros por diversas razões: diplomáticas, econômicas, militares ou culturais. De acordo com Germain (1993), foram os acadianos que, em 3000 antes de Cristo, deram o primeiro exemplo de educação bilíngue aprendendo a língua suméria como instrumento de promoção social e a utilizaram, também, para aprender geografia, matemática e botânica. De forma semelhante, os romanos utilizaram o grego como segunda língua (língua franca no primeiro século d.C.).

<sup>5</sup> No original: « [...] enseignement bi-/plurilingue [...] un enseignement engageant avant tout des connaissances disciplinaires et mettant en oeuvre à cette fin deux langues (ou plus) pour la construction et la transmission de connaissances : la langue de scolarisation principale et la (les) langue(s) seconde(s) ou étrangère(s) ». (COSTE, 2003, p. 02)

<sup>6</sup> No original: “Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua” (tradução da autora).

<sup>7</sup> No original: “Ensino de uma matéria escolar integrada a uma língua estrangeira” (tradução da autora).

Na França, entre a Idade Média e o Renascimento, a educação, reservada à elite da sociedade, era monolíngue, visto ser apenas o latim a língua de instrução. Só no final do século XV, que as línguas faladas fora do ambiente de instrução foram toleradas para tarefas de comunicação da vida cotidiana (FRIEDRICH, 2005). Todavia, já no século XII, as primeiras escolas seculares apareceram por iniciativa de comerciantes que queriam educar as futuras gerações em francês, italiano ou espanhol. Essa tradição de bilinguismo durou até a primeira metade do século XX, quando surgiu uma teoria de que o bilinguismo poderia prejudicar o desenvolvimento da criança (ruptura com a língua materna falada em casa) e a perda de sua identidade. Uma teoria sem comprovação consistente. Com esse pensamento, o francês passou a ser a única língua autorizada nas escolas. Mas uma mudança de atitude aconteceu depois da Segunda Guerra Mundial e andou de mãos dadas com a descolonização. A França acolheu, nesse momento, populações que não dominavam o francês e o bilinguismo tornou-se uma necessidade. O exemplo no Québec, onde a partir da década de 1960, o sucesso econômico e social era frequentemente acompanhado pela capacidade de se expressar em inglês e francês, reforçou ainda mais a imagem positiva do bilinguismo na França. Nas décadas de 70 e de 80, a educação bilíngue foi marcada pela imersão total no Canadá e isso perdura até hoje.

Percebido como vantagem para os estudantes franceses já a partir da segunda metade do século XX, foi no início dos anos 1990 que medidas concretas para o ensino bilíngue passaram a ser utilizadas para incentivá-lo na educação. Em 1992, a criação da União Européia defendeu o bi/plurilinguismo, sem negar a língua materna. As primeiras seções bilíngues foram introduzidas na França na década de 60, após acordo assinado entre a França e a Alemanha. Ensinar o francês nas escolas alemãs e ensinar o alemão em escolas francesas. Até a década de 70, a educação bilíngue, tipo EMILE, preocupava-se apenas com estudantes pertencentes a contextos linguísticos ou sociais específicos, como regiões fronteiriças. Posteriormente, percebeu-se a importância de democratizar esse tipo de educação e torná-la acessível a todos. García e Baetens Beardsmore (2009) afirmam que há mais de 30 denominações diferentes para designar essa metodologia educativa onde a língua estrangeira pode ser considerada uma “ferramenta” para aprender uma disciplina (conteúdos de um componente curricular) e onde a aprendizagem é simultânea e complementar. Em espanhol, EMILE é conhecida como AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*), em alemão há diferentes denominações, por exemplo: *Fächerübergreifender deutschsprachiger Unterricht* e *Fremdsprachiger Fachunterricht*. Em italiano, é usado CLIL, mas existe ALID (*Apprendimento di Lingua Straniera Veicolare*). A Comissão Europeia encoraja a utilização

de CLIL ou EMILE ou CLIL/EMILE. Além desses acrônimos, existem os termos: DdNL (Disciplina dita Não Linguística – adotada nesta tese), DEL2 (Disciplina Ensinada em L2) e DNL (Disciplina Não Linguística). Essa última apresenta uma desvantagem em sugerir que não haveria lugar para a linguagem no ensino de disciplina outra que não seja estritamente linguística. Duverger (2009) afirma que essa afirmação não retrata a verdade, considerando, então, que não há como retirar a linguagem ou sua importância de qualquer que seja o componente curricular. Todavia, na prática, o uso do termo DdNL ou mesmo DNL será sempre uma questão de escolha. A abordagem CLIL/EMILE conhece, hoje, um grande sucesso, em inglês, em alemão, em francês e em outros idiomas. Na Itália, por exemplo, os programas de ensino de uma disciplina em língua estrangeira tornaram-se obrigatórios na educação básica (Ensino Fundamental e Médio) e até mesmo em institutos federais (CUQ; GRUCA, 2017). No Marrocos, a língua francesa é a primeira língua estrangeira, a língua estrangeira privilegiada, a língua de abertura ao mundo, de abertura à modernidade, com disciplinas ensinadas também em francês, presentes na educação básica e no ensino superior (BOURDEREAU, 2006).

O relatório Eurydice (2006), encomendado pela Comissão Europeia, contribuiu com a divulgação do acrônimo EMILE para a língua francesa e dá a seguinte definição:

O acrônimo EMILE [...] apresenta uma abordagem metodológica inovadora que vai muito além do ensino de línguas. Efetivamente, [...] a língua e a disciplina não linguística são ambas, objetos de ensino, sem que haja precedência de uma sobre a outra. Além disso, a concretização desse duplo objetivo exige o estabelecimento de uma abordagem particular de ensino: a aprendizagem da disciplina não linguística se faz não em uma língua estrangeira, mas com e através de uma língua estrangeira. Isso implica uma abordagem mais integrada de ensino. Exige dos professores uma reflexão específica não mais sobre o ensino de línguas unicamente, mais sobre o processo de ensino em geral<sup>8</sup> (EURYDICE, 2006, p. 7, tradução da autora).

Percebe-se que se trata de uma abordagem que permite integrar o ensino de um conteúdo disciplinar com o de uma língua estrangeira. A Língua 1 (L1) geralmente se refere à língua materna usada no país, o português. A Língua 2 (L2) é uma língua estrangeira e, nesse trabalho,

---

<sup>8</sup> No original : « L'acronyme EMILE [...] véhicule une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues. En effet , [...] , la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objets d'enseignement, sans qu'il y ait de préséance de l'une sur l'autre . Par ailleurs, la réalisation de ce double objectif exige la mise en place d'une approche particulière de l'enseignement: l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère. Il implique donc une approche plus intégrée de l'enseignement. Il exige ainsi des enseignants une réflexion spécifique non plus sur l'enseignement des langues uniquement, mais sur le processus d'enseignement en général » (EURYDICE, 2006, p. 7).

é a língua francesa. Essa abordagem metodológica difere do trabalho em uma situação de Francês Língua Segunda (FLS) ou de Francês Língua Estrangeira (FLE), onde só há uma língua de escolarização e de aprendizagem, ou situações de imersão total, onde só a língua estrangeira é utilizada em sala de aula. Em teoria, muitas disciplinas escolares poderiam participar dessa abordagem e não necessariamente com uma única língua estrangeira, mas é necessário um projeto institucional e disponibilidade de professores qualificados com competência disciplinar comprovada e competências linguísticas compatíveis à essa, nas duas línguas. Duverger (2009) concebe o trabalho de DdNL dentro de um projeto maior, um projeto institucional. Sem dúvida, se trata de uma ação inovadora, rica e que acrescenta valor e significado ao ensino de língua estrangeira e ao ensino da Disciplina dita Não Linguística.

Ensinar um componente curricular em uma língua estrangeira ajuda os estudantes a melhorarem suas habilidades no idioma? A DdNL dá aos estudantes a oportunidade de progredir no assunto da disciplina/componente curricular? De acordo com Michaud (2014), a DdNL tem como objetivo avançar os estudantes tanto no assunto da disciplina quanto no idioma (habilidades linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas). O benefício é duplo: língua estrangeira e disciplina. De interesse do estudante e benéfico para o professor. Durante uma aula de DdNL, a língua estrangeira é necessariamente utilizada, mas o objetivo não é substituir o curso de línguas. O professor de DdNL tem uma abordagem muito diferente da do professor de língua estrangeira. Ele autentica a língua na situação. Mesmo em um curso de língua, a comunicação não acontece sempre de forma completamente natural. Em um curso de DdNL, a língua estrangeira é essencial para adquirir/construir conhecimento.

Gajo (2007) afirma que a verbalização em língua estrangeira se apresenta como condição central para o processo de ensino/aprendizagem. O estudante não se concentra na língua ou nos erros cometidos na língua estrangeira durante um curso de DdNL. O objetivo é a comunicação e transmissão de informações. O estudante progride naturalmente, na produção oral, sem se sentir julgado ou envergonhado. Um curso de DdNL pode permitir ao estudante o desenvolvimento de habilidades discursivas que, algumas vezes, não são contempladas nos cursos de línguas. No contexto de uma DdNL, o estudante deve ser capaz de fazer perguntas, dar respostas, formular e reformular observações. A situação de aprendizagem pode se aproximar da de um nativo da língua estrangeira em seu contexto natural. Ao concentrar-se no assunto ensinado, há menos pressão na língua usada. Govoni (2003) destaca que não são as aulas de DdNL que levam os estudantes ao bilinguismo, é preciso que haja uma mediação de línguas e culturas. Essa é efetuada em um curso de línguas pelo professor de língua estrangeira.

Daí, a necessidade de um trabalho colaborativo entre o professor de DdNL e o professor de FLE.

A LE é importante em uma aula de DdNL, mas o foco é a disciplina em si. Coste (2003) afirma que a DdNL deve focar no assunto ensinado. Mas é importante observar que o assunto não é ensinado da mesma forma, independente da língua utilizada. Coste (2003) destaca que toda Disciplina dita Não Linguística passa por uma língua para se constituir e para ser transmitida, que nem toda DdNL tem o mesmo tipo de relação com a língua materna, que essa não é apenas vetor indiferente, mas ela também modela o conhecimento construído. Dessa forma, em todo dispositivo bi/plurilíngue, a escolha das DdNL e a escolha das línguas presentes repercutem tanto na construção disciplinar quanto no trabalho das línguas envolvidas. Para o autor, o ensino bilíngue torna visíveis fenômenos gerais em todo processo de construção de saberes, o comprometimento da linguagem, e o questionamento tanto das metodologias de transmissão de línguas quanto as abordagens curriculares das outras disciplinas. Cada língua modela ou modula de sua maneira, em diferentes níveis, a representação dos conhecimentos que se expressam, se constroem e se traduzem através dela. O vocabulário difere, os marcos e as representações também. O que não está claro para o estudante em um idioma pode estar no outro. As duas maneiras de pensar podem permitir que o mesmo aprofunde o conhecimento.

Nessa perspectiva de trabalho o professor simplifica, fala, esclarece, remove digressões, torna a aula bem eficiente. Ao planejar a aula em uma língua estrangeira, o professor reflete sobre suas práticas e se adapta para que os estudantes integrem o conhecimento construído. Os professores são levados a fazer perguntas que não teriam surgido em uma situação de ensino monolíngue (MICHAUD, 2014). Os estudantes não são colocados, nesse contexto, em situações complicadas, quando a língua estrangeira ainda está em processo de aquisição, para tratar de algo não abordado anteriormente, embora isso não seja um impeditivo. Gajo (2007) menciona que não se trata de negar a dificuldade da atividade, mas de considerá-la a partir de um outro ângulo. O autor coloca lado a lado língua e conteúdo disciplinar. Ele explica que esses dois elementos constituem um desafio para o estudante, eles estimulam e não bloqueiam. O trabalho integrado de conhecimentos linguísticos e disciplinares conduzem ao surgimento de dois tipos de conhecimento.

De acordo com Duverger (2009), o trabalho de uma DdNL cria condições favoráveis de uma educação para o plurilinguismo, permitindo, dessa forma, a abertura do caminho para a diversidade linguística. Todavia, além da contribuição linguística, o autor afirma que o ensino de uma DdNL melhora as construções conceituais dos estudantes nas referidas disciplinas e é

um fator importante e profundo de abertura ao intercultural. Trata-se de uma diversidade cultural que parece a cada dia mais importante para a sobrevivência em nosso planeta. O autor acrescenta que esse tipo de ensino permite entrar na alteridade do solo, pois vincula o conteúdo das metodologias de ensino de um país com as de outro, com todos que supõem, e implica em termos de relação ao conhecimento e lógica de aprendizagem. Cuq e Gruca (2017) afirmam que o princípio dessa abordagem metodológica é levar os estudantes a utilizarem suas aquisições da língua estrangeira em uma parte importante de suas atividades cotidianas. Dessa maneira, a língua estrangeira torna-se funcional, útil, interessante e com uma aplicação real e prática no momento de sua aprendizagem e não algo distante que, posteriormente, poderá ou não ser usado. Assim, essa abordagem pode também contribuir com a motivação disciplinar.

A característica essencial da educação bilíngue é o uso na escola da L1 (língua materna) e da L2 (língua estrangeira), isto é, uma língua para aprender, uma ferramenta de aprendizagem (uma segunda língua de aprendizagem). A escola é considerada como o local mais importante para a educação bilíngue, porque é o lugar preferido para adquirir uma língua estrangeira. Além disso, funciona como um exemplo de legitimação, onde se aprendem as regras de uso da segunda língua, a língua estrangeira. Uma educação bilíngue é um ensino onde existem duas línguas de trabalho para o estudante, a língua materna do mesmo e a língua estrangeira. Para Gajo (2001), as duas línguas são utilizadas de forma balanceada, alternativamente (micro e/ou macro alternâncias). Gajo (2001) afirma que a alternância de código é a passagem de uma língua à outra durante a aula. E acrescenta que a alternância se caracteriza como um traço discursivo inevitável. O autor destaca que as alternâncias usadas em sala de aula precisam ser planejadas e Duverger (2009), também, aconselha que a alternância de línguas seja didatizada. O autor aponta que as línguas podem ser alternadas em função dos conteúdos a serem trabalhados, dos documentos, dos exemplos, dos exercícios, da forma de explicar algo, forma de mostrar algo, descrever, analisar e formular. E ressalta que esse é um aspecto metodológico importante na prática de sala de aula. O objetivo da perspectiva DdNL é ensinar todo ou parte de um programa, um ou mais assuntos em uma língua estrangeira. Todavia, não se trata de traduzir o curso de um componente curricular, como Matemática, Artes, Biologia, para uma língua estrangeira. A ideia vai muito além, os estudantes tornam-se usuários da língua sem serem solicitados imediatamente a conhecê-la muito bem, como apontamos anteriormente. Cuq e Gruca (2017) asseveram que a linguagem é reforçada à medida que é utilizada na situação concreta de sala de aula e seu uso em situações mais complexas e de alto nível reforça sua apropriação.

Coste (2003) sustenta que as formas de ensino de um componente curricular podem variar segundo culturas e tradições educativas. Dessa forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode facilitar e gerar conhecimento de outras culturas. Aprender uma língua estrangeira na escola é uma maneira, não a única, é claro, de acessar outras realidades, outras maneiras de viver, de descrever e de pensar o mundo. O ensino parcial de uma disciplina escolar em uma língua estrangeira pode aumentar o conhecimento da maneira que tem o outro de apreender a realidade. Isto pode ser claramente percebido na forma como as disciplinas são apresentadas e trabalhadas nas outras realidades que não a do estudante. Mesmo que haja influência da escola francesa na didática da matemática no Brasil, por exemplo, é visível que há dois contextos, duas línguas, duas culturas. Os estudantes são inseridos na biologia francesa, na arte francesa, professor e estudante dividem a mesma língua materna e a mesma cultura e os dois são imergidos na língua e na cultura francesa e francófona.

Temos como postulado que aprender em duas línguas diferentes pode modificar as convicções e os sectarismos, pode desenvolver a tolerância e a convivialidade. Isso sem perder, é claro, a identidade cultural, identidade essa ligada à língua materna. Os estudantes e os professores vivem com personalidade própria, singular, única, que se desenvolve em função de experiências vividas em uma ou outra língua, em uma ou outra cultura, em momentos diferentes de sua existência. A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser benéfica para o desenvolvimento de competências cognitivas. São benefícios em termos de competências transversais, abordagens metodológicas e construções conceituais. Aprender em duas línguas pode desenvolver em professores e estudantes estratégias e métodos de aprendizagem, favorecer as construções conceituais próprias de cada disciplina, na medida que essas disciplinas são abordadas nas duas línguas com exemplos e abordagens diferentes. Isso porque cada língua, cada cultura pedagógica e escolar ligada a esta língua propõe para cada disciplina, léxico específico e abordagens metodológicas específicas.

Ensinar um componente curricular através da integração de uma língua estrangeira tem uma abordagem bidirecional, uma vez que a língua estrangeira é usada para o ensino e aprendizagem tanto do conteúdo específico quanto da própria língua. Além disso, o uso do francês na sala de aula pelo professor DdNL pode colocar esse no mesmo nível que o estudante em relação ao conhecimento da língua estrangeira. Igualdade, o estudante não tem um “lugar inferior”, não há uma visível hierárquica. Isso motiva os estudantes a se perceberem como co-autores das aulas. Segundo os especialistas citados no trabalho até o momento, os resultados

dessa abordagem em termos de aprendizagem a partir das experiências acumuladas são positivos.

Duverger (2009) acredita que afirmar que nem todos os estudantes têm capacidades necessárias para participar de um dispositivo bilíngue não procede. Ele destaca que essa afirmação não tem comprovação. O autor acrescenta que o fracasso escolar é observado, “infelizmente” (destaque da autora), mas não devido à existência de duas línguas de escolarização, mas devido a problemas sociais, familiares, econômicos, afetivos, verificáveis através de entrevistas com os próprios estudantes, com os pais ou mesmo através de exames psicológicos nas escolas. E isso incluindo classes bilíngues com línguas regionais do território francês, também sem seleção de estudantes.

Duverger (2009) sustenta que em seções bilíngues na Europa, no Oriente Médio, na América, na Ásia, não há evidências ou comprovações de que as reprovações, até menos frequentes nessas aulas do que nas aulas só com a língua materna, se deve ao fato de serem duas línguas de escolarização. O autor acredita que as causas das dificuldades escolares sejam extralinguísticas e que isso não deve ser impulsionado para que haja qualquer tipo de seleção ou exclusão de estudantes. Embora reconheça que seja uma posição aceita por muitos, ele destaca linguístas, psicanalistas, médicos pediatras, professores e pedagogos que confirmam sua posição. Como, por exemplo, M. Abdelilah, médico pediatra, que afirma que os problemas de linguagem ou comportamentais de seus pacientes não são devidos ao bilinguismo e, sim, a condições de ordem psico e sociofamiliar.

Apresentado dessa forma, tudo parece ser perfeito, não é mesmo? De qualquer forma, o ensino bilíngue não resolve as dificuldades escolares, principalmente na parte escrita, um estudante com dificuldades não passa a ficar sem dificuldades nesse dispositivo de ensino, mas ele terá duas línguas de comunicação e de aprendizagem, o que aumenta as suas possibilidades de interação. Aparentemente, há campo de pesquisa nessa área e há perguntas que precisam de respostas e hipóteses que precisam ser testadas. Todavia, não faz parte dos objetivos dessa pesquisa.

Educação bilíngue sempre existiu e está presente em todos os lugares e épocas. No passado, cortes e nobreza criaram preceptores e dispositivos que permitiram que seus filhos aprendessem em vários idiomas. Durante muito tempo, era uma educação reservada à elite da sociedade. Coste (2003) afirma que o ensino bilíngue é uma das formas de renovar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, mas ele só poderá ter sucesso a longo prazo e sair de uma certa marginalidade se todas as disciplinas envolvidas se beneficiarem desse ensino e se ele fizer

parte de um projeto curricular institucional mais abrangente para as línguas. Hoje em dia, a educação bilíngue vem crescendo no mundo e não se trata de modismo, mas de uma necessidade real, um fator de convivência entre os povos. O contato com outros idiomas ajuda a ampliar o repertório do estudante, trazendo uma nova perspectiva sobre a própria cultura e sobre posições construídas social e historicamente. Essa perspectiva de ensino apresenta bons resultados, mas é um ensino multifacetado porque há diferentes questões que se entrelaçam, questões políticas, econômicas, simbólicas e identitárias.

Apostas políticas não são novas, porque enquanto o monolinguismo se apresenta como ferramenta de construção e solidificação dos estados e nações, o bilinguismo vem para “provocar divisões” (DUVERGER, 2009). A guerra das línguas não acabou, e as histórias dos países estão cheias dessas lutas político-linguísticas, às vezes mortais. País que invade outro comercialmente e impõe sua língua resulta em revolta de minorias linguísticas e a história nos apresenta exemplos claros, inclusive no Brasil.

A perspectiva de ensino bilíngue é uma etapa em direção a uma educação plurilíngue. O ensino bilíngue tem o seu lugar nessa tendência do desenvolvimento de uma educação plurilíngue. O indivíduo se abre a outras lógicas e a outras formas de pensar o mundo. O olhar do outro, a vivência do outro, a experiência vivida pelo outro impulsiona a reflexão da própria prática pedagógica. A abordagem DdNL não visa substituir o ensino da língua estrangeira ou na língua materna, mas ampliar as possibilidades de aprendizagem por parte dos estudantes e de sua inserção nesse mundo globalizado. O sentimento e a motivação é de contribuir com a formação de cidadãos críticos e responsáveis. Indivíduos que possam interagir em diferentes redes nas quais se relacionam, ampliar os seus horizontes e aumentar a perspectiva na inserção no mundo acadêmico e profissional.

### 3.1 ENSINO PÚBLICO BILÍNGUE E ENSINO DE DDNL EM LÍNGUA FRANCESA

De acordo com o *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), a educação bilíngue, em plena expansão na Europa e em outros lugares, compreende realidades variadas de acordo com cada país: políticas educativas linguísticas e os dispositivos de ensino bilíngue que obtêm resultados dependendo dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. Diversos países oferecem educação bilíngue nas escolas públicas, oportunizando aos estudantes acessar e usufruir dos benefícios desse tipo de ensino. Dessa forma, não só os estudantes

pertencentes às classes privilegiadas e estudando em escolas privadas podem ter essa oportunidade.

O exemplo visto nos países da Europa Central e Oriente é bem significativo. Sob a influência da antiga União Soviética, a Rússia era a referência. Depois do desmembramento, alguns países voltaram-se para a Europa Ocidental. Nesse momento, a aprendizagem do russo diminuiu e o ensino de línguas como o inglês, alemão e francês aumentaram. E não foi apenas o ensino de outra língua estrangeira, mas o ensino de disciplinas escolares nessas línguas. A educação bilíngue faz da língua uma ferramenta de aprendizagem e coloca o estudante em uma autêntica situação de utilização desta língua (TRÉZEUX, 1995). De acordo com Trézeux (1995), a educação bilíngue é resultado de escolha política do país que quer implementar esse dispositivo.

O ensino público bilíngue no Brasil já apresenta algumas experiências significativas. No estado do Rio de Janeiro, encontramos o Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto – espanhol e português; o Ciep Governador Leonel Brizola – francês e português; e o Ciep Carlos Drummond de Andrade – inglês e português. Todas as três escolas têm apoio dos governos federais dos países de cada uma das três línguas estrangeiras. Na cidade de Promerode em Santa Catarina, na Escola Básica Municipal Olavo Bilac há o ensino bilíngue – alemão e português; e em Brasília, a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito, da rede pública, criou metodologia adequada para crianças e adolescentes surdos que têm como língua materna a libras (língua brasileira de sinais).

No Ciep Governador Leonel Brizola, na cidade de Niterói, a escola de Ensino Médio trabalha com Biologia como DdNL, além de oficinas na língua estrangeira. As aulas de Biologia são dadas na língua materna e na língua francesa e os estudantes realizam aulas práticas em laboratório, na língua estrangeira. A instituição é estadual e conta com a presença de um professor francês de SVT (*Science de la Vie et de la Terre*<sup>9</sup>) que corresponde no Ensino Médio ao ensino da Biologia (no Brasil) e conta com a presença de uma leitora francesa<sup>10</sup>. A leitora trabalha junto aos estudantes e professores e é especialista no componente curricular em tela.

De acordo com o OLF – *L'Observatoire de la langue française* (Observatório da língua francesa) e a OIF – *Organisation Internationale de la Francophonie* (Organização Internacional da Francofonia), a língua francesa se caracteriza como língua oficial e/ou administrativa de

---

<sup>9</sup> Ciência da vida e da terra.

<sup>10</sup> Estudante de ensino superior que desenvolve uma experiência profissional remunerada no exterior. Trabalha na educação básica e no ensino superior em colaboração com o professor da língua estrangeira do seu país de origem.

vinte e nove países nos cinco continentes, além de ser uma língua para viajar e realizar estudos em países francófonos. Trata-se, também, de uma língua comum no mercado de trabalho europeu e como língua de negócios em países como França, Bélgica, Suíça e Canadá. Esses países estão na vanguarda do desenvolvimento e da investigação científica e tecnológica. Vinte por cento (20%) das trocas comerciais no mundo se estabelecem a partir de países francófonos.

A França é a quinta potência comercial no mundo e a terceira terra de acolhimento para os investidores estrangeiros. O francês é a língua oficial e de trabalho em todos os organismos europeus e internacionais. Terceira língua mais disseminada na internet, língua oficial na Organização das Nações Unidas (ONU), na União Europeia (EU), na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), no Comitê Olímpico Internacional (COI), na Cruz Vermelha Internacional. De acordo com Coste (2005), a língua francesa está entre as línguas mais descritas, padronizadas e mais gramaticalizadas. Existe em francês um patrimônio: escrito, pictórico, arquitetônico, também uma grande produção didático-pedagógica. É uma língua que faz parte de todas as línguas românicas e tem uma forte herança cultural. Sua difusão e representação fora da França continua, mesmo que apresente uma gradual redução. Além de ser uma língua que proporciona acesso à cultura, por ser a língua internacional para a gastronomia, a moda, o teatro, as artes visuais, a dança, bem como acesso original aos grandes textos da literatura francesa e francófona.

A aprendizagem da língua francesa pode permitir a reflexão da língua materna e da história comum do Brasil e da França. Entender a língua e a cultura francesa pode contribuir para a compreensão de uma parte da história do Brasil, percebendo uma França que influenciou e que influencia hábitos socioculturais em nosso país. A reorganização social como resultado do fenômeno da globalização requer competência de comunicação em língua estrangeira. E tal comunicação é importante à vida acadêmico-científico-cultural e, também, impulsiona economicamente e socialmente os cidadãos das nações sem fronteiras que fazem parte desse mundo globalizado. Os estudantes do CAP/UFPE fazem parte do quadro de escolas públicas brasileiras e são representantes desse mundo globalizado. Segundo Tagliante (2006), um indivíduo multilíngue é capaz de lidar com diferentes situações em que sejam necessárias a compreensão e a comunicação. É importante conceber o indivíduo como um ator social que carece saber fazer, saber ser e saber aprender.

O ensino de Disciplinas ditas Não Linguísticas através do uso de uma língua viva estrangeira tem, portanto, um duplo objetivo: transmitir conhecimentos específicos de cada

assunto e, ao mesmo tempo, desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes. Para Duverger (2009), pelo menos duas línguas são usadas para ensinar as diferentes disciplinas do currículo, sendo uma delas a língua materna e a outra, a língua estrangeira, cuja finalidade é o ensino integrado de um conteúdo e uma língua. Esse autor afirma que o uso regular da segunda língua em um contexto autêntico de comunicação inegavelmente ajuda os estudantes a progredirem em seu domínio nessa L2. Ele acrescenta que os estudantes desenvolvem habilidades metalinguísticas que lhes permitem entender melhor o funcionamento de sua própria língua, da sua língua materna. Em sua produção o autor enfatiza que o uso de uma L2 na escola para aprender, aumenta o conhecimento, a apreensão da realidade e sustenta que a educação bilíngue permite aumentar consideravelmente a abertura cultural dos estudantes ao mundo e sua tolerância às diferenças. Para esse autor, a DdNL incentiva a aprendizagem de línguas, desenvolve diferentes competências interdisciplinares e metodológicas, aguça a curiosidade, mas também a capacidade de prestar atenção e ouvir os colegas em sala de aula.

O ensino de uma Disciplina dita Não Linguística perpassa por diferentes campos de saberes: a linguística, os saberes disciplinares, a didática. Segundo Lambert (1972), estudos mostram uma série de vantagens para os estudantes bilíngues. Tais estudantes são flexíveis cognitivamente, passam de um sistema de símbolos a outro, se adequando mais facilmente às diferentes situações vivenciadas. Duverger (2009) assegura que eles possuem maior capacidade de abstração, potencializando construção de conceitos e resolução de problemas. Dessa forma, acrescenta o autor, percebem a existência de mais de uma maneira de se expressar em diferentes situações, acham facilmente diferentes respostas a uma questão ou a um problema, além de serem criativos e estarem abertos a outras culturas. Para o autor, os benefícios encontrados na abordagem DdNL são além de numerosos, de diversas formas. Percebemos benefícios linguísticos, culturais, socioeconômicos e de competências linguísticas disciplinares. Utilizar uma língua estrangeira como ferramenta para aprender outras disciplinas escolares significa que esta língua se torna ativa, funcional e necessária. Necessária para construção de conhecimentos outros. A língua estrangeira modifica o seu status e torna-se progressivamente uma ferramenta de aprendizagem. Isso significa que o estudante deve compreendê-la e manuseá-la se ele quiser acessar conteúdos de outros componentes curriculares. Ela torna-se língua suporte das aprendizagens, língua instrumental, língua de comunicação e de aprendizagem. Por essa razão, Duverger (2009) assegura que a aprendizagem da língua estrangeira não é passiva, a sua aprendizagem ajuda a aprender e apreender outras coisas, o estudante aprende fazendo-a funcionar.

Para Gajo (2008), no ensino de uma DdNL, uma didática multi integrada ocupa um lugar central. Essa integração apresenta, no mínimo, três níveis: cognitivo, comunicativo e simbólico. No nível cognitivo, trata-se de descrever o processo disciplinar em L2 e compreender os diferentes saberes solicitados e construídos. No nível comunicativo, é importante compreender os modos de integração entre a L1 e a L2, tanto no nível da micro quanto da macro alternância. Quanto ao nível simbólico, trata-se da articulação da escolha da língua usada nas diferentes situações na sala de aula.

### 3.2 O ENSINO EM DdNL E SUA RELEVÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE

Tardif (1999) chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para o desempenho de suas atividades. Essa epistemologia revela saberes mobilizados no ato pedagógico e como eles são incorporados, produzidos e utilizado pelos docentes. Tardif (1999) informa que um professor lança mão de saberes provindos de sua cultura pessoal, de sua história de vida, de sua história escolar, além de conhecimentos adquiridos na universidade, em sua formação profissional, manuais escolares, saber ligado à sua própria experiência de trabalho, experiência de outros e tradições. Por isso ser possível afirmar que a identidade também é esculpida pelo saber e nesse cenário a educação e o papel do docente tem destaque. Para De Masi (2000), a identidade depende do que aprendemos, de nossa formação, das ideias que produzimos, da nossa forma de vivenciar o ócio e da nossa sensibilidade e estilo. O indivíduo no ambiente de trabalho busca realização pessoal e profissional e, para que haja essa produção de sentido no ambiente profissional, o autoconhecimento é importante. Nessa perspectiva, o ser professor constitui-se pela articulação da formação, construção da identidade e da profissionalização. Na construção de sua identidade docente, crenças, valores e saberes são adquiridos em um processo iterativo.

O professor de DdNL lança mão de diversos saberes para desempenhar o seu papel em sala de aula. Há várias práticas de DdNL em diferentes disciplinas e situações variadas. Dessa forma, não há como impor um modelo de aula de DdNL que deva ser respeitado à risca por todos os professores, de todas as disciplinas escolares. Todavia, há pistas sobre quais é possível se apoiar para a construção de uma aula de DdNL. A alternância das línguas que são utilizadas em sala de aula, por exemplo. Afinal, não se trata de um curso de imersão total na língua estrangeira, tampouco a tradução da aula da língua materna para a língua estrangeira. A aula

precisa ser concebida como uma aula de DdNL e, para isso, o professor precisa desenvolver/construir uma aula singular.

Em um contexto bilíngue, o estudante pode construir novos conceitos disciplinares através das duas línguas utilizadas. E essa é a forma de integração preconizada pela metodologia CLIL/ÉMILE. Causa (2009) afirma que o objetivo do ensino/aprendizagem de uma DdNL é de tornar o estudante capaz de falar Matemática, Biologia, Artes, História, servindo-se de meios linguísticos postos à sua disposição e de forma consistente com os discursos desses componentes curriculares. E contribuir para o estabelecimento da interdisciplinaridade e da construção de habilidades transversais, nas duas línguas. Dessa forma, se reconhece o discurso específico de cada disciplina. Torna-se necessário o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discurso, além de contextualizá-lo e observar a coerência e coesão. Há duas fontes de diversidade que afetam o ensino bilíngue: a diversidade das disciplinas e a diversidade das línguas, ambas influenciando tanto a implementação quanto o funcionamento desses contatos de línguas e disciplinas. Por isso, é preciso considerar elementos que levam em conta uma boa transversalidade entre o linguístico e o disciplinar.

O professor tem uma identidade profissional associada à sua disciplina, ao componente curricular sob a sua responsabilidade. Outros professores de sua área de atuação compartilham com ele um pertencimento cultural. Mas o professor de DdNL usa uma língua estrangeira, além da língua materna, para trabalhar o conteúdo do seu componente curricular com o estudante em sala de aula. A língua e a cultura vão para a sala de aula através de manuais em francês e através do trabalho da disciplina “*à la française*”. Dessa forma, língua e cultura estrangeiras estão em sala de aula. Trata-se de uma situação de contato de culturas gerando processos de interculturação. O professor passa de uma língua para outra quando lança mão das alternâncias de código. Ao mudar a língua de referência junto aos alunos, ele altera, por conseguinte, a referência cultural? É bem possível que quando o professor altera a língua utilizada ele tome por referência de trabalho a forma de trabalhar o assunto como é feito no país onde se fala a língua. Isso porque, um curso de DdNL não é a tradução de uma aula na língua materna em uma aula na língua estrangeira. A aula é concebida como uma aula de DdNL, analisando e decidindo o espaço e o momento de cada língua em cada momento da aula e a forma como cada ponto será abordado. Tais orientações podem ser vistas durante as formações específicas de DdNL e isso deixa o professor mais confortável nas decisões que toma em sala de aula e na organização do seu curso. Duas línguas, duas culturas, diferentes linguagens, um professor desempenhando o papel de professor especialista e, às vezes, podendo desempenhar o papel de

professor de língua francesa. Saberes, competências construídas, formações feitas, história de vida e experiência como professor de DdNL pode refletir na identidade profissional desse professor.

Duverger (2009) afirma que o professor de DdNL desempenha um papel central e específico na educação bilíngue, porque sem o mesmo não há educação bilíngue. Ele usa dois idiomas na sala de aula e fornece instruções singulares e especializadas. A língua estrangeira torna-se uma ferramenta de aprendizagem e não apenas um instrumento de comunicação. Isso porque os estudantes a utilizam naturalmente no cotidiano escolar, nas aulas dos diferentes componentes curriculares, onde o estudante faz o máximo valor, acrescenta significado, motivação, atenção, uma vez que componentes fazem parte do trabalho escolar do aprendiz.

De acordo com Ramírez-Esparza *et al.* (2006), metade da população mundial é bilíngue e muitos outros são multilíngues. Os autores apontam que bilíngues podem expressar personalidades diferentes quando falam em línguas diferentes. Acrescentam que a linguagem influencia as respostas de bilíngues a pesquisas relacionadas a valores e uma das explicações teóricas mais reconhecidas para esses fenômenos é o efeito causado pelo “*Cultural Frame Switching*” (CFS). Os indivíduos considerados biculturais possuem duas culturas internalizadas e essas podem orientar seus sentimentos, pensamentos e ações. Os autores afirmam que uma explicação para essa mudança que ocorre dependendo do idioma usado é que os indivíduos passam por uma mudança de estrutura cultural quando mudam de uma língua para outra. Trata-se, em outras palavras, de uma acomodação cultural. Os autores acrescentam que, nas pesquisas sobre o CFS, valores e atitudes diferentes são mostrados pelos indivíduos quando respondem questionários, por exemplo, em línguas diferentes. Todavia, não afirmam se CFS ocorre em traços de personalidade porque para que isso acontecesse a linguagem teria que ser forte suficiente para ativar uma resposta e a personalidade bastante maleável para mudar em resposta a linguagem usada. Dessa forma, qualquer alteração na personalidade devido à linguagem pode ser sutil.

O professor de DdNL usa, em sala de aula, línguas diferentes e carregadas de cultura. No entanto, o professor é brasileiro e trabalha com estudantes brasileiros, dentro de uma sala de aula no Brasil. Desenvolver uma competência plurilíngue e pluricultural objetiva construir referências coletivas que favorecem a pluralidade linguística e cultural, afim que o indivíduo possa desenvolver sua personalidade social com e através das diferentes línguas e culturas. O desequilíbrio é constitutivo e com certeza, uma experiência que pode gerar conflitos e onde o professor poderá adotar estratégias para superá-los. Por essa razão ensinar uma DdNL

compreende formação específica, entrada em um novo campo de conhecimento, trabalho suplementar, abertura para novas culturas e formas diferentes de conceber conteúdos de seu próprio componente curricular, acessar outros pontos de vista, favorecer um espaço entre o português e o francês, entre a identidade de professor especialista da disciplina de origem e a identidade de professor de francês.

## 4 FORMAÇÃO DOCENTE

O professor inicia sua formação de docente no seu ingresso na escola, como estudante, e essa formação continua por toda a sua vida escolar. Materializa-se na convivência, estruturaliza-se na academia e estabiliza-se na prática profissional. O docente se vê, ou não, na prática de outros docentes, nas referências que teve no momento de formação escolar. A construção do conhecimento profissional do professor é fruto de reflexão a partir de sua prática em sala de aula. Para Pimenta (1994), a atividade docente é práxis, ou seja, prática em transformação. Teoria e prática estão relacionadas, são dependentes uma da outra, não podem ser separadas. A educação é um processo que articula o indivíduo com o mundo social. Práxis e formação docente dentro da profissão implicam formação permanente em busca de humanização.

Formação está associada à criação, à construção e à constituição. Formar indivíduos, no âmbito educacional, remete à construção mútua de pessoas que interagem de forma cooperativa e de forma reflexiva. Na prática pedagógica de sala de aula, professor e estudante constroem-se mutuamente no processo de ensino aprendizagem. Ambos aprendem, se formam, se constituem, incorporam conhecimentos, valores e experiências. A formação docente faz referência à escolha profissional, constituição identitária, trajetória de vida, saberes docentes e práticas educativas.

A formação inicial de professores pode contribuir com a formação de participantes autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e a justiça social, que como pesquisadores em ação, lutem pela transformação educacional, fortalecimento do poder individual e coletivo, ou seja, de uma sociedade mais ampla.

O conhecimento-em-ação, constituído no dia a dia, e a reflexão-em-ação, interrupções para perguntas dos estudantes, envolvem um parar e pensar que transforma o professor em um pesquisador-em-ação, produzindo conhecimentos fundamentais a partir do engajamento da investigação reflexiva de sua própria prática. Para Zabala (1998), qualquer proposta metodológica pressupõe uma concepção de valor que se atribui ao ensino.

Segundo Souza (2009), precisa ser objetivo na formação docente uma conexão da sociedade com a Universidade. Assim, podemos construir um horizonte ético nas relações interpessoais, econômicas, políticas e pedagógicas, ou seja, contribuir com a consolidação de uma nova cultura pedagógica e cívico-política. Ainda para Souza (2009), a organização da formação docente acontece a partir de três programas: o programa de graduação que atende à

formação em nível universitário; o programa de pós-graduação que mantém cursos *lato e stricto sensu* que oportunizam a formação de Atualização, Especialização, Mestrado e Doutorado; e, por fim, o programa de extensão. Esse último, além de atender às demandas emergenciais, mantém um conjunto de atividades permanentes, de assessoria às diferentes instituições, bem como a oferta de cursos sequenciais.

Em uma sala de aula, há uma relação pedagógica, onde podemos encontrar uma interação intencional, planejada, responsável entre estudante, professor e objeto de conhecimento. Vaconcellos (1995) descreve o processo de ensinagem que ocorre na sala de aula como um processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos (conteúdo, forma, resultado) e argumenta que esse processo possui três momentos: mobilização (parceria), construção (significação, problematização e práxis) e elaboração de síntese (consolidação de conceitos). Isso porque, segundo Morin (2001), ensinar é um projeto coletivo, professor e estudante em um entrelaçamento, “tecido junto”, transformando informação em conhecimento e conhecimento em saber.

Observar a formação de professores, a partir da valorização docente, fez com que estudos sobre os saberes docentes ganhassem impulso e comesçassem a aparecer na literatura, em uma busca de identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente. “É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

A temática dos saberes docentes, introduzida por Shön, foi retomada nas obras de Tardif e, posteriormente, nas de Gauthier e Shulman. E o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado por Perrenoud, Nóvoa e Zeichner. Tardif (2014) assevera que a história de vida dos professores influencia a sua própria prática em sala de aula. Na relação com o estudante, saberes, conhecimentos e identidades são construídos. Os saberes são plurais e diferentes. Tardif acrescenta que o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade são chamados de saberes sociais. Para trabalhar com uma língua estrangeira e com as questões culturais nela inerentes, é preciso ter ciência da importância dos saberes linguísticos, culturais, políticos, disciplinares e sociais na constituição pessoal e na construção da realidade. Na sua trajetória, o professor pode construir e reconstruir seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Souza (2009) afirma que os saberes construídos na práxis pedagógica podem contribuir de maneira significativa para a ressocialização de qualquer profissional. E essa ressocialização é a luta pela construção da humanidade do ser humano.

Para Aguiar (2004), a prática pedagógica apresenta-se de forma reflexiva, criativa e articulada ao contexto social, que define e orienta o que o professor faz e permite que o mesmo conheça a importância social do seu trabalho. Dessa forma, deve-se (re) significar práticas pedagógicas docentes, com base em um processo de reflexão/ação coletiva, a partir de situações concretas observadas e/ou vividas no cotidiano do ensino. Assim, Pimenta e Anastasiou (2002) declaram que o ensinar é uma prática social que favorece transformações. E esse processo de reflexão em uma formação de professores pode, de acordo com Zeichner (1993), promover mudança educacional, melhoria na qualidade de ensino e desenvolvimento de práticas educativas. Para Nóvoa (1995), Zeichner apresenta os professores como práticos reflexivos que refletem sobre o porquê daquilo que fazem e conscientes das dimensões moral e ética do ensino e inclui essa ideia em programas de formação de professores nos Estados Unidos (década de 90, sendo esses, professores da educação básica).

No âmbito da formação de professores de língua estrangeira, José Almeida Filho (1999) traz uma coletânea de artigos sobre a temática, trazendo à tona as implicações do professor agente e do professor participante. O professor assume um papel de orientador e o aspecto afetivo torna-se uma variável importante. O professor precisa mostrar sensibilidade aos interesses dos estudantes e incentivar o trabalho em grupo. O professor de DdNL não é um professor de língua estrangeira e o seu objetivo não é o trabalho da língua estrangeira, mas, sim, o trabalho na língua estrangeira. Todavia, podemos observar que em alguns momentos de sua prática esse profissional pode se perceber como um professor FLE quando realiza intervenções próprias do uso da língua. Mesmo sendo intervenções pertinentes, algumas vezes a mistura de professor especialista e professor DdNL pode gerar ou produzir nele certo desconforto ou dubiedade de papel em sala de aula.

Em um ensino de uma DdNL, é imprescindível que o professor da disciplina possa observar e analisar periodicamente sua prática, suas escolhas e seu percurso. O *feedback* dado pelos estudantes é evidenciado em cada aula dada, em cada parte da aula e, a partir dele, o professor pode delinear as aulas e trabalhar de forma particular e personalizada com os estudantes.

#### 4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA (DdNL)

O ensino de uma Disciplina dita Não Linguística (DdNL) em língua estrangeira (LE) utiliza o contexto dessa como suporte de transmissão e apoia-se em um cenário específico de

DdNL para fazer com que os estudantes progridam tanto na disciplina quanto na língua (competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas). Nisto se constitui a especificidade desse ensino (COSTE, 2003; DUVERGER, 2009; CAUSA, 2007, 2009). A língua estrangeira é uma “ferramenta”, um meio de ensino e de aprendizagem da DdNL “enquanto melhora as competências em LE”<sup>11</sup> (CAUSA, 2009, p. 180, tradução da autora). A prática distingue a formação inicial da formação continuada, mas é importante destacar que a formação inicial de professores de DdNL é atualmente institucionalmente inexistente. Não há uma formação universitária para isso, não ainda. Nos anos de 1990, com a abertura de um grande número de seção bilíngues francófonas na Europa central e oriental, surgiu a necessidade de formar professores aptos a ensinar parte de seu conteúdo disciplinar em língua francesa.

O ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras não têm lugar apenas nas matérias específicas e explicitamente definidas e reservadas para esse fim. De acordo com Vollmer (2006), esse aprendizado está presente, também, em todas as outras disciplinas escolares e em atividades escolares e mentais, tenha-se ou não consciência desse processo. Nesse contexto, Causa (2014) afirma que a formação de professores DdNL deve fornecer ferramentas para que ele possa construir uma competência discursiva no ensino/aprendizagem de conteúdos disciplinares utilizando a língua estrangeira, realizando, dessa forma, uma articulação entre o discurso comum (do uso cotidiano da língua estrangeira) e o discurso especializado (discurso da disciplina). Essa competência discursiva é construída na articulação entre os documentos/suportes usados e as trocas produzidas no processo interativo. Os diferentes tipos de discurso, narrativos, descritivos, argumentativos, informativos, explicativos e injuntivos estão sempre disponíveis para os professores de DdNL e são escolhidos e definidos segundo a intenção daquele que fala ou escreve. Observando as características e especificidades do componente curricular de cada um. Há uma escrita e uma coerência didática de seqüências em uma DdNL, para isso é necessário trabalhar, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e pedagógicos. O ensino integrado entre língua e componente curricular permite a configuração de uma competência discursiva integrada. Essa configuração parece ser o ponto nodal do trabalho comum entre professor de línguas estrangeiras (professor de FLE) e professor de DdNL. É fato que aulas de DdNL demandam dos envolvidos a construção de uma competência discursiva, como apresentado acima. E por competência discursiva, parte-se da noção de competência de comunicação argumentada por Gumperz nos anos de 1970: “o fato de haver dois falantes cujas frases estejam gramaticalmente corretas possam apresentar uma radical

---

<sup>11</sup> No original : « tout en améliorant les compétences en LE » (CAUSA, 2009, p. 180).

diferença na interpretação de suas estratégias mútuas indica que a condução de uma conversa não se resume à competência linguística”<sup>12</sup> (GUMPERZ, 1989, p. 147, tradução da autora).

O professor da disciplina (“dita não linguística”) não é o responsável pela correção linguística, no entanto, ele pode retomar um erro que impeça a compreensão, através, por exemplo, de uma simples reformulação. Mas isso não faz dele um professor de FLE. Uma seção bilíngue, onde é ensinada uma Disciplina dita Não Linguística, pode ser um lugar de interculturalidade e de interculturação (por ser uma situação de contato de culturas), tanto em termos de conhecimento disciplinar quanto em nível de metodologias de ensino/aprendizagem e outras especificidades culturais do que pode ser chamado de vida escolar. A dimensão cultural da língua estrangeira, que é favorecida pela tomada de consciência das diferenças das culturas de aprendizagem, conduz a uma abordagem metodológica comunicativa, ou mesmo, acional (*approche actionnelle*, de acordo com o QECR, 2001). Todavia, com condições de implementar práticas de integração, para de forma relevante gerir a alternância de línguas e conteúdos e não reduzir a educação bilíngue à soma de dois ensinamentos monolíngues. Ensinar uma DdNL é entrar em uma lógica e em uma metodologia própria a cada língua. Além de conhecimento da língua francesa (conhecimento linguístico), o professor de DdNL deverá produzir discursos específicos de sua disciplina em L2. Os momentos e os suportes dados ao professor DdNL precisam ser variados. Em uma formação de professor DdNL, é necessário prover ferramentas para que os professores possam gerenciar a alternância de línguas, construir sequências pedagógicas, desenvolver trabalho colaborativo com o professor de FLE, construir competência discursiva e dominar os discursos das disciplinas.

Coste (1994), Causa (2007), Duverger (2009) e Michaud (2014) destacam a importância das alternâncias de línguas usadas nas aulas de DdNL. Causa (2007) afirma que a alternância de línguas é um recurso importante para a organização do curso que é proposto e apresenta tipos de alternância. A macro-alternância linguística é uma distribuição dentro do programa DdNL entre os capítulos/arquivos/assuntos que serão tratados em língua materna (LM) e em língua estrangeira (LE). Sua finalidade é ordenar e esclarecer os ritmos de alternância e permitir a resolução de problemas de sobrecarga de tempo. A micro-alternância está localizada dentro das sessões de DdNL/sequências pedagógicas, durante as quais o professor pode alternar as duas línguas de acordo com o nível dos estudantes e de acordo com critérios de progressão

---

<sup>12</sup> No original: « Le fait que deux locuteurs dont les phrases sont parfaitement grammaticales puissent différer radicalement dans l’interprétation de leurs stratégies verbales mutuelles indique que la conduite de la conversation ne repose pas sur la seule compétence linguistique » (GUMPERZ, 1989, p. 147).

disciplinar. Realmente, o ensino de uma disciplina em uma língua estrangeira deve se basear em metodologias e práticas profissionais que utilizem diversos tipos de alternâncias: alternância linguística que diz respeito à programação geral do curso; macro-alternância, programar com antecedência, assuntos e tópicos a serem tratados na língua materna ou na língua estrangeira; micro-alternância, não programável e cíclica; a meso-alternância ou alternância sequencial, feita de forma racional, refletida, voluntária e na forma de sequências sucessivas. Todos esses tipos de alternância são aplicados durante a transição de uma língua para outra, conforme a aula se desenvolve e de acordo com o programa escolhido para cada aula.

O professor de DdNL deve planejar sequências pedagógicas, ou seja, planejar um conjunto de assuntos e temas organizados para trabalhar o programa anual, no qual é preciso reconhecer a abordagem conceitual, metodológica e apresentar os recursos. Esse é o caminho para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, aprofundando o conhecimento dos quatro tipos de saberes associados à competência intercultural: saber, saber-ser, saber-fazer e saber-aprender. Essas são competências gerais individuais. Construções de competências adquiridas pela experiência e usadas nas resoluções de problemas específicos, em adaptação às diferentes situações de acordo com o ambiente no qual está inserido, na prática de regras e usos em situações sociais.

O QECCR (2001) apresenta como saber, o conhecimento declarativo. Esse é compreendido como conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem formal (conhecimento acadêmico). O saber-fazer intercultural, segundo o Quadro, é a capacidade de estabelecer relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira. Para isso, é preciso estar sensível à noção de cultura (cultura como princípios que guiam comportamentos, algo concreto e ativo, inerente ao homem, que possui papel importante nos processos interativos e que se entrelaça com a língua), é importante desenvolver capacidade de reconhecer e utilizar estratégias variadas para estabelecer contato com pessoas de outras culturas, gerir de forma eficaz situações de conflito e ir além dos estereótipos. Sobre o saber-ser, o Quadro europeu afirma que as atividades de comunicação são influenciadas pelos conhecimentos, compreensão e habilidades, mas também por fatores pessoais relacionados à personalidade e caracterizado pelas atitudes (novas experiências), motivações (necessidade humana de comunicação), valores (ética e moral), crenças (religiosas, ideológicas, filosóficas) e tipos de personalidade que constituem a identidade do indivíduo. E, por fim, o saber-aprender que é a capacidade de observar e participar de novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando esses últimos quando necessário. A chegada

é a organização, apresentação e animação de atividades em sequências pedagógicas. Essas atividades deveriam ser concebidas respeitando a apresentação do tema definido, a duração da sequência, os objetivos disciplinares, os objetivos linguísticos e as atividades propostas. Algumas dessas sequências pedagógicas podem ser planejadas e construídas em parceria com o professor de língua estrangeira.

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor de língua estrangeira e o professor de uma disciplina dita não linguística é importante. A articulação entre o professor de FLE e o professor de DdNL pode representar o principal valor agregado ao ensino bilíngue. A aula de DdNL pode dar sentido à aula de francês com a condição de que pontes sejam estabelecidas entre as aulas e que sejam explícitas aos olhos dos estudantes. Mesmo que cada docente seja o especialista do seu componente curricular e o responsável por ele, as chamadas “invasões” parecerem necessárias para atender às necessidades linguísticas. A preparação do programa e de aulas de DdNL tem necessidade de se dar em conjunto com o professor de francês. Juntos, eles podem antecipar as dificuldades dos estudantes e adaptar as construções em língua estrangeira (documentos escritos) ao nível linguístico do estudante na língua estrangeira. Esse trabalho de colaboração pode ser visualizado nos diferentes momentos das aulas e o uso das duas línguas também. O título da unidade de ensino pode ser apresentado aos estudantes nos dois idiomas (LM e LE). A alternância de línguas pode estar presente nos documentos apresentados. Um repertório de palavras-chave em ambas as línguas, as regras, as definições, os exercícios e os exercícios de múltiplas escolhas podem ser dados nas duas línguas alternadamente com várias opções (pergunta em LM, resposta em LE, por exemplo) e sem tradução. A aula de DdNL não deve ser uma tradução na LE de uma aula de matemática em LM, por exemplo. Sua concepção deve ser como uma aula de matemática de DdNL. O professor não traduz em uma LE uma instrução ou uma explicação dada em LM. O léxico na LE é preparado e sua compreensão é facilitada antecipadamente, seja pela distribuição de documentos, documentos para ler, exercícios para casa, documentos em vídeo (sala de aula invertida), etc. Se necessário, o documento pode ser simplificado a partir de uma revisão do professor de FLE. Dessa forma, há ganhos para os dois lados.

Os professores de DdNL desenvolvem em sua prática uma "consciência linguística" e uma "competência discursiva" no componente curricular e no assunto em que são especialistas. Eles devem ser sensíveis às particularidades linguístico-discursivas dos assuntos ensinados em LE. Segundo Vollmer (2006), a dimensão linguística das atividades de aprendizagem é, por vezes, oculta e parcialmente implícita e sua importância subestimada. Por isso, como sustentado

por Causa (2014), a formação de professores de DdNL compreende igualmente o desenvolvimento dessa competência discursiva bilíngue. O ensino/aprendizagem de uma LE e de uma DdNL em LE requer reflexão sobre as formas e as funções discursivas tanto na língua estrangeira quanto na língua materna. Os professores desenvolvem um trabalho pedagógico no qual eles terão que observar documentos, identificar variações do discurso e estabelecer uma competência de mediação (entre línguas, entre disciplinas e entre discursos). Ensinar uma DdNL é inserir uma lógica e uma metodologia adaptada a cada língua. Além do conhecimento da língua francesa, o professor de disciplina deve produzir discursos específicos de sua disciplina na LE. Momentos e apoios dados a esse professor terão que ser variados em diferentes situações.

O cuidado nas preparações das aulas e a formação deste professor são indispensáveis. Duverger (2009) destaca que a separação do léxico em língua estrangeira e as noções das aulas em francês precisam ser feitas antecipadamente, isto é, antes do momento da sala de aula, em uma preparação anterior. Isso porque a linguagem que usamos em um domínio não produz um léxico e uma sintaxe neutros, ou seja, que pudessem ser usados em outro domínio sem qualquer prejuízo. Por isso é que as atividades implementadas em sala de aula devem ser “*actionnelles*” (acionais) e devem permitir que os estudantes se apropriem do léxico em LE, trabalhando em pequenos grupos, em pares, com recursos visuais e com recursos variados. O professor de uma Disciplina dita Não Linguística geralmente não é um “nativo”, ele não tem necessariamente um domínio completo da língua estrangeira na qual ele ensina. Esse status sociolinguístico é, paradoxalmente, a origem dos bons resultados desse dispositivo de ensino.

Segundo Gajo (2005), uma formação de DdNL deve proporcionar aos professores um “limiar de segurança” linguística e pedagógica para se sentirem à vontade na língua estrangeira que usam na sala de aula e na qual o conteúdo disciplinar é transmitido. Essa segurança linguística e pedagógica torna “natural” o uso da alternância das línguas/das atividades de classe e das interações professor/estudante como uma estratégia de comunicação/mediação. Isso é possível através da conscientização das diferenças entre as orientações epistemológicas das disciplinas nas duas línguas/culturas, que se refletem nas metodologias e nas estratégias de ensino, bem como na concepção dos livros didáticos utilizados.

Supondo que a aprendizagem/a formação ultrapassa a aquisição de componentes e de informações, sustenta-se que a formação do professor de DdNL pode contribuir com o desenvolvimento de sua capacidade de auto-organização, de autoavaliação e de autorregulação. Esses professores de DdNL têm ciência da língua veiculada e da importância de seu conteúdo

disciplinar, mas não de sua competência linguística. Sua formação não precisa se limitar aos saberes da disciplina linguística e/ou não linguística de maneira fechada. Ela pode prever a transversalidade entre as disciplinas próximas (“linguísticas e não linguísticas”) e, mais particularmente, para o ensino de DdNL. É importante seguir orientações inovadoras para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que darão conta de tradições e da cultura materna no lugar de simplesmente importar conceitos, estratégias e técnicas vindas de outras culturas.

Toda construção de conhecimento disciplinar em um sistema educativo passa por um trabalho linguístico que contribui com a abstração, a conceituação, relação de conceitos e até elaboração cognitiva de um campo de conhecimento (MOORE; CASTELLOTTI, 1999; VIGNER, 2001). E esse conhecimento é também de ordem procedimental e representacional. As atividades que constituem um campo de conhecimento mobilizam ações e não apenas noções. Esses dois estão entrelaçados. Dessa maneira, ler um mapa, um gráfico econômico, um raciocínio geométrico, envolve rotinas de progresso: leitura, análise, vai e vem entre língua materna e outros modos de representação necessários ao exercício do componente curricular. É a relação entre conhecimentos e saber-fazer, entre língua e outras formas semióticas que permite a caracterização do componente curricular. Contrastar Biologia, Matemática e Artes é reconhecer a diferença dos campos de conhecimento incluindo relações da língua materna com outros tipos de linguagem, e essa distinção pode ter implicações na organização bilíngue e na formação do docente. Essas variações, para Coste (2003), podem categorizar os componentes que demandam uma maior ou menor exigência cognitiva e os que necessitam de uma maior ou menor contextualização concreta. Abstrato, descontextualizado e com uma forte exigência cognitiva está uma concepção metafísica em filosofia, com transmissão unicamente verbal, sem demandar exemplificação e pressupondo a aquisição de uma terminologia específica. Por outro lado, concreto, contextualizado e de fraca exigência cognitiva, educação física com foco na prática sistemática de movimentos regulados, com instruções verbais acompanhadas de demonstrações corporais ou ilustrações e acompanhamentos, permitindo uma orientação direta.

Um caso intermediário, apontado por Coste (2003), poderia ser uma sequência de Biologia combinando aula expositiva, acompanhada de texto para leitura e esquemas no quadro ou outras formas de representação, bem como compreendendo experimentos e trabalho prático em uma aula ordenada e instrumentalizada (caminhada, orientação para experimentação, atividades em duplas, monitoramento individual pelo professor ou trabalhos em grupos).

De acordo com Coste (2003), cada componente curricular apresenta um cenário próprio, específico. E o professor de DdNL precisa estar não apenas ciente, mas preparado para

isso. As formas de ensino para uma mesma disciplina podem variar segundo as culturas e as tradições educativas. Mobilizar as duas línguas enriquece tanto uma quanto a outra através do aprofundamento das representações que cada língua propõe de suas noções históricas. As alternâncias de línguas, todos os tipos, produz um duplo benefício tanto para a DdNL quanto para a DL. Coste (2003) destaca que em alguns casos na Matemática o trabalho em apenas uma língua por vez parece plausível. Mas em outros, a passagem de uma língua para a outra induz paralelos suscetíveis que favorecem a tomada de consciência de que as formas e os modos de alternância para um ensino bilíngue não serão os mesmos, nem os aportes cognitivos dessa alternância, em razão dos tipos de implementação discursiva e dos trajetos de elaboração conceitual usados pelas disciplinas.

Sobre o cenário próprio, a Matemática parte de um conjunto de postulados e axiomas e o seu ponto final é uma formulação de resultados e de objetos matemáticos bem definidos e convencionalmente designados com uma linguagem matemática específica. A construção e transmissão do conhecimento matemático é, com frequência, testado pelo empirismo. Primeiro, os jovens estudantes trabalham o concreto de acordo com os variados procedimentos de descoberta, para só depois entrar no mundo abstrato. Na escrita no quadro, na projeção feita, na tela do computador, nas figuras comentadas, nas fórmulas usadas, a língua materna e a linguagem matemática já são usadas de forma alternada. No ensino bilíngue, a linguagem matemática é separada da língua materna e a língua estrangeira utilizada tem o seu próprio ritual de formulação. Cada componente curricular vai requerer um tipo de alternância específica e contribuição cognitiva de alternância para que o dispositivo obtenha sucesso. A matemática continua a mesma, independente da língua e das tradições educativas. Mas, para Coste (2003), há variações nas maneiras de fazer matemática e as línguas podem ter efeitos na elaboração dos conhecimentos. Afinal, não se arma uma operação matemática da mesma forma em todas as línguas e culturas e a relação entre fração e número decimal também não é a mesma em todos os lugares e culturas. Há uma diversidade de componentes curriculares e uma diversidade de línguas.

Importante desenvolver uma competência de apropriação plurilíngue, ou seja, uma consciência de fatores de diversidade. Isso inclui conectar recursos em diferentes situações culturais, aceitar a diversidade para o gerenciamento de situações de contato, ter uma atitude reflexiva e capacidade de associar, confrontar, articular experiências plurais para que sejam transformadas em competências. Uma competência processual, dinâmica, “*dans l’agir même*”.

O próximo capítulo se propõe a abordar as temáticas de identidade e cultura. Essas e seus desdobramentos teóricos sustentam a pesquisa ora em tela. Afinal, a prática profissional do professor de DdNL pode reverberar em sua identidade profissional.

## 5 IDENTIDADE

*“A identidade é essencialmente um ‘sentimento de ser’ através do qual um indivíduo sente que é um ‘eu’, diferente dos ‘outros’.”*<sup>13</sup>  
(TABOADA-LEONETTI, 1990, p. 43, tradução da autora).

O indivíduo é singular e, por natureza, um ser relacional. A epígrafe acima aponta a identidade tanto do ponto de vista individual, quanto da relação de um indivíduo com outro, dentro de um processo interativo. Este capítulo se propõe a abordar identidade, cultura e desdobramentos teóricos que dão sustentação a esta pesquisa, já que a prática profissional do professor de DdNL em língua francesa pode repercutir na sua identidade profissional. Identidade, dimensões da identidade, identidade profissional, identidade intercultural, identidades em construção e estratégias adotadas pelos professores de DdNL na sua prática pedagógica fazem parte dessa investigação.

De acordo com Cuche (2010), o termo identidade está frequentemente associado ao conceito de cultura. Para o autor, os grandes questionamentos sobre identidade frequentemente remetem à questão da cultura. “Queremos ver a cultura em todos os lugares, queremos achar identidade para todos” (CUCHE, 2010, p. 97, tradução da autora)<sup>14</sup>. A prática profissional em uma outra cultura realmente repercute na identidade profissional? Em que medida o uso de uma língua estrangeira muda a cultura de referência e as questões ligadas à identidade profissional? A prática pedagógica do professor de DdNL sofre influência da cultura estrangeira? Qual é a relação entre a concepção de cultura e a concepção de identidade cultural? Qual é o papel da identidade diante de trocas culturais, diante da alteração de código que acontece em sala de aula? Observa-se respostas para as perguntas feitas. A identidade de um professor de DdNL já pode ser considerada intercultural, ponderando que em seu trabalho o mesmo se encontra em uma situação de contato de culturas, entre a cultura e língua materna e a cultura e língua estrangeira. E essa situação repercute na sua identidade profissional. Identidade, cultura, língua, professor de DdNL em uma tessitura construtiva e reconstrutiva da identidade profissional desse professor em um processo de interculturação. Nessa situação de contato de culturas surge uma nova, particular, original, que pode ser diferente das duas outras e que pode influenciar a prática/o trabalho realizado pelo professor em sala de aula. Ao mudar a língua utilizada junto

---

<sup>13</sup> No original: « L’identité est essentiellement un ‘sentiment d’être’ par lequel un individu éprouve qu’il est un ‘moi’, différent des ‘autres’. » (TABOADA-LEONETTI, 1990, p. 43).

<sup>14</sup> No original: « On veut voir de la culture partout, on veut trouver de l’identité pour tous. » (CUCHE, 2010, p. 97).

aos alunos, a forma de trabalhar seu componente curricular também pode alterar, já que o professor tem ciência do trabalho realizado em seu componente em um outro contexto. Essa alteração pode ser de forma consciente ou inconsciente. Há uma nova forma de trabalhar, que não é a brasileira e também não é “*à la française*”, é “*à la DdNL*” do componente curricular.

Segundo Cuche (2010), na psicologia social, a identidade é um instrumento que permite uma articulação, no indivíduo, do psicológico e do social. Esse instrumento exprime a resultante das interações vivenciadas entre o indivíduo e o contexto no qual está inserido. A identidade social se caracteriza pelo conjunto de seus pertencimentos: classe sexual, classe de idade, classe social, etc. O fato é que não é tão simples discutir sobre identidade, mesmo que haja bastante similaridade na fala de muitos. Camilleri (1990) define identidade como uma estrutura dinâmica e de várias formas, constituída de aspectos psicológicos e de aspectos sociais. Esses aspectos são observados em um dado contexto e em um dado momento. Trata-se de um duplo pertencimento já destacado na epígrafe. Para Taboada-Leonetti (1990), essa fórmula simples expressa o duplo pertencimento teórico da identidade: trata-se de um fato de consciência, subjetivo e, por conseguinte, individual e pertencente ao campo da psicologia, mas situa-se também na relação com o outro, na interação e, por isso, também situa-se no campo da sociologia.

Para a sociologia, não há identidade, há identidades em situação, produzidas nos processos interativos pelo agente social ou pelos agentes sociais. Desde o início da vida, o olhar do outro retorna a cada um: um rosto, uma personalidade e papéis sociais que o indivíduo pode aceitar ou recusar. O “eu” é elaborado a partir da sua relação com o “outro” e a identidade é o produto de um processo dinâmico e polimórfico. Ao longo da vida, nos diferentes processos interativos, sejam eles familiares ou não, que situam o indivíduo no mundo, se constrói e se reconstrói o conjunto de traços que definem um indivíduo e pelo qual ele se define diante dos outros. Dessa forma, pode-se também definir a identidade como um conjunto estruturado de elementos identitários que permite ao indivíduo se definir em uma situação de interação e de agir nessa situação como ator social. Identidade como produto de processo que integra experiências vividas por esse ator social ao longo de sua vida.

Ainda que determinada por estruturas mentais e processos psicológicos, Ruano-Borbalan (1998) destaca que o indivíduo se socializa e constrói sua identidade por etapas, em um longo processo desde o nascimento até a adolescência e depois até a idade adulta. A identidade pessoal, segundo o autor, se constitui em situações de experiências totalmente singulares, sua construção é um processo que se prolonga durante toda a vida e sua definição

está no centro da compreensão das atuais transformações sociais. Cada indivíduo cria uma narrativa de vida. E considerando as mudanças das instituições de socialização (família, escola, igreja, sociedade...) nas últimas décadas, grande parte das sociedades contemporâneas conhece problemas políticos identitários. Entra-se, assim, em uma dimensão multiforme da identidade. Dessa maneira, a identidade não se fixa de forma definitiva em um indivíduo, já que características da personalidade mudam em função da idade e dos acontecimentos pelos quais se passa no decorrer da vida. Ruano-Borbalan (1998) acrescenta que a imagem e a autoestima, identidades comunitárias ou políticas, são elaboradas nas interações entre os indivíduos, os grupos e suas ideologias. O psicólogo Edmond Marc Lipiansky (1998) destaca que os mecanismos de formação da identidade são de naturezas diversas. Ele assevera que modelos e normas são interiorizados desde a infância em contexto familiar, em instituições de socialização e na própria sociedade. Cada indivíduo é único e está em constante transformação e apresenta tendências contraditórias. Embora tente manter uma certa continuidade em sua personalidade, ele é constantemente renovado e se inclina a mudanças. Todos os indivíduos desempenham diferentes papéis sociais nas diferentes redes nas quais estão inseridos e nas quais se relacionam.

Cada papel social desempenhado corresponde a uma identidade e práticas específicas. Cada um é responsável pela gestão dessa diversidade, guardando certa coerência, mesmo pertencendo a várias comunidades. Dortier (1998) aponta que nenhum desses pertencimentos pode definir alguém de maneira exclusiva, seja etnia, nação, família, grupo profissional, tribo, sexo ou classe social. E acrescenta texto de F. Laplantine, onde afirma que mesmo sendo todos seres compostos, sob a influência de diferentes grupos de afiliação, nenhum seria suficiente para definir exclusivamente. Essa concepção da identidade é percebida através da noção de papéis sociais. Para Dortier (1998), um papel social corresponde a um modelo estereotipado de um determinado grupo. Todavia, a modernidade leva a multiplicar os papéis sociais e a permitir ao indivíduo refestelar sua vida cotidiana entre diferentes lógicas. A mulher moderna, por exemplo, assume papel de mulher de negócios, dona de casa, mãe, educadora, esposa, ... além de projetos pessoais: pertencimentos múltiplos e até mesmo contraditórios ou aparentemente contraditórios.

A construção da identidade é um processo que articula o pessoal, o coletivo e até mesmo o contexto de pertencimento do indivíduo como apresentado pelo autores acima e com os quais concordamos. Há diferentes áreas de estudo que se dedicam a essa temática: Psicologia, Antropologia, Educação, Sociologia, Filosofia, dentre outras. Segundo Aguiar (2004), a construção da identidade é feita e refeita em um processo de interação social, a partir das

diferentes experiências diárias. É um processo complexo e em contínua construção, inseparável dos valores, crenças e costumes praticados pelo indivíduo. A autora aponta que a identidade é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão, é um processo em contínua construção e é o que possibilita ao indivíduo sentir-se existir enquanto pessoa. É, também, uma noção abstrata que se materializa nas atitudes. Cada fase da vida tem sua força vital, entre algumas delas estão fé, amor, fidelidade, sabedoria, que se constitui em cada uma delas promovendo a vitalidade humana. O ciclo vital apresenta três fases: a infância (onde destaca-se a esperança), a juventude (o destaque fica com a fidelidade) e a velhice (predomina a sabedoria). Assim, a identidade precisa estabelecer uma continuidade entre o passado, o presente e o futuro tanto no indivíduo quanto na sociedade, sendo a adolescência, em sua vulnerabilidade e poder, o transformador crítico de ambos. Ela liga a realidade de um passado vivo à de um futuro promissor (ERIKSON, 1976 apud AGUIAR, 2004).

## 5.1 DIMENSÕES DA IDENTIDADE

De acordo com Hanna Malewska-Peyre (1990), em uma estrutura identitária encontram-se no “eu” três categorias de descritores identitários: os valores, os atributos categóricos e as características da personalidade. Os valores são ligados às representações sobre o que são ou o que devem ser as coisas, o que eu penso, no que eu acredito. Já os atributos categóricos fazem parte de um grupo ou categoria social e estão ligados aos papéis e aos status ocupados pelo indivíduo na sociedade: eu sou mulher, esposa, mãe, meia idade, professora. Por fim, as características da personalidade: ambiciosa, autoritária, carrancuda. A autora acrescenta que o indivíduo pode ou não estar de acordo com os traços que o definem, que ele pode se desprender de alguns e adquirir outros. Dessa forma, em uma função ontológica, ele tem a capacidade de participar de sua própria construção identitária. Todavia, fatores outros intervêm nessa construção, podendo até se transformar em obstáculos. É nesse ponto que se configura a função pragmática que permite que o indivíduo regule seus desejos em função de onde está inserido e negocie o querer ser com os embaraços causados pela realidade.

Quem é o ator social dessa pesquisa e onde ele está inserido? Trata-se de um professor especialista, professor da educação básica, professor brasileiro, professor de escola pública pertencente a uma Universidade Federal, professor no nordeste do Brasil, professor que ministra suas aulas em uma perspectiva bilíngue, professor que usa manuais escolares brasileiros e

manuais franceses, professor brasileiro que interage em língua francesa com estudantes brasileiros. Uma experiência singular acontece, uma narrativa de vida é construída.

As dimensões da identidade: identidade social (H. Tajfel) e identidade pessoal (W. James) são apresentadas por Hanna Malewska-Peyre (1990), como dois polos de uma mesma configuração. Enquanto a primeira faz referência ao grupo, é prescrita e depende de diferentes situações e cenários, a outra apresenta três níveis onde inicialmente o indivíduo define o grupo ao qual faz parte e considera a existência de um outro grupo constituído pelos outros. Em seguida, o indivíduo hierarquiza os grupos de pertencimento associados ao investimento realizado e, por fim, suas características pessoais o diferenciam dos outros pertencentes ao mesmo grupo. Uma dimensão não se concebe sem a outra, tampouco são estáticas. Segundo Camilleri (1990), há uma organização dinâmica com diferenças e oposições, que são consideradas aceitáveis, em uma operação identitária. O contexto social desempenha um importante papel na construção da identidade, as expectativas do outro, as pressões do sistema cultural. Hanna Malewska-Peyre (1990) destaca que a interiorização da cultura garante um trabalho menos pesado nessa construção e atende tanto à função ontológica quanto à pragmática, já que o indivíduo integra valores e estruturas de sua cultura com estratégias de adaptação do sistema cultural do outro.

Para Kastersztein (1990), a análise de trabalhos empíricos ou teóricos, de qualquer que seja a disciplina (psicologia clínica, psicologia social, sociologia, antropologia) mostra que a noção de identidade está estruturada em conceitos como estabilidade, permanência, totalidade e um pouco de singularização. Integrada durante décadas na tendência das ciências sociais a estudar os mecanismos sociais ligados à conformidade social e ao controle social, a identidade é comumente utilizada como um conceito genérico que define o estado de uma pessoa ou de um grupo ao qual se pode referenciar na explicação de comportamentos individuais e coletivos. A perspectiva dinâmica é uma necessidade epistemológica no setor de plena expansão da pesquisa em ciências humanas. A estrutura polifórmica da identidade, já destacada anteriormente, aparece ou torna-se visível quando os elementos, ou marcadores pertinentes em uma situação relacional dada, desaparecem para o benefício de outros elementos quando a situação se modifica.

Diferentes dimensões da identidade pessoal são apresentadas por Ruano-Borbalan (1998). A primeira é o desejo de continuidade do participante que aponta para uma ideia de pertencimento. Em seguida, encontramos processo de separação/integração social, a criação do novo. Também a existência de identidade a partir de ações, relação de pertencimento e prática.

E, por fim, a construção identitária como situação psicológica orientada pela valorização de si e da autojustificação que estrutura a ação individual. Do ponto de vista de Aguiar (2004), as relações entre o social e o psicológico, entre o indivíduo e a comunidade, permeiam a construção da identidade de indivíduos inseridos em projetos de vida coletiva. A identidade, concebida como um processo no qual o indivíduo encontra-se inserido, se constrói simultaneamente no julgamento que esse indivíduo faz dele mesmo, a partir do julgamento que faz dos outros e o julgamento que os outros fazem dele considerando o contexto social de inserção (ERIKSON, 1976).

Em um mundo globalizado, plural, multicultural e em constantes mudanças políticas e econômicas em que vivemos, há exigência de qualificação. E essa qualificação é exigida ao profissional de educação, aliás, não só a eles mas a todos os profissionais. O professor deve estar atualizado e antenado com as novas tecnologias, com as novas formas de comunicação, com as novas formas de pensar e interagir. As informações são facilmente acessadas, há mudanças nos papéis desempenhados pelos discentes que exigem dos docentes um contínuo processo de formação. Em um momento de pandemia no qual vivemos no ano de 2020, pudemos perceber claramente a necessidade de formação por parte do professor e a necessidade de se reinventar diariamente para lidar com a nova forma de interagir com os estudantes. Essa obrigação, indiscutivelmente, atinge a identidade do indivíduo. Essa identidade, de acordo com Aguiar (2004), é construída e reconstruída em um processo de interação social, a partir de vivências e histórias de vida de cada um. O indivíduo tem sua identidade construída nas relações sociais, históricas e culturais.

A identidade de uma pessoa pode ser sua própria história, a qual só é acessível pela mediação de uma história. Por isso, Ricoeur (1990) fala de identidade narrativa. O eu só pode ser apreendido a partir do outro. Essa estruturação pela alteridade é o cerne da interação verbal, lá onde o *eu* institui o *tu*, e de forma recíproca.

## 5.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional docente é uma construção social e está marcada por aspectos que a fundamentam, como: classe social, gênero, história de vida, formação profissional, heterogeneidade e instabilidade identitária. O elemento que melhor caracteriza a unificação desse grupo, que especifica a profissão, é a ação de ensinar.

Para Nóvoa (2013), a construção da identidade docente é um processo. O professor apropria-se do sentido de sua história, tanto pessoal quanto profissional. Ele se compreende como pessoa na profissionalidade e isso contribui para a produção de sentido no seu trabalho. É importante o autoconhecimento e a ciência dos processos de formação de professor porque pode produzir questionamentos, reflexões, assimilações e mesmo mudanças pessoais.

De acordo com França (2007), as pessoas possuem papéis ativos na elaboração da mensagem e no que acontece no cotidiano. Esses papéis ativos demonstram a dependência social do outro. Cada vida se integra e se entrelaça com outras muitas histórias de outras vidas. Como resultado, sendo seres ontologicamente sociais, cada um constrói sua história só e exclusivamente com a participação dos outros e com a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. As práticas discursivas na sala de aula desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros.

Exigências de qualificação em uma sociedade plena de transformações de diferentes ordens desafia o professor, através de múltiplas solicitações, a exercer a docência de acordo com novas realidades que lhe são apresentadas. Realidades que alteram papéis anteriormente definidos, propõem novos modos de pensar, de agir e de interagir, exigindo do docente uma atualização constante, ou seja, um contínuo processo de formação, uma formação continuada. Como afirmado anteriormente, tal exigência interfere no processo de construção de identidade do indivíduo que é fruto de um processo de interação social, baseado nas experiências vivenciadas diariamente pelo mesmo. Daí, o não conceber a identidade como algo fixo ou estático. A identidade é um processo em contínua construção que leva em consideração e garante a autonomia dos indivíduos nas atividades desenvolvidas por eles.

Mead (1982), sociólogo americano, foi um dos primeiros a afirmar que a consciência de si não é uma produção individual e, sim, resultado de um conjunto de interações sociais onde o indivíduo está inserido. O indivíduo tem seu processo identitário iniciado a partir do outro e do grupo social ao qual pertence. Aguiar (2004), ao referenciar Mead, destaca em sua obra que a construção da identidade é atravessada pelas relações entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento da pessoa e a história do meio onde ela está inserida. Ponto já destacado anteriormente. A identidade possibilita ao indivíduo sentir-se existir como pessoa. Assim, ela é construída de diferentes maneiras a depender do contexto. Por isso, uma pessoa pode ter múltiplas identidades, seja em casa, na escola, na igreja. Esse conjunto de identidades forma a identidade pessoal, que considera aspectos individuais de cada um. Não se pode deixar de

considerar que toda identidade é, ao mesmo tempo, social e pessoal, a partir do momento que os processos de sua formação são sociais.

Identidade profissional é um conceito em construção e, para Aguiar (2004), tem relação com o mundo ocupacional e profissional, fazendo parte os estudos relacionados à socialização profissional, os quais focam nas adaptações do profissional ao seu meio profissional (trabalho, futuro, formação). Goffman (1988) faz refletir sobre as ações em sociedade, faz reconhecer que os indivíduos estão constantemente a representar na interação com os outros. O que os leva a agir de maneiras diferentes, consoante ao “palco” em que estão e a “plateia” que os assiste. Os papéis ativos desempenhados pelas pessoas demonstram dependência social do outro e essa dependência é percebida desde o nascimento, quando o Homem entra em um processo histórico que, de um lado, oferece dados sobre o mundo e, de outro, permite a construção de uma visão pessoal sobre esse mesmo mundo. A experiência é pessoal, intransferível e está inserida em um tempo e em um espaço que está em constante movimento. Existe, assim, um movimento de constituição do Homem que passa pela vivência com os outros e vai se consolidar na formação adulta de cada um.

Nesta pesquisa, além de contextos que propõem novos modos de pensar, de agir e de interagir e que exigem formação contínua, o trabalho realizado pelo professor de DdNL o insere em um novo contexto de atuação na educação básica. Como esse professor construirá sua identidade profissional inserido nesse novo contexto? Em que medida a nova prática profissional vai ter repercussões na sua identidade profissional? Quem é esse “novo profissional” que atua em um novo contexto, na educação básica? Considera-se como um novo contexto profissional o fato do especialista utilizar uma língua estrangeira como ferramenta outra para trabalhar as especificidades de seu componente curricular junto aos estudantes brasileiros da educação básica. As perguntas feitas acham dentro das ponderações respostas que as satisfazem. A identidade profissional do professor está em construção nos diferentes contextos nos quais ele está inserido. Esse novo professor encontra-se em um novo contexto e com novas demandas.

Nóvoa (2013) chama de três (A) o processo identitário de professores. O **primeiro A** é de **Adesão**, o **segundo A** de **Ação** e o **terceiro A** de **Autoconsciência**. O professor adere a princípios, escolhe a melhor maneira de agir e reflete sobre o que faz. O autor corrobora com outros autores já aqui mencionados, quando assevera que a identidade não é um produto ou um dado adquirido e, sim, lugar de conflitos, lutas, construção, um verdadeiro processo identitário. Percebe-se uma dinâmica complexa da construção da identidade profissional, o processo

identitário dos professores e de professores de DdNL. O objetivo da pesquisa é compreender as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor, através da identificação das estratégias adotadas pelo mesmo para enfrentar os conflitos em sala de aula.

### 5.3 IDENTIDADE INTERCULTURAL

*“A identidade intercultural é o lugar de onde procede e se anuncia, por meio de uma ficção, a racionalização de uma trajetória entre culturas.”<sup>15</sup>*  
(DENOUX, 1994a, 269, tradução da autora).

A identidade é um dado complexo a apreender, em razão de seu caráter de transversalidade disciplinar e das relações dialéticas que fundam as redes conceituais àquelas que ela pode ser associada. De acordo com Blanchet (2004), numerosas são as disciplinas que balizam o contínuo das experiências singulares que fundam a identidade pessoal às afiliações coletivas que catalisam a construção social da identidade. As abordagens da filosofia, da psicologia ou da antropologia, nas quais se inspiraram historiadores, linguistas, sociólogos, juristas e outros especialistas das ciências humanas, ajudam na compreensão desta interação entre mecanismos psicológicos e fatores sociais que são constitutivos do processo identitário.

O mundo está cheio de confrontações entre pessoas, grupos e nações que pensam, sentem e agem de formas diferentes. Todavia, essas mesmas pessoas, esses mesmos grupos e essas mesmas nações são expostas a problemas comuns que exigem cooperação para serem solucionados. Desenvolvimento econômicos, políticos, militares, ecológicos, sanitários não estão limitados a uma nação ou respeitam fronteiras. Da mesma forma, o crime organizado, a pobreza, o terrorismo, a poluição, a extinção de animais, as doenças, incluindo nesse contexto a Covid-19, requisita a cooperação de opinião de líderes de diferentes países. No entanto, é primordial considerar as diferenças de pensamentos desses “parceiros” envolvidos. É importante lidar com as diferenças de pensamentos, sentimentos, formas de conduta de pessoas nas diferentes partes do mundo. Embora seja enorme a variedade de pensamento das pessoas, há uma estrutura de base, já que cada pessoa carrega modelos de pensamentos, sentimentos, que são apreendidos ao longo da vida.

---

<sup>15</sup> No original: « L’identité interculturelle est le lieu d’où procède et s’énonce à travers une fiction la rationalisation d’une trajectoire entre les cultures. » (DENOUX, 1994a, p. 269).

Há, também, uma grande diversidade de conceitos usados para organizar as interações sociais vivenciadas pelo ser humano: cultura, costumes, uso, tradição, prática, lei, convenção, modos, norma, instituição, dentre outros. Esses conceitos possuem algo em comum, o nosso comportamento é determinado por regras e nós esperamos que o comportamento do outro também o seja.

Em 1952, os antropólogos Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn indexaram mais de 160 definições diferentes para a palavra “cultura” e isso repercutiu em vários pesquisadores. Para os antropólogos acima, a cultura consiste em modelos comportamentais adquiridos e transmitidos por símbolos. Eles afirmam que o núcleo essencial da cultura é formado por tradições e valores relacionados. Eles acrescentam que os sistemas culturais podem ser considerados produtos da ação e, também, elementos condicionantes da ação futura. Para Edward Tyler (1832-1917), um dos pioneiros da antropologia, cultura seria este todo complexo que inclui conhecimentos, arte, moral, leis, costumes, capacidades e hábitos adquiridos pelo homem. Sendo esse homem membro de uma sociedade. Nessa definição, a cultura é socialmente adquirida, não genética ou inata. Já para Franz Boas (1930), pai fundador da antropologia americana, a cultura abrange todas as manifestações de hábitos sociais, o indivíduo é afetado pelo grupo. A visão de Boas influenciou um novo modo de pensar denominado estruturalismo (séc. XX). Os estruturalistas admitem uma lógica que liga a cultura com a língua, a cultura com o povo e a cultura com o meio. Bronislaw Malinowski (1944), antropólogo, etnólogo e sociólogo polonês, afirma que a cultura é um corpo de artefatos e um sistema de costumes. A cultura é tudo que resulta da criação humana: ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais, conhecimento, adquiridos no convívio social. Na realidade, o conceito “cultura” é extremamente complexo e impossível de ser fixado de modo único e pode ser concebido diferentemente nas diferentes áreas do conhecimento: ciências sociais, filosofia, antropologia, entre outras. Observa-se que identidade e cultura são dois termos que não são fáceis de serem definidos. O contato com culturas diferentes pode modificar alguns aspectos de nossa cultura ou mesmo a construção de uma nova cultura. Claude Lévi-Strauss (1976), etnólogo belga que viveu no Brasil, afirma que não é possível hierarquizar as culturas, não há como determinar uma cultura melhor ou uma cultura menos desenvolvida. As culturas são distintas e florescem junto a outros elementos das diversas estruturas sociais. Isso exclui o aspecto de complementariedade das culturas.

Hall (2006) destaca a centralidade e o papel da cultura em todos os aspectos da vida social e afirma que as ciências econômicas e sociais reconhecem há muito a importância da

cultura, reconhecem a polissemia do termo e diferenciam seus aspectos substantivos e epistemológicos. No aspecto substantivo, observam a centralidade da cultura na estrutura empírica real, na organização das atividades, nas instituições e nas relações culturais. Já no aspecto epistemológico, observam sua posição constitutiva nas humanidades, nas questões de conhecimento, de conceptualização e como transforma compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo. O autor acrescenta que a cultura e a mudança social são determinadas pela economia, pelo mercado, pelo Estado, pelo poder político e social – forças externas à cultura.

Mattelart (2017) pondera que a cultura entra no campo da competência das Nações Unidas no final da Segunda Guerra Mundial. E sua introdução não se deu de forma calma e harmônica, já que cada país apresenta o peso de sua história cultural. A criação, em novembro de 1946, da Organização das Nações Unidas para a educação, ciências e cultura, melhor conhecida por sua sigla em inglês UNESCO, permite que se vislumbre as dificuldades de se chegar a uma filosofia de ação conjunta. No entanto, todos os países membros aparentam compartilhar o mesmo sentimento em relação à “dimensão cósmica” da definição de cultura. Mattelart (2017) afirma que a UNESCO acredita no denominador comum de esperança e aspiração, que une todos os homens do mundo por um elo que, como uma corda mística, dá a nota sonora de amizade e boa vontade.

A carga cultural compartilhada, a que é comum a todos em uma determinada cultura, possui características que se manifestam pelas representações do mundo, da realidade e de comportamentos. Dessa forma, para bem interagir é necessário desenvolver uma competência cultural. E no campo da educação é importante que estudante e professor decodifiquem certos comportamentos culturais para que possam compreendê-los e reconheçam que a visão que têm de mundo dependem de onde estão e de onde percebem o outro, os outros.

Há termos que seguem o tema cultura: intercultural e multicultural. Esses dois são considerados opostos de acordo com De Carlo (1998) não apenas por considerá-los pertencentes a origens distintas, francês e anglo-saxônico respectivamente, mas também como exprimindo duas diferentes perspectivas: uma mais descritiva e outra mais centrada na ação. M. Abdallah-Preitcelle (2018, p. 7, tradução da autora) sustenta que “o dever de cada um é ‘saber o que quer ser’, e o dever da escola é de saber que indivíduo ela pode, ela quer e ela deve formar para a sociedade atual e a do futuro”<sup>16</sup>. Nesse contexto, M. Abdallah-Preitcelle aponta a educação

---

<sup>16</sup> No original: “le devoir de chacun est de ‘savoir qui il veut être’, et le devoir de l’école est de savoir quel individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société d’aujourd’hui et de demain » (ABDALLAH-PREITCELLE, 2018, p. 7).

intercultural como mais do que uma opção educacional, ela reflete questões sociais. Trata-se de uma construção suscetível de promover a compreensão de problemas sociais e educativos conectados à diversidade cultural. A autora destaca que a educação intercultural tem como objetivo compreender os efeitos da diversidade cultural em uma perspectiva de um humanismo diverso.

M. Abdallah-Preitcelle (2018, p. 17, tradução da autora) garante que “O indivíduo não é apenas o produto de seus pertencimentos, ele é também o autor, o produtor, o ator dos mesmos.”<sup>17</sup>. Nessa perspectiva apresentada por Abdallah-Preitcelle, a cultura não pode ser apreendida e compreendida apenas por códigos ou sinais. É importante verificar os sintomas, os sintomas de uma relação, de uma contextualização, de uma situação. Abdallah-Preitcelle afirma que os fatos culturais só têm significado na análise, ou seja, eles significam em seu contexto de uso e expressão. E acrescenta que eles são abertos e podem ser manipulados.

A pluralidade e a diversidade estão nas culturas e nas sociedades. O multicultural, embora reconhecendo a pluralidade de grupos e preocupado em evitar a ruptura da unidade coletiva, não tem propósito claramente educativo. Mesmo se referindo a contextos diferentes, o “algo” intercultural poderia ser definido como uma escolha pragmática diante do multiculturalismo que caracteriza as sociedades contemporâneas. É a impossibilidade de manter separados grupos que vivem em contato constante que impulsiona a necessidade de construir modalidades de negociação e de mediação dos espaços comuns. A interculturalidade refere-se à interação, troca, eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade.

No início dos anos 70, na França, a cultura começou a ser observada de forma pedagógica. A chamada educação intercultural tem sua origem no francês como língua materna, e, se inscreve em uma pedagogia de compensação destinada às crianças imigrantes, é o que assegura De Carlo (1998). Opondo-se a uma visão inicial neocolonialista, surgiram, no país, em seguida, as classes de iniciação e as classes de adaptação. Trata-se de considerar a cultura do outro em sala de aula, considerá-la na prática pedagógica. Foram criados os Centros de estudos para a formação e informação sobre a escolarização de filhos de imigrantes. Centros foram criados na França, no Reino Unido, na Itália com o objetivo de reforçar a imagem positiva de identidade cultural dos imigrantes, acreditando que a interculturalidade não devesse ser mais uma disciplina escolar, mas que se inscrevesse em uma perspectiva cultural, como um tema transversal a todas as disciplinas. A partir dos anos 80, este conceito entrou gradualmente na

---

<sup>17</sup> No original: “L’individu n’est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi, l’auteur, le producteur, l’acteur” (ABDALLAH-PREITCELLE, 2017, p. 17).

didática das línguas estrangeiras e modificou, dessa forma, as modalidades de acesso à cultura estrangeira. Nesse período, os autores que reivindicavam competência intercultural e comunicação intercultural enfatizavam a interação como processo de troca que permite que dois interlocutores se influenciem mutuamente. É importante destacar que todos os termos associados à interculturalidade precisa de dois participantes.

A educação intercultural constrói passarelas entre as culturas, trata-se de um processo, uma dinâmica que favorece as trocas e nos permite enriquecer, percebendo a diversidade que há no mundo. A abordagem cultural apontada deve ir contra um etnocentrismo, contra uma concepção de que a sua visão de mundo é a melhor. É necessário descentralizar porque não somos o centro do mundo, temos diferentes perspectivas que precisam ser conhecidas e respeitadas. Há olhares que se cruzam e que podem ser todos diferentes. É importante colocar-se no lugar do outro e olhar o mundo diferentemente. Compreender o que não é habitual para si próprio e o ponto de partida é a tomada de consciência de que existem olhares diferentes.

Blanchet (2004) afirma que relações dialéticas fundam a dinâmica identitária. Elas convidam a considerar a identidade como um processo, mais do que algo determinado e definitivo, e a privilegiar uma abordagem construtivista mais do que uma visão essencialista que costumava prevalecer. Esse viés de uma visão construtivista de identidade implica que os atores sociais, preocupados em dar sentido à sua presença no mundo, encontram os recursos necessários para tal empreendimento. A cultura é, deste ponto de vista, um reservatório inesgotável, a condição de ouvir esse conceito, não no sentido restritivo de um conjunto de elementos essencialmente das artes e das letras – o que algumas pessoas chamam de cultura culta –, mais em uma acepção antropológica, que engloba a cultura culta assim como o conjunto dos produtos de interação do homem com o meio ambiente (ferramentas, habitat, instituição) e com o outro. A organização global de uma cultura constitui, dessa forma, um conjunto de esquemas interpretativos que permitem a cada um, dentro de sua especificidade, produzir e perceber as significações sociais de seus próprios comportamentos, dos comportamentos do outro, dos objetos do mundo categorizado e construído pela língua e pela cultura, como sustenta Clanet (1990).

As identidades culturais coletivas não são um dado estável, um atributo permanente de uma coletividade (corrente culturalista): em tensão perpétua entre continuidade e ruptura, elas se modificam por sucessivas integrações, abandono e apropriação. Para Azzi e Klein (1998), as identidades tornam-se explícitas em um contexto de comparação e o contato cultural é o mecanismo sociológico principal que permite esta comparação. A identificação coloca os atores

sociais, qualquer que seja o seu status, diante de desafios consideráveis. O contato intercultural evidencia a antiga modalidade de gestão da relação semelhanças e diferenças, e isso abala as fronteiras do eu e do não eu e as atribuições que acompanham as operações de categorização social.

Denoux (1994) afirma, e concordamos com ele, que a definição de identidade intercultural repousa sobre um conjunto de pesquisas que relacionam os modos de apreensão da diferença e constituição da identidade nos dispositivos de formação, de integração, de experimentação e de ação social. Concordamos também com Sibony (1991), que assevera que a identidade intercultural resulta do engajamento do indivíduo na defesa de seu pertencimento a um espaço entre dois, um espaço entre duas culturas.

As evoluções identitárias induzidas por contatos interculturais estão longe de serem todas positivas. Um resultado frequentemente observado é o da aculturação, que reduz as diferenças ao benefício de apenas um sistema dominante. Essa negação da heterogeneidade cultural, com todas as consequências negativas, caracterizou no passado as sociedades ocidentais em seus contatos com as sociedades ditas primitivas, inicialmente, nas colonizações e, posteriormente, nas imigrações – encontrada nas ciências sociais analisando as teorias de assimilação desenvolvidas nos Estados Unidos pós Primeira Grande Guerra mundial. A identidade intercultural é o lugar de onde procede e se enuncia através de uma ficção da racionalização de uma trajetória entre as culturas.

Mais questionamentos surgem quando relacionamos essa temática ao projeto: Ao mudar de língua, o professor muda de cultura? A língua usada pelo professor em sala de aula está relacionada à sua identidade profissional? O trabalho de um professor de DdNL se caracteriza como uma situação de contato de culturas, considerando também a cultura do seu país de origem e a cultura do país da língua estrangeira utilizada em sala de aula. A identidade profissional associada ao componente curricular remete a um pertencimento cultural que é compartilhado com os outros profissionais da área. Todavia, não se pode esquecer que o profissional em questão participa de mais de um campo profissional e, nesse sentido, possui mais de um pertencimento cultural. Nessa situação onde se encontra o professor de DdNL, dificuldades podem aparecer e será necessário adotar estratégias para superá-las.

#### 5.4 PROFESSORES DE DISCIPLINA DITA NÃO LINGUÍSTICA: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

*Para todas as línguas que falamos, vivemos uma nova vida. Quem sabe apenas uma língua vive apenas uma vez. (Provérbio tcheco)*

O indivíduo se socializa e constrói sua identidade por etapas dentro de longo processo. Ruando-Borbalan (1998) afirma que de forma permanente a imagem que o indivíduo constrói de se mesmo, suas crenças e suas representações constituem uma estrutura psicológica que lhe permite selecionar ações e relações sociais. A construção da identidade e da autoimagem, para o autor, cumpre funções essenciais à vida individual e constitui um dos principais processos psíquicos.

A dimensão social de nossa identidade é assegurada por um sentimento de pertencimento. Embora o professor de DdNL pertença, inicialmente, ao grupo de professores especialistas de seu componente curricular, ele compartilha o pertencimento em outras redes, em outros grupos (professores de DdNL, professores de francês língua estrangeira). Esse profissional que se encontra em um “novo contexto” se depara constantemente com novos desafios e procura se reinventar para superar possíveis obstáculos enfrentados em sua prática pedagógica.

É importante que o professor não tenha apenas conhecimentos específicos, de sua área de atuação. Mas ter conhecimento de um determinado conteúdo não significa necessariamente que saiba ensiná-lo. Saber falar uma língua estrangeira, seja ela qual for, não torna alguém um professor de LE. Da mesma forma, um professor de um determinado componente curricular que fala uma LE não se torna automaticamente um professor de DdNL. Para que isso aconteça, é necessário mais do que o domínio do conteúdo linguístico de uma determinada língua estrangeira. Porque, dessa forma, o professor agiria e construiria sua aula da mesma forma e apenas ministrá-la-ia na língua estrangeira. Naturalmente, se reconhece a importância de uma boa formação linguística, mas é muito importante observar tudo que envolve o processo de ensino/aprendizagem, todos os que participam desse processo e todas as competências que precisam e podem ser construídas ou desenvolvidas. O professor de DdNL encontra-se em um ambiente, em um momento, em uma relação de contato de culturas. As culturas internalizadas podem guiar os seus sentimentos, pensamentos, ações e condutas em sala de aula e no contato com os estudantes. Essas culturas possuem valores específicos que são externados pelo

profissional, de forma consciente ou não, em sua prática e influenciam suas interpretações do mundo em resposta à sugestão em seu ambiente.

É no desenvolvimento do profissional que as mudanças se integram. Mudanças que apresentam contradições, conflitos de diferentes ordens e que reestruturam maneiras de pensar e de se portar diante das diferentes situações. A identidade não é fixa ou estática. Trata-se de um contínuo processo de construção que se diferencia a partir de histórias de vida que dão origem a escolhas, a ações realizadas em sala de aula e à construção identitária. Daí, podemos perceber essa construção da identidade e identificar o percurso identitário do professor. Segundo Kaufmann (2001, 2004), a imagem de si está intimamente ligada à construção da identidade. E acrescenta que a imagem de si é a matéria-prima da construção identitária e que falar de identidade e imagem de si não é dizer a mesma coisa, mas é compreender sua inteireza e inter-relação.

Erikson (1976) ressalta que a (re)construção identitária não é a mudança de comportamento mediante influência cultural, mas a necessidade de um processo de introjeção da cultura e de significação com as muitas figuras internalizadas, através da identificação que poderá ser positiva ou negativa. O professor de DdNL vem constituindo sua identidade profissional na perspectiva da formação continuada e da profissionalização. Ao conceber a construção da identidade como um processo, processo esse que conta com a participação do outro, percebemos que isso favorece o viver em sociedade e a valorização de todas as identidades. Essa concepção pode ser aplicada em diferentes situações em que surgem estereótipos culturais ou linguísticos e faz do professor um mediador diante de dificuldades relacionadas à diversidade e diante de sociedades multilíngues e multiculturais. Daí, educador e educando tornam-se mais conscientes de que a terra é um bem comum e mobilizam mais esforços em defesa do meio ambiente, da saúde e do mundo, por meio da operacionalização de relacionamentos. De acordo com Auger e Kervan (2010), essa abertura à diversidade, seja geográfica ou linguística, visa reconhecer diferentes formas de vida, variedades de línguas e alteridade em geral.

Os professores de DdNL do CAp externaram em questionário aplicado (parte transcrita abaixo) qual foi a motivação em ser professor de disciplina não linguística em francês:

*“[...] o que me motivou e me fez aceitar o convite (para participar do projeto de Bilinguismo/DNL no CAp/UFPE) foi o fato do projeto permitir com que eu aprendesse a língua francesa, pois, ao longo da minha formação acadêmica, fui levado a conhecer muitos estudiosos em Educação Matemática de origem francesa e, inclusive, estudei diretamente com referências francesas na minha pesquisa de mestrado. Desse modo,*

*conhecer a língua francesa ao ponto de conseguir trabalhar com uma DNL no CAp se mostrou muito importante para a minha formação” (Gauss).*

Outro docente também explicitou que o desafio de se aperfeiçoar cada vez mais na língua estrangeira e usá-la em suas aulas foram motivações encontradas. A motivação apresentada pelo professor faz referência ao conhecimento que lhe permite situar-se no presente e da projeção que faz do futuro. Esse conhecimento o faz observar, refletir, agir e viver as experiências diárias, influenciadas por seus aspectos cognitivos e afetivos. Conhecimentos em construção, experiências sendo construídas, identidades em construção.

Para Coste, Moore e Zarate (1999), uma combinação plurilíngue e pluricultural permite combinações, alternâncias, escolhas e o surgimento de uma consciência linguística. O ator social pode perceber o que é geral e o que é específico nas organizações das línguas e pode refinar a capacidade de se relacionar com o outro e com o novo, além de enriquecer o potencial de aprendizagem. É a partir desse tipo de análise que se observa a importância da diversidade de línguas, ou seja, aprender mais de uma língua estrangeira no contexto escolar ganha todo o sentido. Não é apenas uma escolha de política linguística, mas permitir a construção de uma identidade linguística e cultural incorporando uma experiência diversificada de alteridade e desenvolver capacidades de aprendizagens através dessa experiência de relacionamento com diferentes línguas e culturas.

## 5.5 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES DE DdNL

*“[...] estratégias identitárias são procedimentos realizados (de forma consciente ou inconsciente) por um ator (individual ou coletivo) para atingir uma ou mais finalidades (definidas explicitamente ou se situando no nível do inconsciente), procedimentos elaborados em função da situação de interação, quer dizer, em função das diferentes determinações (sócio-históricas, culturais, psicológicas) da situação”<sup>18</sup> (LIPIANSKY; TABOADA-LEONETTI; VASQUEZ, 1990, p. 24, tradução da autora).*

Estratégia é um termo usado inicialmente em contexto militar: “conjunto de ações coordenadas, de manobras para uma vitória”, Petit Robert, Petit Larousse – “arte de combinar para a vitória”, vitória em uma guerra, em uma luta eleitoral. A noção de estratégia é

---

<sup>18</sup> No original: « [...] stratégies identitaires comme des procédures mises en oeuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est à dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologique) de cette situation. » (LIPIANSKY ; TABOADA-LEONETTI ; VASQUEZ, 1990, p. 24).

compreendida como “plano ou técnica para dirigir uma questão ou para atingir um objetivo” (BIDERMAN, 2009); “arte de aplicar meios e recursos disponíveis para atingir um objetivo” (BECHARA, 2009) ou como na teoria dos jogos matemáticos, que trata de situações tomadas, leva em consideração possíveis decisões de outros, introduzindo a ideia de interação, sugere tomadas de decisões por parte do indivíduo dentro de determinados contextos.

As estratégias são ferramentas adotadas no envolvimento ativo e são necessárias para o desenvolvimento da capacidade comunicativa, isso quando destaca-se o aprendizado de línguas estrangeiras. O termo estratégia originário do domínio militar, político e econômico pertence já há algum tempo à sociologia e à psicologia. De acordo com Hanna Malewska-Peyre (1990), quando o termo estratégias é utilizado no domínio da psicologia (como estratégias identitárias externas) trata-se de um conjunto de manobras para evitar o sofrimento e reduzir a angústia. Ela sugere também o uso do termo “mecanismos de defesa” ou “reações defensivas”. Isso se tratando de estratégias dirigidas ao exterior, estratégias que implicam mudança de realidade. As estratégias apontam para as condutas usadas para se atingir a vitória contra um adversário. Esse pode ser a própria pessoa, os outros que fazem parte da interação ou o próprio sistema social. As estratégias são utilizadas nos diferentes contextos e são em todos eles ações pensadas e coordenadas para atingir um objetivo.

Oxford (1990) salienta que as estratégias não são um único evento, mas uma sequência criativa de eventos usados em uma aprendizagem ativa. Há centenas de estratégias e o contexto cultural afeta as escolhas das mesmas. As chamadas estratégias de ensino aprendizagem não fazem parte de um curso à parte, elas são integradas ao programa de trabalho do profissional e estão relacionadas às atividades propostas e realizadas. O objetivo é ajudar os estudantes a aprender e são consideradas a chave da aprendizagem autônoma. Elas são utilizadas para superar dificuldades e ajudar na resolução de problemas. São ações, comportamentos, passos ou técnicas utilizadas.

No processo de ensino aprendizagem, o professor adota estratégias na sua prática pedagógica, ao mesmo tempo que pode ensiná-las aos estudantes (*Stratégies d'apprentissage/ apprentissage de stratégies*). Não podemos garantir que determinada estratégia seja boa ou má sem considerar o contexto no qual ela está sendo usada. Afinal, o contexto definirá sua positividade ou utilidade. E isso vale tanto para o professor quanto para o estudante. Ao sustentar que a estratégia é um conjunto de condutas para se atingir um objetivo, a estratégia mais satisfatória é a que torna o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais eficaz e mais transferível a novas situações. A importância de formar cidadãos autônomos e

responsáveis é a mais essencial das competências, ou seja, a de aprender a aprender para tornar-se independente e autônomo ao longo da vida de aprendiz (ALLWRIGHT, 1990). As estratégias são ferramentas adaptáveis e transferíveis que permitem aprender a aprender através da resolução de questões levantadas na vida escolar, inicialmente, e na vida do dia a dia, posteriormente (FAYOL; MONTEIL, 1994). E essas resoluções não são únicas ou fixas, elas são múltiplas e variadas, dependendo do contexto e do indivíduo.

No contexto de ensino da segunda língua (L2) ou da língua estrangeira, Oxford (1990) aponta seis grupos de estratégias de aprendizagem, das quais três serão destacadas: as estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas e as estratégias afetivas e sociais, que serão consideradas como sócio-afetivas. As estratégias cognitivas permitem ao estudante a manipulação da língua de forma direta, através do raciocínio, da observação, da análise, do resumo, da repetição, do destaque feito a algo, das anotações, da síntese, da estrutura de tópicos, da reorganização de informações para desenvolver esquemas mais fortes (estruturas de conhecimento) das associações mentais criadas, das imagens e sons utilizados, da comparação com outras línguas conhecidas, da utilização da língua materna. Essas estratégias são usadas nas compreensões, orais e escritas, e nas produções, orais e escritas. As estratégias metacognitivas apresentam como principais objetivos: a coleta e organização de materiais, de espaço de estudo e de cronograma (organização e planejamento), a execução (monitoramento), a avaliação (avaliação do sucesso da tarefa) e a remediação (reflexão). Um verdadeiro gerenciamento do processo de ensino aprendizagem. Elas apontam para os estilos de aprendizagem, identificando preferências e necessidades. De acordo com Oxford (1990), o termo afetivo faz referência a emoções, atitudes, motivações e valores. Os aprendizes podem controlar fatores afetivos através de estratégias afetivas. Para a autora, a língua é uma forma de comportamento social, ela é comunicação e a comunicação ocorre entre pessoas. Aprender uma língua envolve outras pessoas e a apropriação de estratégias sociais são importantes nesse processo. Oxford (1990) apresenta de forma separada as estratégias afetivas e sociais, mas nesse trabalho optou-se por colocá-las juntas e falar de estratégias sócio-afetivas. As estratégias sócio-afetivas procuram observar o nível de humor e ansiedade, dar conta da cooperação, do engajamento e o abrir-se para o novo, que desempenha um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Essas estratégias destacam a importância do falar sobre sentimentos, reconhecimento do bom desempenho, conversa pessoal positiva, principalmente no início do processo de aprendizagem.

Segundo o CECR (2005), estratégias são meios utilizados para mobilizar e equilibrar recursos e implementar habilidades e operações para que a comunicação tenha êxito. Diferentes estratégias de comunicação são usadas de forma recorrente. Todavia, elas devem ser adaptadas aos requisitos de comunicação e não devem servir apenas para remediar déficit de linguagem ou erro de comunicação. O uso de estratégias de comunicação, de acordo com o CECR (2005), pode ser visto como aplicação de princípios metacognitivos, como os que foram mencionados anteriormente: planejamento, execução, controle e mediação. Esses devem estar presentes nas formas de atividade da comunicação: recepção, interação, produção e mediação. As estratégias de recepção cobrem a identificação do contexto e o conhecimento de mundo. Já as estratégias de produção supõem a mobilização de recursos e o equilíbrio entre as diferentes competências. As estratégias de produção e de recepção são constantemente usadas durante a interação.

Como já destacado, esse trabalho parte da ideia de que a prática do professor de uma Disciplina dita Não Linguística ensinada em uma língua estrangeira se caracteriza como uma situação de contato de culturas. Partindo desse pressuposto, objetiva-se compreender as repercussões do ensino de uma disciplina não linguística na identidade profissional do professor através da identificação das estratégias adotadas pelo professor para enfrentar os conflitos em sala de aula.

No Quadro 1, a seguir, é proposta uma sistematização das estratégias de ensino aprendizagem. Oxford (1990) aponta seis grupos de estratégias de aprendizagem: cognitivo, metacognitivo, memória, compensatório, afetivo e social. Serão considerados três grupos e afetivo e social ficará em um só grupo de estratégia.

Quadro 1 – Estratégias de ensino aprendizagem

ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM	
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	Raciocínio, observação, análise, resumo, repetição, destaque feito a algo, anotações, síntese, estrutura de tópicos, estruturas de conhecimento, associações mentais, imagens e sons, comparação, língua materna.
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	Organização, planejamento, execução, monitoramento, avaliação, reflexão, mediação.
ESTRATÉGIAS SÓCIO-AFETIVAS	Nível de humor e ansiedade, cooperação, engajamento, abrir-se para o novo, sentimentos, reconhecimento do bom desempenho, conversa pessoal positiva, esclarecimento de algo confuso, exploração de normas culturais e sociais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Outros tipos de estratégias são evocadas nesse trabalho e são igualmente importantes para compreender as que são usadas pelo professor de DdNL na sua prática profissional, como apontado acima, e as que são utilizadas por esse profissional na construção de sua identidade

como professor especialista ensinando seu componente curricular em uma língua estrangeira (língua francesa). Compreendendo língua estrangeira como uma língua estudada e que não é o principal veículo de interação diária, isso em um contexto escolar amplo. Todavia, dentro do ambiente de sala de aula de uma DdNL, ela é reconhecida como língua de ensino aprendizagem, assim como a língua materna, e o estudante recebe nesse componente curricular “*input*” nessa língua no seu dia a dia. Essas estratégias agem de forma direta na construção da identidade desse novo profissional.

Para Toboada-Leonetti (1990, p. 49, tradução da autora), a noção de estratégia identitária postula que “[...] os atores são capazes de agir à partir de sua própria concepção do eu”<sup>19</sup>. Essa concepção é uma consequência lógica da definição de identidade como resultado de uma interação. As estratégias identitárias aparecem como resultado de elaboração individual e coletiva de atores diante de contextos múltiplos. Diante disso, surge a pergunta: trabalhar um componente curricular em uma língua estrangeira provoca uma ruptura de contexto? Essa ruptura poderia desequilibrar emocionalmente o professor? É possível que o professor adote estratégias de afrontamento? Que estratégias seriam essas?

As noções de identidade apresentadas por Lipiansky (1990), Taboada-Leonetti (1990), Vasquez (1990), Kastersztejn (1990) e Camilleri (1990) permitem a compreensão da identidade como um produto, como uma estrutura polimórfica e dinâmica, como um sentimento de ser, como um conjunto estruturado de elementos, uma dinâmica de gerir diferenças, como o resultado de um processo ativo. Trata-se, então, do produto de um processo que integra as diferentes experiências do indivíduo ao longo de sua vida, uma estrutura polimórfica e dinâmica, cujos elementos que a constituem são aspectos sociais e psicológicos, um sentimento pelo qual o “eu” se percebe diferente dos outros, um conjunto estruturado de elementos que permitem ao indivíduo se definir interativamente, através de uma dinâmica de gerenciamento permanente e um processo ativo em direção às experiências dos indivíduos.

Goffman (1973) destaca que o indivíduo é um ator social e não possui apenas uma identidade. Ele possui um conjunto delas e as dispõe segundo as restrições da situação, segundo seus desejos e interesses. É o olhar do outro, ou dos outros, que atribui a esse ator social identidade diversas. Nas noções de identidade encontradas, são identificadas a dinamicidade, o “eu”, individual ou coletivo, como ator social e a importância do outro ou dos outros. O indivíduo se define segundo sua relação com os outros, o indivíduo está inserido em situações

---

<sup>19</sup> No original: « [...] les acteurs sont capables d’agir sur leur propre définition de soi. » (TOBOADA-LEONETTI, 1990, p. 49).

de interação social e humana. Para Camilleri (1990), a identidade é definida como um processo através do qual o indivíduo constrói suas relações em contexto. Esse processo evidencia o contexto social no qual ele está inserido, as expectativas do outro em relação a ele e às pressões psicológicas sofridas. O indivíduo adota estratégias para resolver problemas ou conflitos que surgem diante desse contato de culturas.

Berry (1997) aponta estratégias de aculturação e de adaptação. Esse autor apresenta a chegada do indivíduo em um novo contexto cultural e como esse indivíduo recorre a formas diferentes para se adaptar à nova sociedade, tanto no nível atitudinal quanto no nível comportamental e também de condutas sociais. Para o autor, o indivíduo se posiciona de formas diferentes diante dessa realidade: mantém comportamento da cultura primeira, modifica seu comportamento para adequar-se à nova realidade ou equilibra as posturas, não esquecendo sua origem, mas enfrentando as mudanças de sua relação com a nova realidade. Esse terceiro posicionamento alinha-se com o processo de interculturação, onde o indivíduo apresenta produções culturais resultantes do entrelaçamento dos códigos culturais vivenciados por ele. Em uma situação de contato cultural, ou seja, intercultural, o indivíduo manipula os códigos culturais diante de si o que lhe permite guardar um sentimento de unidade identitária e, também, de atualizar os posicionamentos diante dos diferentes contextos.

Camilleri (1990) sustenta que um indivíduo, nesse novo contexto apresentado no parágrafo anterior quando Berry foi citado, adota estratégias identitárias. Essas estratégias, desenvolvidas pelo indivíduo, são adotadas no enfrentamento de conflitos deixados pelas situações de contato de culturas na identidade. Em uma aula de DdNL em língua francesa, o professor é um especialista de sua matéria escolar, mas ele a ensina em uma língua estrangeira em um contexto maior de língua materna. Ele permanece em seu país de origem, mas usa uma língua estrangeira na sua prática de sala de aula. Será que em algum momento de sua prática ele se considera um professor de língua francesa, quando, por exemplo, ele se vê diante de uma situação de corrigir o uso da língua francesa por parte dos estudantes? Em algum momento durante a sua aula ele se vê no dilema de ser o professor especialista ou o professor de língua? Quem é esse novo professor que não é apenas o especialista de uma matéria específica e não é professor de língua estrangeira, mas é um professor de DdNL em língua francesa? Nesse contexto, ele encontra dificuldades na sala de aula? Que tipo de estratégias ele usa para superar dificuldades encontradas? E como elas são usadas?

De acordo com Camilleri (1990), essas estratégias evitam ou moderam os conflitos internos do indivíduo. Mas elas podem, e é o caso de algumas estratégias, aumentar os conflitos

que o indivíduo encontra no seu círculo de convivência ou melhorá-los. Passar de uma cultura a outra provoca uma ruptura de contexto com repercussões sobre a imagem identitária tanto em relação ao sentido quanto em relação ao valor. As estratégias são utilizadas pelo indivíduo para preservar sua unidade de sentido e sua unidade de valor, ou seja, os conflitos entre as preocupações pragmáticas e as preocupações ontológicas. A autora não acredita que a tipologia seja definitiva. Ela acrescenta que os indivíduos que lutam contra os problemas encontrados são capazes de inventar de forma indefinida novas reações diante de outras dificuldades encontradas.

As estratégias identitárias apresentam-se como o resultado “[...] de elaboração individual e coletiva dos atores e exprimem, no seu movimento, os ajustes feitos diariamente, em função da variação de situações e questões que elas suscitam”<sup>20</sup> (TOBOADA-LEONETTI, 1990, p. 49, tradução da autora). Para Temple e Denoux (2008), as estratégias identitárias são condutas resultantes de elaborações pessoais e de decisões que articulam domínio intelectual, emocional, social e cognitivo. Camilleri (1990) assevera que estratégias identitárias são processos realizados de maneira consciente ou inconsciente, de forma individual ou de forma coletiva, para atingir uma ou mais metas. Essas estratégias são produzidas pelos atores sociais em função de questões postas em determinada situação. Um mesmo ator social pode utilizar diferentes estratégias ao longo do tempo em função das questões postas nas diferentes situações.

Segundo Toboada-Leonetti (1990), as estratégias identitárias se definem por três elementos: os atores, a situação na qual esses atores estão inseridos e os objetivos que os atores pretendem atingir. Esses elementos, segundo o autor, são necessários para que se configure um processo de estratégia identitária. Eles gerarão os procedimentos utilizados em função do processo interativo apresentado. Para Camilleri (1990), o indivíduo adota estratégias para preservar a coerência da identidade e para evitar a estigmatização e a depreciação da identidade. Para preservar unidade de sentido e de valor, os conflitos gerados entre as preocupações ontológicas e as preocupações pragmáticas que ameaçam a coerência da identidade. Quando há uma desvalorização da identidade, o indivíduo recorre às estratégias para restaurá-la, seja anulando conflitos ou apresentando uma estima positiva de si mesmo para evitar crises.

Camilleri (1990) classifica as estratégias identitárias em três grandes grupos. O primeiro grupo, denominado de estratégias de coerência simples, prevê que as contradições entre as

---

<sup>20</sup> No original: « [...] l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent. » (TOBOADA-LEONETTI, 1990, p. 49).

preocupações pragmáticas e ontológicas sejam retiradas através de uma supervalorização de uma das preocupações. Se a preocupação ontológica é supervalorizada, a crise é ultrapassada com a retirada da preocupação pragmática, se a preocupação pragmática é supervalorizada por conta de uma pressão à adaptação, o indivíduo adota uma identidade situacional ou o indivíduo adota a estratégia de moderação de conflitos onde pondera os valores em oposição e a alternância dos códigos. Malewaska-Peyre (1990) chama de “identidade de camaleão” com o objetivo de evitar conflitos. Nesse primeiro grupo, o indivíduo passa de um sistema ao outro de acordo com a demanda da situação e a demanda dos outros com o objetivo de manter uma unidade identitária, seja por uma dificuldade em se adaptar ao novo ou seja pela pressão à adaptação.

O segundo grupo, chamado de estratégias de coerência complexa, o indivíduo destaca as vantagens de cada código cultural, procura a co-existência de elementos contraditórios visando uma adaptação e um equilíbrio. Esse segundo grupo pode ser dividido em dois subgrupos. No primeiro, o indivíduo evidencia uma lógica subjetiva, indiferente à lógica racional, uma lógica efetiva e não racional, nela a contradição para si e não em si é resolvida. De acordo com Camilleri (1990), o indivíduo destaca o que lhe convêm em cada código cultural sem uma aparente lógica racional. A compreensão dos fatos é de acordo com interesses pessoais e das vantagens que pode resultar da situação entre essas culturas. Já no segundo subgrupo, o indivíduo em uma reapropriação (CAMILLERI, 1990), maneja as culturas de contato de maneira que as preocupações pragmáticas não interfiram nas preocupações ontológicas. Essa estratégia permite integrar a mudança social com a herança social. O indivíduo busca articulações lógicas. Além disso, práticas modernas são separadas de práticas antigas e valores modernos são deduzidos de valores tradicionais buscando negociações racionais.

O terceiro grupo, estratégias de moderação de conflitos, apresenta estratégias que procuram moderar os conflitos de códigos. Há uma certa blindagem dos códigos culturais, tanto do país de origem quanto do país de acolhimento. O olhar para o interior procura mecanismos psicológicos para evitar o sofrimento e a angústia. O olhar para o exterior procura uma mudança da própria realidade ou da realidade do grupo ao qual pertence. Isso ocorre quando há dificuldades de adaptação no país que acolhe. O indivíduo pode adotar a agressividade, a assimilação ou a valorização, onde procura guardar os laços com o país de origem para evitar um sentimento de traição, de culpa, de ruptura da comunidade e dos valores. Disso podem resultar doenças e criação de diferentes válvulas de escape (TEMPLE; DENOUX, 2008). A seguir, no Quadro 2, será apresentado uma sistematização dessas estratégias.

Quadro 2 – Tipos de estratégias identitárias

ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS PARA PRESERVAR A COERÊNCIA DA IDENTIDADE SEGUNDO CAMILLERI	
<p><b>Coerência Simples:</b> os indivíduos usam um dos termos, pragmático ou ontológico, com o objetivo de evitar os conflitos identitários.</p> <p>Alternância de códigos culturais à disposição do indivíduo.</p>	<p><b>Supervalorização da preocupação ontológica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rejeitam as preocupações pragmáticas</li> <li>- investimento no sistema de origem</li> </ul>
	<p><b>Supervalorização da preocupação pragmática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o indivíduo está sob pressão das exigências de adaptação</li> <li>- regras diferentes para o público e para o privado</li> <li>- “identidade cameleão” (Malewska-Peyre)</li> </ul>
	<p><b>Supervalorização da preocupação pragmática e conservação de um pouco da preocupação ontológica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conservação de um pouco da preocupação ontológica permitindo a ausência de conflito na família, por exemplo</li> <li>- alternância de códigos culturais</li> </ul>
<p><b>Coerência Complexa:</b> os indivíduos fazem co-existir os elementos contraditórios para evitar conflitos identitários.</p>	<p><b>Indiferente à lógica racional (em relação às necessidades ontológicas e pragmáticas):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o indivíduo maximiza as vantagens;</li> <li>- lógica efetiva e não racional;</li> <li>- o indivíduo escolhe as vantagens de cada código cultural que lhe convém .</li> </ul>
	<p><b>Lógica racional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- agrupa três tipos de estratégias;</li> <li>- a reapropriação onde os indivíduos alternam o uso dos código de forma a não permitir que as preocupações pragmáticas interfiram nas ontológicas;</li> <li>- estratégias que desassocia práticas modernas de antigas sem julgamento de valor dessa última;</li> <li>- estratégias que retiram dos valores tradicionais os valores modernos;</li> <li>- adaptações racionais.</li> </ul>
<p><b>Estratégias de moderação de conflitos</b> que visam diminuir os conflitos gerados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- há dificuldade de adaptação no país que acolhe;</li> <li>- blindagem diante dos códigos culturais do país de origem e do país de acolhida;</li> <li>- criação de válvulas de escape.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Já no Quadro 3, são sistematizadas as estratégias a partir do ponto de vista individual e coletivo. Além de observá-las no seu formato interior, exterior e integrativo.

Quadro 3 – Estratégias identitárias individuais e coletivas

ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS E ESTRATÉGIAS COLETIVAS		
<p><b>Estratégias individuais:</b> dependem da sensibilidade diferencial às preocupações ontológicas ou pragmáticas. Supressão da angústia, interiorização de estereótipos negativos, agressão, assimilação e valorização.</p>	<p><b>Interiores:</b> mecanismos psicológicos para evitar sofrimento e angústia</p>	
	<p><b>Exteriores:</b> mudança de realidade própria ou do grupo ao qual pertence.</p>	<p>a) <b>agressividade:</b> repetitivos comportamentos agressivos.</p>
		<p>b) <b>assimilação:</b> se assemelhar em todos os aspectos às pessoas do lugar (evita ataque por conta de diferenças, mas tem um alto custo psicológico).</p>
		<p>c) <b>valorização:</b> guardar laços com o país e a cultura de origem. Evita o sentimento de traição e culpabilidade, de ruptura com a cultura de origem e seus valores.</p>
<p><b>Estratégias coletivas:</b> estratégia de pesquisa de similitudes sem renunciar</p>	<p><b>Estratégias integrativas</b></p>	

sua própria cultura. Atividade de regulação e socialização graças ao conjunto de estratégias mobilizadas.	- identidade construída em torno de valores supranacionais - o contexto cultural, social e os recursos dos indivíduos são importantes.	
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como destacado precedentemente, a escolha do tipo de estratégia depende da situação na qual está inserida esse ator social, do contexto cultural e social e até mesmo dos recursos do indivíduo. “Algumas estratégias são reconhecidas como mais eficazes que outras, aquelas que articulam de maneira lógica as representações e valores dos dois códigos culturais respeitando um equilíbrio entre dimensões ontológica e pragmática”<sup>21</sup> (TEMPLE; DENOUX, 2008, p. 50, tradução da autora).

No contexto, as estratégias identitárias são um conjunto de condutas utilizadas para evitar o sofrimento e reduzir a angústia. São condutas que refletem mecanismos de defesa e reações defensivas específicas. As estratégias identitárias são adotadas diante das repercussões da situação de contato de culturas. Para Malewaska-Peyre (1990), no contexto social, a identidade torna-se uma atividade de regulação da socialização e isso é possível devido às estratégias usadas nas interações quotidianas.

Ao analisar os dados da pesquisa, especificamente, as entrevistas feitas com os professores de DdNL, verifica-se o uso de estratégias com o objetivo de superar problemas encontrados pelos mesmos durante prática pedagógica. Estratégias de ensino aprendizagem, com o objetivo de superar dificuldades pedagógicas encontradas em sala de aula e estratégias identitárias, condutas adotadas com o objetivo de superar as dificuldades geradas pelo conflito na identidade profissional do professor.

<sup>21</sup> « ... certaines stratégies sont reconnues comme plus efficaces que d'autres, notamment celles qui articulent de façon logique les représentations et valeurs des deux codes culturels en respectant un équilibre entre dimensions ontologique et pragmatique . » (TEMPLE; DENOUX, 2008, p. 50).

## 6 INTERCULTURAÇÃO

*“Para indivíduos e grupos que pertencem a dois ou mais grupos culturais, que afirmam pertencer a culturas diferentes ou que provavelmente se referem a eles, chamaremos de interculturação os processos pelos quais, nas interações que eles desenvolvem, eles envolvem implícita ou explicitamente a diferença cultural que tendem a metabolizar.”*<sup>22</sup> (DENOUX, 1994, p. 72, tradução da autora).

Como resultado das migrações atuais, surgem termos que tentam dar conta da diversidade: multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade. Leite (1954) destaca que a participação de um indivíduo em uma cultura não o impede de transpô-la e ajustar-se à outra, mas, para isso, ele deve adquirir as habilidades exigidas no novo ambiente. O termo multiculturalidade indica muito, numeroso e implica em um conjunto de culturas, mas sem misturá-las. Várias culturas, no mesmo patamar, cada uma com as suas características e especificidades. Não há contraponto de ideias ou conceitos que contrariem o pensamento predominante. A transculturalidade foca no diálogo, na conversa, na troca de ideias. Não se perde a especificidade, mas se estabelece encontros, permite-se pontos de vista diferentes. Uma conexão entre o passado e o presente é estabelecida pelos que migram de um lugar para outro. Já a interculturalidade destaca o intermediário, o recíproco, a interação, uma ponte construída, uma mediação, um encontro. A interculturalidade se separa da cultura hegemônica, na procura de diálogos ou gestos interculturais e não propõe uma hierarquização das culturas, elas são diferentes no diálogo ou nas situações. Há confrontação e entrelaçamentos. A diferença estabelece negociações, conflitos, empréstimos e permite que as situações se tornem mais complexas. Não acreditamos que o indivíduo deva reconhecer a perda da própria cultura, cultura de sua terra natal ou que tenha que assimilar sem questionamentos a nova cultura na qual está inserido, a cultura dominante do lugar que o acolhe.

Uma proposição de definição de interculturação como processo é feita por Denoux (1994b). O autor destaca que interculturação é oriunda do termo intercultural, esse associado a “situações interculturais”, e que deve ser considerada como conceito unificador porque permite, além de articular diferentes níveis de modelos, fundamentar a especificidade da abordagem intercultural. O autor acrescenta que a definição do processo de interculturação precisa

---

<sup>22</sup> No original: “Pour les individus et les groupes appartenant à deux ou plusieurs ensembles culturels, se réclamant de cultures différentes ou pouvant y être référés, nous appellerons interculturation les processus par lesquels, dans les interactions qu’ils développent, ils engagent implicitement ou explicitement la différence culturelle qu’ils tendent à métaboliser. » (DENOUX, 1994, p. 72).

considerar um quadro científico que defina a singularidade da abordagem na qual está inserida. Isso se dá porque há necessidade de novos conceitos para perceber fenômenos interculturais, há insuficiência de abordagens para definir uma intercultural, há crescimento e surgimento de fenômenos interculturais e é preciso considerar mais do que apenas variáveis culturais ou a presença de pessoas de culturas diferentes. Para Denoux (1994b), a interculturalização é um processo que apresenta traços culturais em resposta a situações não “naturais”, situações pluriculturais, multiculturais. Um processo que faz nascer uma terceira cultura e a partir dela releer as premissas das culturas envolvidas. Assim, toda comunicação é um processo de interculturalização e toda relação pressupõe uma representação cultural mínima do outro, mas quando há trocas significativas.

A diferença cultural não é necessariamente percebida ou certamente descortinada quando há indivíduos que pertencem a dois ou mais grupos de culturas diferentes. Não é apenas o pertencimento ou a referência cultural dos indivíduos que justifica a origem intercultural dos processos. Segundo Denoux (1994b), obedecer, comprar, ou seja, uma troca em nível elementar não engaja de forma ativa a diferença cultural. No processo interativo, a interação é única e criativa do contexto intercultural. Entre dois indivíduos, em uma troca de culturas A e B surge uma cultura C que se torna o foco de análise desse processo interativo. A cultura C coloca as culturas A e B em perspectiva. Nesse momento, voltamo-nos para a epígrafe que inicia esse capítulo, nela Denoux chama de interculturalização os processos que são desenvolvidos por indivíduos e grupos que pertencem a dois ou mais grupos culturais, que envolvem de forma implícita ou explícita a diferença cultural metabolizada, o produto resultante desse contato de cultura, essa nova cultura. A interculturalização se apresenta como uma resposta a essas situações não naturais porque são pluriculturais, uma elaboração singular dessa diferença cultural. Uma metabolização da diferença cultural.

A multiplicidade de níveis (pessoal, institucional, grupal) destaca a interculturalidade mais como uma busca de conceitos transversais do que pontes entre conjuntos teóricos. Denoux (1994b) destaca que o intercultural não é o encontro de culturas, mas de indivíduos ou de grupos que encarnam neles mesmos não culturas, mas mediações interculturais. Ele afirma que a diferença cultural faz sentido dentro de uma construção intercultural e acrescenta que a cultura é um sistema aberto e que possui uma base intercultural. Em um trabalho bilíngue, estudante e professor afirmam ter duas culturas e passam de forma alternativa de uma para outra. É importante que ambos percebam a existência de um terceiro lugar, de uma terceira cultura e que, a partir desse lugar, eles possam relatar a passagem de uma à outra”. Essa terceira cultura

nasce do processo de interculturação, “*au sens de tierce*”. A interculturação pressupõe que a diferença cultural se torne um operador estruturante da relação entre dois, dois indivíduos, dois grupos. De acordo com Denoux (1994b), para que isso aconteça, é importante observar o tempo de engajamento, a definição do “eu” de cada participante e novos traços culturais que aparecem.

Para Denoux (2003a), a diferença cultural é considerada como um elemento de contexto que determina a negociação, da mesma forma que a personalidade, a estrutura, o interesse. O autor destaca a importância de conhecer a dimensão cultural com o objetivo de reduzir problemas de negociação. Em estudo relatado por Denoux (2003a), foi necessário comparar as representações das partes envolvidas na negociação, pesquisar recursos culturais compartilhados e observar recursos culturais retidos na negociação com um terceiro, com uma terceira parte. E, para isso, foram realizadas entrevistas com pessoas responsáveis por negociações em empresas, que nesse estudo, foram franceses e espanhóis. Denoux afirma que a eficiência que alguém tenha em sua própria cultura não garante a mesma eficiência em uma outra cultura. Ele acrescenta que os diferentes ambientes institucionais assim como toda a parte legal já influenciam o processo de negociação em um contexto intracultural. O autor complementa que a cultura intervém no quadro legal das negociações, inicialmente pela homogeneização internacional que reduz as diferenças entre as legislações e, depois, pela produção de uma síntese original que resolve a variabilidade das relações entre as leis.

Nesse mesmo trabalho, Denoux assevera que a cultura é uma realidade psicológica que organiza o comportamento dos indivíduos em um processo de negociação. Daí, a sua importância em qualquer negociação intercultural. Negociação essa que pode reconstituir as relações de dominação entre áreas culturais e que considera a cultura como uma expressão de uma relação entre maioria e minoria cultural. Para Denoux (2003a, p. 185, tradução da autora), “a negociação é uma relação de forças culturais”<sup>23</sup>. As práticas de negociação cultural são destacadas pelo autor como práticas nas quais a cultura aparece como determinação (lugares culturais) endógena, participação (envolvendo diferença cultural) e produto (metabolização). Nesse sentido, as negociações interculturais podem desenvolver processos de interculturação, por se tratar de situação de contato de culturas.

De acordo com Temple e Denoux (2008), a identidade apresenta função ontológica e pragmática. A primeira, como afirma Camilleri (1990), representa uma permanente reorganização das diferenças e dos contrários e permite que o sujeito não se considere contraditório em si mesmo. A segunda permite que o sujeito se adapte ao meio que o ameaça

---

<sup>23</sup> No original: « la négociation est un rapport de forces culturel » (DENOUX, 2003a, p. 185).

pelas suas desordens e contradições e pressiona o alinhamento da identidade com as suas expectativas. Ao perceber o conflito ocasionado pela presença das duas culturas em que o sujeito se encontra em uma perspectiva de ensino bilíngue, por exemplo, o mesmo se insere em um processo de interculturalização que visa equilibrar as funções ontológicas e pragmáticas da identidade. As estratégias adotadas pelo professor nesse panorama são indicadores de interculturalização. Denoux (2003a) afirma que o sujeito em uma situação de contato de culturas, para superar o conflito, se esforça para equacionar as contribuições externas da cultura anfitriã e estruturas simbólicas de sua cultura original. É um processo no qual percebemos o nascimento de uma terceira cultura a partir da qual se tenta reler as premissas das culturas atuais. A interculturalização é um processo desenvolvido pelos sujeitos nos processos interativos. Esses processos produzem uma nova estrutura, que é resultado de diferenças implícitas e explícitas de duas ou mais línguas e culturas em relação. Para Denoux (1994b), isso acontece quando duas culturas distintas se acham em relação alternativa e continuada e participam da estruturação da personalidade do indivíduo. Denoux (2003a) afirma que a interculturalização é uma construção particular, realizada por indivíduos em um contexto pluricultural e diverso, através de processos interativos originais.

Em uma situação em que há várias culturas vivendo conjuntamente, lidamos mais com fragmentos culturais do que com culturas como um todo. De acordo com Abdallah-Preteille (2018), o conceito de cultura não é adequado para dar conta da complexidade de misturas e de empréstimos. Para Blanchet (2004), uma cultura é um conjunto de esquemas interpretativos. Um conjunto de dados, de princípios e de convenções que guiam os comportamentos dos atores sociais e que constituem o quadro de análise que servirá de base para a interpretação dos comportamentos do outro. Essa definição apresenta a cultura não apenas como conhecimento, mas acrescenta uma dimensão concreta e ativa, destacando o seu papel nos processos interativos. Para bem interagir, é necessário desenvolver uma competência cultural. Uma carga cultural compartilhada é comum a todos em uma determinada cultura. As características culturais se manifestam pelas representações do mundo, da realidade e dos comportamentos. Para Benveniste (2005), a cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. O autor acrescenta que entre o homem, a língua e a cultura há um vínculo que se mantém no simbolismo articulador entre eles, já que a linguagem “[...] manifesta e transmite” a cultura e “[...] pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma” (BENVENISTE, 2005, p. 32). Há um entrelaçamento entre língua e cultura, constitutivo da inserção do homem na linguagem.

Paulo Freire (1963) apresenta uma posição investigativa diante de suas experiências educacionais. Ele percebe que hábitos, costumes e visões de mundo presentes na cultura revelam detalhes. Ele cita em um artigo publicado na Revista Estudos Universitários (FREIRE, 1963, p. 11): “um outro dado que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa”. A cultura é um tema importante para esse autor. Ele reconhece a cultura como porta de entrada para o início de um profícuo diálogo com a realidade. Assim, a educação e a cultura desenvolvem uma relação dialética e essa relação é fundamental para que o conhecimento, resultado da relação entre professor e estudantes, seja significativo.

A cultura está presente nas sociedades, situações, lugares, contextos e não há por que estabelecer graus de superioridade ou de inferioridade cultural. Após o exílio, Paulo Freire viveu com intensidade a experiência da diversidade cultural em diversos contextos no mundo. O autor destaca que a atitude de “reverse” diante de contextos culturais múltiplos foi um contínuo exercício que instigou nele o hábito de indagar a si mesmo a partir do impacto que teve frente ao contato com culturas diferentes (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). A língua pode ser percebida como o espelho da cultura, uma prática cultural de uma sociedade. Toda língua veicula e transmite além do léxico e da sintaxe, os esquemas culturais do grupo ao qual se refere. Ela oferece um ponto de vista bem específico e próprio, diferente da perspectiva de outra língua. Por outro lado, toda cultura reage a práticas linguísticas, a gêneros discursivos ou a convenções coletivas de uso da língua.

O ensino e a aprendizagem de línguas e culturas “outras” acontece, para além do objeto língua-cultura, em uma educação geral que promove o respeito mútuo pela compreensão mútua. A importância e a necessidade de integrar uma forte dimensão cultural ao ensino de línguas é amplamente aceita, já que a língua possui uma grande carga cultural. Quando aprendemos uma língua, sua estrutura interna veicula a cultura, estrutura a cultura. A língua carrega estruturas da cultura, mas a cultura não pode ser reduzida à língua. A cultura engloba a língua, as artes... O objetivo é tornar possível a comunicação ativa com os locutores da língua alvo no seu contexto usual.

Com o desenvolvimento das pesquisas sobre as competências plurilíngues e pluriculturais, Mathilde Anquetil (2004) constata, de uma parte, o afastamento progressivo do conceito de “competências interculturais” do conceito de competências socioculturais como um conjunto de competências a adquirir por e para uma confrontação bilateral com uma língua e

uma comunidade estrangeira, e, por outra parte, uma tendência à redução das competências interculturais a competências comportamentais com vistas a atitudes pessoais.

Proveniente do termo intercultural, frequentemente associado à categorização de um campo (ou seja, as “situações interculturais”), a interculturação deveria ser, segundo Denoux (1994b), considerado um conceito agregador que permite articular diferentes níveis de modelagem ao mesmo tempo e basear a especificidade da abordagem intercultural. Seja essa abordagem em uma relação de aplicação da teoria à realidade, ou seja em uma relação de acercamento temporário de um campo por uma disciplina. Na relação de aplicação da teoria à realidade, o autor afirma que em toda situação intercultural convém falar de aculturação mesmo se a pluriculturalidade da situação e a interculturalidade dos personagens sejam tais que utilizar o conceito de aculturação não tenha mais sentido definido. Já em uma relação de acercamento temporário, os fenômenos interculturais, segundo o mesmo autor, podem aparecer como uma classe de objetos novos que não precisam da constituição de uma disciplina relacionada – todas podendo em função dos objetos selecionados desempenhar esse papel. Assim, de acordo com Denoux (1994b), a psicologia intercultural seria um tipo de “albergue espanhol” pronto para hospedar, temporariamente, habilidades e desertores antes que eles retornem rapidamente ao seu ponto de partida.

Para Denoux (1994b), não pode haver uma definição rigorosa de interculturação sem a precisão de um quadro científico que delimite a singularidade da abordagem em que se encaixa. Faz-se necessário, dessa forma, um constante exame crítico dos conceitos para a criação de uma metodologia específica e isso requer o deslocamento das abordagens que emanam das disciplinas já constituídas. O autor acrescenta que o aumento de pesquisas demanda o desenvolvimento de metodologias. Isso se justifica por haver um fracasso em explicar fenômenos interculturais sem o uso de novos conceitos, por ser observada uma crescente massificação dos fenômenos interculturais, pela insuficiência de abordagens comparativas (que, “a fim de evitar a definição de uma intercultura”, remetem de volta aos espaços culturais que supostamente sustentam, em si e para o outro, uma virtude explicativa dos fenômenos observados), pelo surgimento de novos fenômenos em contextos (que deixam de ser biculturais e passam a ser pluriculturais) e pelo avanço da interculturalidade em direção a um status científico.

Clanet (1990, p. 15, tradução da autora) apresenta o processo de interculturação como “Conjunto de processos pelos quais os indivíduos e os grupos interagem quando pertencem a dois ou mais conjuntos reivindicando diferentes culturas ou podendo se referir às culturas

distintas.”<sup>24</sup> Com o objetivo de definir o processo de interculturação, Denoux (1994b) aponta como ponto de partida à definição de Clanet, acima, se propõe a examinar de forma crítica essa definição e avança outra com o objetivo de responder às insuficiências identificadas na primeira. Inicialmente, o autor destaca que os indivíduos podem interagir em uma determinada cultura ou subcultura por processos que nada tenham de interculturais, seja de forma individual, em grupo ou institucional. Como resultado, a qualidade do veículo da interação enfatizada seria aplicável a uma multiplicidade de fenômenos atípicos, entre os quais os processos especificamente interculturais poderiam ser distinguidos simplesmente porque seria possível referenciar os atores a várias culturas distintas.

Dessa forma, mesmo que os termos principais de interação e cultura estejam presentes, o autor aceita a definição como mínima, considerando as condições necessárias para que se possa falar de processos interculturais. Segundo Denoux (1994b), toda comunicação é um processo de interculturação, isso porque a comunicação evidencia os diferentes traços culturais de todos os partícipes, e não é apenas o pertencimento/referência cultural coautores que originam a natureza intercultural dos processos. Isso porque as interações não culturais de indivíduos pertencentes a culturas diferentes se dão de forma elementar em um consumo, comércio, compra e não se configura de forma ativa em uma diferença cultural. Nessas situações, encontramos uma representação cultural mínima do outro que desempenharia um papel ativo em uma percepção de troca. Denoux (1994b) assevera que a interculturalidade de uma troca não se resume aos efeitos separados dessa troca sobre a relação de cada um à sua cultura, mas reside na elaboração cultural de uma terceira cultura oriunda dessa troca. A interculturação é um processo que manifesta a criação de traços culturais em resposta a situações ditas não naturais, porque são pluriculturais. As culturas são tão vastas e diversificadas que é quase sempre possível encontrar uma explicação “cultural” para uma reação ou para uma atitude. Reduzir uma abordagem cultural a uma atribuição de significados, duplos, triplos ou mesmo quádruplos, corrobora com exames já estabelecidos.

Denoux (1994b) afirma que para os indivíduos e os grupos pertencentes a duas ou vários conjuntos culturais, reivindicando diferentes culturas ou ser capaz de ser referido nelas, “chamaremos de interculturação os processos pelos quais, nas interações que desenvolvem, eles envolvem implícita ou explicitamente a diferença cultural que tendem a metabolizar”

---

<sup>24</sup> No original: « L'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes. » (CLANET, 1990, p. 15).

(DENOUX, 1994b, p. 72). Assim, Denoux (1994b) destaca que interculturalização é uma resposta a situações não “naturais” porque são pluriculturais, por uma elaboração singular da diferença cultural. O intercultural não como encontro de culturas mas de atores individuais ou coletivos que encarnam, eles mesmos, não as culturas, mas as mediações culturais.

Ao considerar a situação em que se encontra um professor de DdNL durante sua prática pedagógica em sala de aula, uma situação de contato de culturas, a cultura e a língua materna com a cultura e língua estrangeira, acredita-se que esse contato gere processos de interculturalização. Esse contato favorece a criação de um espaço entre dois, nesse espaço conflitos podem surgir e formas de superá-los podem ser criadas. Assim, compreende-se que haja processos de interculturalização no ensino de uma DdNL.

### 6.1 A INTERCULTURAÇÃO E O ENSINO DE UMA DdNL

A escola está inserida em uma cultura local e geral e, aparentemente, se propõe a transmiti-las e perpetuá-las. O objetivo de privilegiar uma cultura homogênea acaba por apagar as outras culturas existentes. O trabalho de uma DdNL tem em sua essência as diferenças como motor de aprendizagem, como motor de criação. É dado lugar ao diferente, há o confronto com as incertezas postas no mundo. Os conflitos que surgem podem abrir espaço para um diálogo intercultural, um espaço para as diferenças e a possibilidade de se surpreender diante do estrangeiro, do diferente, do novo e isso nos desafia a pensar e sair de nossos conhecimentos fechados e habituais. Há um aumento de heterogeneidade e de possibilidades de referências que contribuem para a construção de nossa identidade, de nossas identidades.

No trabalho desenvolvido por um professor de DdNL, não encontramos o conceito de multiculturalidade, já que não há uma superioridade de uma cultura sobre a outra, ou o conceito de transculturalidade, já que esse se apoia mais nas culturas e em seus atravessamentos sociais e menos na intersubjetividade. Percebemos a presença da interculturalidade, pois esse conceito apresenta as culturas em conflito e em diálogo. Não se tenta destruir as diferenças, elas existem, conversam e se embaralham. Isso permite a ampliação de horizontes, destacando diferenças, enriquecendo os partícipes e proporcionando mudanças. Denoux (2003b, p. 179, tradução da autora) destaca: “A interculturalidade da qual eu falo não é uma interculturalidade de

marshmallow, pelo contrário. Ela inclui tensões, conflitos”<sup>25</sup>. O ser humano é um ser em conflito e o conflito é inerente à vida.

Denoux (2004) investiga o universo de opinião de professores europeus no que diz respeito à educação intercultural (de um ponto de vista teórico e prático) e procura desenvolver instrumento de formação, inicial e continuada, em educação intercultural (baseada na análise das opiniões fornecidas pelos professores). O autor apresenta as significações que os professores da educação básica associam à educação intercultural e às suas aplicações (assimilação, integração, pluralismo e antirracismo). Um questionário foi construído com o objetivo de obter opiniões de professores europeus da educação básica e aplicado na língua materna de cada um dos 410 profissionais (Reino Unido, Países Baixos, França e Alemanha). Os professores mais novos (abaixo de trinta anos) e com menos de 10 anos de experiência externaram o desejo de que a educação intercultural fosse integrada à formação inicial, visto que lidam diariamente com isso. Os professores com mais de quarenta anos e com mais de 10 anos de experiência de sala de aula não acreditam que isso seja necessário e que os estudantes apenas devem assimilar a cultura dominante, ingressar no sistema dominante. A pesquisa é apresentada em três eixos: contexto multicultural das práxis, gestão da diferença e interculturalismo.

Na investigação acima, foram encontrados professores que negam ou não reconhecem as diferenças culturais e não consideram relevante a dimensão intercultural e também os professores que consideram a educação intercultural como uma ação educativa de reconstrução social e que reconhecem que os objetivos interculturais podem afetar a organização escolar. Esses últimos professores concebem a educação intercultural sob o aspecto cultural, intercultural e político. As opiniões dos dois grupos, segundo Denoux (2004), se opõem ideologicamente (presença de minorias, definição de educação intercultural, conhecimento de relações entre etnias diferentes) e não de forma organizacional, e essa oposição é chamada por ele de “*Interculturalisme*”. Ele acrescenta que esse contato entre culturas de forma recíproca deva ser considerado de forma mais ampla e destaca nele a interculturalização. Não podemos negar que há diferenças culturais e que há uma dimensão intercultural. A interculturalização é percebida como um processo de nascimento de uma terceira cultura e que a partir dela observamos e percebemos as culturas presentes. À vista disso, a interculturalidade é apresentada como

---

<sup>25</sup> No original: « L’interculturalité dont je parle n’est pas une interculturalité de guimauve, bien au contraire. Elle inclut les tensions, les conflits » (DENOUX, 2003b, p. 179).

manifestação do enfoque em uma terceira cultura que surge do contato cultural. A diferença cultural é representada pelas maneiras (formas de contato de culturas que configuram as relações interculturais) como apreendemos essa diferença e a orientamos para uma lógica específica.

O trabalho de um professor de DdNL se caracteriza como um trabalho de contato de culturas. Em 1986, Geneviève Zarate propôs formas de introdução da competência cultural nas aulas de língua. Os objetivos de aquisição de referências em uma cultura estrangeira acompanham indicações de uma tomada de consciência da identidade. Para a autora, a relação de duas culturas provoca uma redefinição da identidade materna, o reconhecimento positivo ou negativo das diferenças, a produção de julgamento de valor que implica na superioridade ou na inferioridade de determinada cultura em relação à outra. A aprendizagem da relatividade que passa pelo contato e pela relação com o outro é apresentada como um processo que necessita de acompanhamento didático. Já em 1997, M. Byram propôs uma tipologia de competências interculturais em termos de atitude, conhecimento de grupos sociais, competências de interpretação e relação, competência de descoberta e interação, sentimento crítico e política educacional. Os dois autores citados apresentam uma tipologia baseada no reagrupamento de competências socioculturais para a comunicação intercultural em termos de *savoirs* (saberes), *savoir-faire* (saber-fazer), *savoir-apprendre* (saber aprender) e *savoir-être* (saber ser), e propõem, por essas competências, objetivos e modos de avaliação.

De acordo com Fleuri (2005), a interculturalidade é usada para indicar o conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando interação entre elas e fomentando o potencial criativo e vital resultante da relação entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. Já a aculturação refere-se ao processo de mudança quando há contato com uma nova cultura. Para o autor, há mistura de saberes quando todos aceitam e se identificam com as diferentes culturas dos grupos que passam a se correlacionar. Segundo Denoux (1994b), o conhecimento da cultura do outro, fazendo referência ao aprender um código cultural e tornando algumas características descritivas legíveis, mostra-se incapaz de explicar a criação intercultural.

No universo de pesquisa deste trabalho, estão os elementos constitutivos do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística ensinada em francês, a estudantes da educação básica no Brasil, considerando aspectos culturais dos traços identitários desse participante pluricultural que encarna, como ator, as mediações interculturais. Isso concebendo que toda relação supõe uma representação cultural mínima do outro que desempenha papel ativo nessa percepção de

troca. A interculturalidade de uma troca não se resume aos efeitos separados desta troca em relação de cada um com sua cultura. Ela reside, através dos atores das diferentes culturas de troca, em uma elaboração de uma troca em relação à cultura de cada um dos envolvidos.

Em uma perspectiva bilíngue, estudante e professor passam alternativamente de uma língua à outra e isto não significa que tenham duas culturas. Sibony (1991) afirma que o espaço entre as duas é um espaço de transformação, onde há o nascimento de uma terceira cultura, no sentido de “*tierce*”. O termo “*tierce*” em francês tem, em nosso entendimento, uma carga semântica maior do que “terceiro” na língua portuguesa. Esse conceito é um eixo fundamental na interculturalização, visto que apresenta a nova cultura que é resultado das relações das culturas existentes. O conceito de interculturalização nos permite perceber a criação de uma cultura terceira, uma cultura “*tierce*”, onde, a partir dessa, vê-se novamente princípios de uma cultura e de outra cultura. Denoux (1994b) salienta que se torna, dessa forma, plausível que a diferença cultural se transforme em operador estruturante da relação, como vimos anteriormente.

O ensino de uma língua estrangeira e o ensino em uma língua estrangeira contribuem para a formação de estudantes críticos e autônomos. No entanto, no espaço da sala de aula, a interação e as culturas não criam condições necessárias para criação de processo intercultural. O conhecimento da cultura do outro, no sentido de aprender um código cultural, explicita traços descritivos, mas não dá conta da criação intercultural. De acordo com Denoux (1994b), os indivíduos podem interagir em uma cultura através de processos que nada têm de interculturais, como citado anteriormente. Para o autor, em uma concepção extensiva da cultura, o ponto limite é que toda comunicação, já que evidencia os diferentes traços culturais apresentados por qualquer protagonista, é um processo de interculturalização.

Em uma sala de aula, qualquer comunicação, já carregada de diferentes traços culturais, conduzida pelo professor de DdNL e seus estudantes, é um processo de interculturalização, um terceiro desenvolvimento cultural dessa troca (DENOUX, 1994b). A partir do exposto, questões sobre a interculturalização são levantadas no contexto do ensino de uma disciplina não linguística ensinada em francês por professor brasileiro que fala francês e português dentro da sala de aula. E utiliza manuais nas duas línguas, manuais carregados de cultura. Isso com vistas a todas as culturas e seus níveis, o processo de interculturalização, a alteridade, os processos de representação, a origem e o pertencimento cultural, cultura “*tierce*”, espaço de transformação, metabolização da diferença cultural. Aqueles que pertencem a culturas diferentes não podem organizar o contato entre culturas antecipadamente, eles devem criar um modo de proceder diante do contato. E isso é tratado pela Psicologia Intercultural.

A Psicologia Intercultural é especialista na relação entre psiquismo e cultura sob o ângulo do contato cultural. Ela pesquisa os determinantes culturais do comportamento. Denoux (2003b), através da metáfora linguística da fonética (que estuda os sons universais, comuns a todas as línguas) e a fonêmica (estuda sons particulares a certas línguas), esclarece que a psicologia intercultural distingue uma abordagem dita “*étique*” da abordagem dita “*émique*” ao considerar questões culturais. A abordagem “*étique*”, ética – de fora do grupo social, perspectiva observador –, observa o que é transversal às culturas, comum às culturas. A abordagem “*émique*”, êmica – de dentro do grupo social, perspectiva sujeito –, observa o que é próprio a cada cultura, o que é particular a cada cultura. O autor destaca que a abordagem ética concentra-se no universalismo cultural e que a abordagem êmica concentra-se no particularismo cultural. À vista disso, ele conclui que “*émique-étique*” é uma divisão fundamental na explicação em psicologia intercultural.

Nesse contexto, cabe uma pequena observação sobre universalismo cultural e particularismo cultural. O Universalismo cultural tem como proposta um padrão universal de direitos que atinge a todos da mesma forma e em todos os lugares do mundo. A primeira definição etnológica de cultura, segundo Cuhe (1999), é a do antropólogo britânico Edward Burnett Taylor (1832-1917). Taylor afirma que o homem, enquanto membro da sociedade, adquire capacidades e hábitos. Para ele, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem e se caracteriza por uma dimensão coletiva. E isso vai de encontro às definições restritivas e individualistas da cultura. O autor assevera que a cultura é adquirida e não dependente da hereditariedade biológica, isso faz com que sua origem e seu caráter sejam inconscientes. Tyler é herdeiro do Iluminismo e, como tal, aderiu à construção universalista da cultura dos filósofos do século XVIII.

Cada cultura possui uma forma própria que pode ser externada pela língua, crenças, costumes, arte e de outras maneiras, como já destacado anteriormente. E essa forma própria influencia o comportamento do indivíduo. O particularismo não submete as pessoas às mesmas regras e aplica critérios que as diferenciam. Cuhe (1999) destaca, desta feita, a obra de Franz Boas (1858 -1942) como uma tentativa de pensar a diferença. Boas considera a diferença humana de ordem cultural e não racial. Ele afirma que o conceito pseudocientífico de “raça humana”, sendo essa entendida com um conjunto fixo de traços físicos específicos de um grupo humano, não se sustenta em um rigoroso exame. Ele acrescenta que as chamadas “raças” não são estáveis e não há caracteres raciais imutáveis. O objeto de estudo de Boas foram “as culturas”. Para ele, se o etimólogo quer conhecer e compreender uma cultura, deve aprender a

língua em uso. Ele destaca que cada cultura é única, específica e representa uma totalidade singular (um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto social). Boas destacou a dignidade de cada cultura e enalteceu o respeito e a tolerância em relação a culturas diferentes.

O indivíduo reformula uma cultura que faz sentido para ele mesmo, que dê conta da nova realidade na qual está inserido, que dê conta de todo o aprendido e incorporado, assim como do excluído e afastado. A cultura vai se transformando em função dos movimentos de globalização e faz, dessa maneira, cair por terra a noção de cultura coerente com um território e um povo. Vivemos sempre atravessando fronteiras. Por isso, interculturalidade é um conceito que bem define o indivíduo do século XXI.

Denoux (2003b) afirma que a psicologia intercultural anglo-saxã aborda a questão dos universais no comportamento humano em uma psicologia chamada de transcultural (*Cross Cultural Psychology*). O autor complementa que podemos reconhecer, identificar, observar e estudar intervalos de comportamentos em todas as culturas, sejam eles: sociais ou não, de superioridade ou de inferioridade, formais, íntimos. Há dificuldade na interpretação desses comportamentos por quem observa e uma dificuldade em afirmar de forma definitiva uma categorização universal de comportamentos. Na universalidade de um comportamento, percebe-se, segundo Denoux (2003b), que a categoria está vazia de sentido, já que é muito generalista para ser aplicada em todos os lugares.

Destaca-se, acima, que o status científico do objeto, quando estudado em uma cultura diferente, pode ser “émique” ou “étique”, já que pode fazer parte de um particularismo cultural ou da humanidade em sua universalidade. Para Denoux (2003b), a abordagem “émique” trata de um particularismo intercultural e é uma abordagem indutiva e interpretativa do comportamento. Já a “étique” é dedutiva e parte do universal. Em uma pesquisa, essas duas abordagens podem ser diferentes em culturas diferentes, em populações diferentes, em sociedades diferentes (ocidentais e orientais, por exemplo). O autor apresenta, através de resultados de pesquisas, que nas sociedades ocidentais a proposta de um padrão universal encontra-se a serviço de uma valorização intensa de determinações específicas à cultura. E acrescenta que ao observar a diferença cultural, tanto em uma abordagem científica ou em práticas sociais, é importante articular o universalismo e o culturalismo, ou seja, o padrão universal e as determinações específicas.

De acordo com Denoux (2003b), a psicologia intercultural estuda o comportamento do indivíduo no contato cultural, nos processos interativos. Processos que não são previsíveis ou

determinados previamente e nos quais o indivíduo precisa significar a relação apreendendo as diferenças culturais. Esse fenômeno é chamado de MAD (modos de apreensão da diferença cultural) e representa imagens pré-existentes e mobilizadas no confronto cultural. Essas imagens modelam as relações interculturais antes mesmo da interação estar estruturada e as orientam a significar a diferença cultural, a estruturar a análise do comportamento e a mobilizar a atividade imagética dos indivíduos nessas relações. O autor assevera que a apreensão da diferença cultural independe se a prática é política, social ou científica, que os indivíduos envolvidos nessa apreensão, todos eles, são submetidos aos mesmos modos de organização e de significação dessa diferença e que esses modos são um equilíbrio entre o universalismo e o particularismo. Além disso, ele destaca que no passado, na psicologia, a identidade cultural era considerada constante no tempo e no espaço. E que hoje, os indivíduos experimentam uma intensa explosão de identidades devido à multiplicação de referências culturais.

Denoux (2003b) destaca que o MAD possui três perspectivas: o universalismo (postura culturalista), o culturalismo relativista (posição multiculturalista) e o interculturalismo. O autor ao diferenciar as três perspectivas as exemplifica com a postura de um professor em sala de aula trabalhando um conto. O professor ao escolher um conto, pertencente à cultura hegemônica na qual se encontra, e o impõe para que todos trabalhem sobre ele, apresenta uma postura culturalista. Se, todavia, ele solicitar que cada estudante traga um conto de sua cultura de origem e, a partir deles, mencionar as diferenças culturais, ele trabalha em uma posição multiculturalista. E, por fim, se ele solicitar aos estudantes de criarem juntos um conto a partir de suas próprias concepções culturais, ele apresenta uma postura intercultural.

Denoux (2003a) afirma que a interculturalização da escola é uma necessidade urgente. Se não acontecer a interculturalização, a padronização leva ao multiculturalismo e esse, por sua vez, leva à padronização. O multiculturalismo produz uma dialética negativa de reconhecimento/estigmatização e estigmatização/reconhecimento. Em um contato de culturas, através de um processo interativo, não assumimos que as duas culturas envolvidas se complementem. Para o autor, essa visão de complementariedade resulta na negação da alteridade, sob o pretexto de defendê-la. A alteridade do outro não casa necessariamente com as inflexões de nossa cultura. A cultura do outro não vem completar o que falta na nossa cultura.

O mesmo autor acrescenta que a cultura é produzida por indivíduos de culturas diferentes que interagem e ao fazerem isso geram cultura. Nessa interação, as culturas são geradas e agem. A cultura de um indivíduo não é suficiente para refletir a situação, tampouco a do outro indivíduo. É fundamental o nascimento da cultura terceira, “*terce*”, ou seja, a

interculturalidade. No surgimento dessa cultura nascente, observamos uma posição intercultural. O conceito capaz de explicar isso é a **interculturalização**. Essa faz referência aos processos de metabolização da diferença cultural durante o contato cultural, durante o contato de culturas. Quando há contato de culturas, os indivíduos que participam da interação transformam a diferença cultural em outra coisa que os leva a reproduzir a diferença de novas maneiras. E essas novas maneiras são estudadas pela psicologia intercultural.

Ao considerar o ensino de uma Disciplina dita Não Linguística, uma situação de contato de culturas gerando processos de interculturalização, pressupõem-se que dentro da sala de aula a interculturalização vai favorecer um espaço entre dois, entre o português e o francês, línguas/culturas. O professor de DdNL vivencia um processo de interculturalização e precisa saber como lidar com o que está vivenciando. No contexto escolar, é o currículo que baliza e que organiza a construção de conhecimentos que se constroem socialmente e continuamente. No próximo capítulo, observa-se que o currículo engloba concepções de mundo e como o conhecimento é construído e socializado. Destaca-se, também, como os professores de DdNL percebem a relação do seu trabalho no currículo do CAp e o entrelaçamento de suas visões com suas práticas pedagógico-curriculares, o objetivo é identificar perspectiva teórica e aspectos culturais e sociais no currículo da disciplina de DdNL no CAp.

## 7 CURRÍCULO E O ENSINO DE UMA DdNL

Há sempre um debate bastante válido em torno do papel da educação. A construção de uma sociedade mais justa e a percepção da educação como elemento principal dessa construção está em discussão. Todavia, parte da população não demonstra total confiança na capacidade dos governos em elaborar e colocar em prática políticas educativas e sistemas educativos que respondam eficazmente aos desafios e problemas encontrados.

O currículo pode trazer coerência às políticas educativas. Ele pode ser visto como resultado de processos de pesquisa de acordo político e social sobre “o que”, o “por que” e o “como” da educação, em acordo com o tipo de sociedade que se deseja construir. O currículo oferece referências para o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes, para reforçar laços entre políticas educativas e reforma de currículo, para responder exigências dos jovens e da sociedade. Tudo isso, para a construção de uma sociedade mais democrática, mais inclusiva e mais tolerante. O ensino de uma DdNL deve fazer parte de um projeto institucional e estar inserido no currículo.

A pedra angular é o elemento fundamental em uma construção. Ela é o alicerce, a base em uma construção contemporânea. No âmbito educacional, a pedra angular do trabalho pedagógico realizado diariamente nas escolas é o currículo. Ele é a organização do conhecimento que foi e que continua sendo construído socialmente.

A educação elabora coisas com os indivíduos e para os indivíduos. Sua preocupação é a de capacitar pessoas a construir conhecimentos que as conduza para além da experiência pessoal. Por tratar-se de uma atividade especializada, esses conhecimentos são construídos em ambiente educativo. As sociedades, com o passar do tempo, tornaram-se mais complexas e demandaram instituições especializadas (escolas, faculdades e universidades). Como afirma Young (2014), o conhecimento no currículo é sempre conhecimento especializado, seja em relação às fontes disciplinares, seja em relação a diferentes grupos de aprendizes. Para Young (2014), ao definir currículo por resultados, competências, avaliações, pergunta-se como o estudante construirá conhecimentos e como desenvolverá a capacidade de vislumbrar alternativas. O papel orientador do currículo e os princípios derivados de sua teoria são necessários. O currículo deve ampliar as oportunidades de aprendizado e considerar que os estudantes aprendem com diferentes especialistas e, sozinhos, integrem o que é construído no processo interativo.

Decisões sobre currículo englobam concepções de mundo, de sociedade e de conhecimento. Saber como esse último é produzido, é construído, é socializado e o seu efeito ou efeitos no indivíduo faz reconhecer a sua importância e a necessidade de seu estudo. Por outro lado, o ator de todo esse processo desempenha papel primordial e deveria ser o centro desse estudo. Mas o que deve o currículo privilegiar? Diante dessa aparente divisão, observa-se mais adiante que alguns acadêmicos limitaram o conceito de currículo à organização dos conteúdos que seriam ensinados independente da concepção de conhecimento adotada.

Definir currículo não é uma tarefa fácil. Vários estudos, há vários anos, desde o século passado, tentam defini-lo de diversas formas e essas formas estão presentes até hoje nas escolas. De guias curriculares ao que acontece em sala de aula, currículo representa: grade de disciplinas, atividades, cargas horárias, ementas, programas, planos de ensino, experiências (LOPES; MACEDO, 2011). A ideia de organização, de experiência e de situações de aprendizagem perpassa tudo isso. Sem falar nos termos que são frequentemente associados ao currículo: oficial, real, oculto, formal, dentre outros.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a primeira menção feita ao termo currículo data de 1633, na Universidade de Glasgow e fazia referência a um curso. As autoras acrescentam que essa característica, ou seja, respeito à organização e experiência escolar, marca presença no sentido do termo currículo. A necessidade de organização do ensino demanda planejamento, com definição de objetivos, meios para atingi-los, mobilização de saberes e desenvolvimento de competências. Todavia, ainda na metade do século XIX, aceitava-se que as disciplinas, matérias, cadeiras, que hoje também se denominam de componentes curriculares, tivessem conteúdos e atividades próprias. Foi a partir do movimento da Escola Nova no Brasil que a importância de definir sobre o que ensinar ganhou visibilidade e os estudos curriculares propriamente ditos tiveram início. O contexto da época requisitou que a escola fosse capaz de resolver problemas sociais gerados por mudanças econômicas da sociedade. Exigiu-se o “ensino do que é útil”, sem, contudo, definir o termo “útil”. A busca por essa definição, ao longo do tempo, tem gerado várias teorias curriculares que têm em comum o plano formal de atividades, as experiências de ensino-aprendizagem, a administração e a sala de aula.

Ainda a partir da Nova Escola, movimentos surgidos nos Estados Unidos que apresentavam a defesa de um currículo científico associado à eficácia e à economia (eficientismo) e um currículo de controle social (progressivismo) são trazidos para o Brasil. No início do século XX, há o destaque na sociedade americana da industrialização e a escolarização se destina a formar trabalhadores para o setor produtivo. A escola eficiente deveria socializar o

jovem norte-americano para uma efetiva participação na vida política e econômica da sociedade. Nesse ponto, a escola e o currículo tornam-se instrumentos de controle social. O indivíduo precisava ser preparado para a vida adulta, a vida economicamente ativa. Já os progressivistas, esses percebem a educação como um meio de diminuição das desigualdades sociais e uma forma de construir uma sociedade harmônica e democrática. O poder é visto como uma construção social passível de mudança pela ação humana. A educação se apresenta como um viés de mudanças e John Dewey defende um currículo que contemple os conceitos de inteligência social e mudanças. Para Lopes e Macedo (2011), Dewey defende que o currículo deveria destacar a experiência da criança (em unidade: escola, família e sociedade) como superação da diferença entre escola e interesse dos estudantes. Essa experiência norteia a organização curricular. Nesse contexto, o progressivismo apresenta-se como teoria curricular única, onde a aprendizagem é considerada como um processo contínuo e não uma preparação para a vida adulta. De acordo com as autoras, Dewey foca o currículo na resolução de problemas sociais (inicialmente necessidades práticas) que podem estar relacionados à cidadania, saúde e meios de comunicação, por exemplo. Na escola, os estudantes devem se deparar com problemas reais e agir sobre eles de forma democrática e cooperativa. Tal postura fará com que os estudantes estimulem a criatividade e construam habilidades.

Esses princípios apresentados por Dewey são a base para as reformas educacionais da década de 20, em alguns estados do Brasil, e que foram encabeçadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Lopes e Macedo (2011) apontam que esse movimento denominado progressivismo possui muitas divisões internas. O progressivismo aborda não só correntes que se preocupam com o social, mas também correntes que não se preocupam com o social. As autoras, citadas acima, afirmam que em 1949 a teoria curricular, através de Ralph Tyler (em sua obra: *Princípios básicos de currículo e ensino*), propõe uma abordagem eclética (eficientista e progressista). Essa abordagem perdurou por muitos anos, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos.

Até meados dos anos 80, as propostas curriculares eram marcadas pela racionalidade tyleriana (fazendo referência a Ralph Tyler). Um modelo de elaboração curricular que se baseia na definição de metas/objetivos e de como esses serão atingidos, considerando experiências vividas. As experiências são organizadas dentro de cada componente curricular. O que é inserido no currículo deve refletir na produção dos estudantes. Fazendo isso, ele aproxima o currículo da avaliação. Tyler, segundo as autoras, considera objetivos a serem alcançados, seleção de experiências relevantes e eficazes para que os objetivos sejam atingidos, avaliação

dessa seleção e a operacionalidade de tudo isso. Todavia, não considera a quantidade de anos de escolarização, estrutura e promoção ou não de estudantes, por exemplo. Esses pontos são tratados de forma periférica.

A definição de objetivos, para Tyler, de acordo com as autoras, é relevante para a eficácia do currículo. É preciso considerar o perfil dos estudantes, onde esses estão inseridos e que conhecimentos (superficiais ou aprofundados) precisam ser mobilizados. Em relação aos conhecimentos, trata-se da primeira vez que esse aspecto é considerado. Mesmo sendo de forma inicial, sua importância é reconhecida. O perfil dos estudantes e o contexto onde estão inseridos, faz referência às capacidades individuais e aos valores sociais. O destaque aos valores sociais originou críticas por ser considerado controle social. Voltando aos objetivos, apontados no início do parágrafo, esses não devem ser restringidos a conteúdos, devem considerar o estudante e as mudanças que ocorrerão com ele ao final do processo e devem ser associados a comportamentos específicos. Os objetivos devem ter estreita relação com os comportamentos, a descrição desses precisa guiar a ação. O controle do ambiente, a criação de situações interessantes às quais os estudantes devem reagir é de responsabilidade do docente.

O estudante reage de forma adequada e satisfatória diante do que é requerido. E é importante que ele tenha condições diversificadas para realizar as experiências, mesmo que essas condições não tenham sido previstas no currículo. O resultado não é único, tampouco as experiências e os objetivos. É preciso que os princípios de continuidade, sequência e integração estejam presentes para que se possa identificar a avaliação da eficácia da aprendizagem que, segundo Tyler, é a última etapa do planejamento curricular. Segundo Lopes e Macedo (2011), Tyler menciona a multiplicidade dos instrumentos avaliativos, a importância desses instrumentos estarem relacionados aos objetivos e à necessidade de definir a forma de expressar os resultados e seus significados. Para as autoras, a concepção tyleriana está presente nos documentos curriculares atuais. Mesmo tendo recebido muitas críticas, sua importância no campo é de grande relevância.

Esse modelo de organização e desenvolvimento de currículo de Tyler apresenta a Teoria Tradicional de Currículo. Nessa proposta, como é possível observar, quatro questões básicas são respondidas: que objetivos a escola procura atingir; que experiências podem ser oferecidas; como organizar essas experiências; como verificar a eficácia do processo realizado. Young (2014) faz referência de que muitos departamentos de currículo nas universidades estadunidenses se chamam Departamento de currículo e instrução. Na realidade estadunidense, os teóricos diziam aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais. Tudo

bem tecnicista. Afinal, para eles, a escola deveria dar conta das necessidades da sociedade. Já na Inglaterra, havia uma visão elitista e complacente do que deveria ser ensinado “educação liberal”. Dessa forma, havia duas premissas. A primeira dizia que uma teoria não era necessária e a outra afirmava que se não havia aprendizagem por parte dos estudantes era porque lhes faltava inteligência. Essas tradições perderam credibilidade nas décadas de 60 e 70. Mas a importância da escola eficiente perdurou nos dois países.

Há três grandes teorias de currículo: a teoria tradicional do currículo (apresentada acima), a teoria crítica do currículo e a teoria pós-Crítica. Na teoria crítica do currículo, autores de bases teóricas diferentes se aproximam pela forma como interligam conhecimento com interesse humano, com a hierarquia de classes, com a distribuição de poder e com a ideologia. Segundo Lopes e Macedo (2011), a perspectiva crítica problematiza o que é concebido por conhecimento e propõe que seja demandado o que conta como conhecimento escolar. Para as autoras, nas discussões críticas, o conhecimento perde sua neutralidade. Os diferentes autores, de bases teóricas igualmente diferentes, como Michael Young, Michael Apple, Paulo Freire e Libâneo, das principais correntes e da perspectiva crítica teorizam sobre o conhecimento e seu impacto no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011). Os autores não debatem o que escolher ou os critérios de seleção, mas a efetiva crítica do conhecimento elaborado, seus modos de produção e, também, questionam a seleção. Embora com visíveis divergências entre si, as correntes expressas por esses autores focam no conhecimento escolar, observando saberes legitimados e não legitimados no currículo.

Lopes e Macedo (2011) asseveram que vem de Young a estrutura da Nova Sociologia da Educação (NSE). A proposição considera uma sociologia do currículo, constituída como objeto de pesquisa da Sociologia da Educação. Dessa forma, o currículo deixa de ser investigado só pela psicologia e pela filosofia. O conhecimento tem um papel central e é construído socialmente nos processos de interações sociais. Daí, legitimado pelo contexto social e capaz de contribuir para a libertação humana. As autoras afirmam que, para Young, o conhecimento não é hierarquizado, tampouco as pessoas o são. A proposição de Young era apresentar programa de pesquisa para a Sociologia da Educação focando no currículo. Com isso, compreender acordos, convenções, distribuição de saberes, valorização do oral e do escrito e exclusões produzidas. Uniformizar o currículo e torná-lo único deslegitima saberes excluídos. A Nova Sociologia da Educação propõe substituir conhecimento de componente curriculares pelo senso comum de forma acrítica. Mas o currículo não pode ser vinculado aos interesses dos pobres. Não são consideradas as possibilidades de o currículo contribuir para a libertação

humana. Considerando todas as variáveis, o foco recai nas relações entre conhecimento e estrutura social. Esse foco recebe maior ênfase com APPLE.

Para Lopes e Macedo (2011), Michael Apple é um curricularista reconceptualista e, por isso, buscou aliança com classes trabalhadoras no objetivo de lutar por transformações históricas da estrutura econômica. As autoras destacam que, para Apple, os conhecimentos selecionados, vividos e avaliados no ambiente escolar, por refletirem valores e ideologias, devem ser problematizados. Esse destaca que privilégios sociais são perpetuados pela própria escola e que o currículo deva extrapolar o ambiente da sala de aula, a interação entre professor e estudante, o currículo deve conectar conhecimento e economia. Dessa forma, os sujeitos produzidos pela instituição escola devem atuar na economia, produzir conhecimento (capital cultural), devem estar prontos para administrar conflitos e alianças, sejam esses conflitos econômicos, raciais e até mesmo de gênero.

Respeitado como o mais importante educador brasileiro, Paulo Freire apresenta a relevância de compreendermos a produção de significados no currículo. Algo que ultrapassa a lógica da reprodução, que permite que as diferenças dialoguem e que contemple a realidade concreta dos educandos. Educandos que pensam e agem, e que devem ser estimulados a refletir, a problematizar, a criticar e a transformar. Os saberes de todos e com todos importam. A teorização de Freire é a base da educação popular (LOPES; MACEDO, 2011). Uma educação que propõe temas geradores que suscitam conhecimento crítico da totalidade da realidade em que estão inseridos. Nada de compartimentos, dados imóveis e desconectos da realidade conhecida e vivida. Propõem-se conhecimento em contexto, crítico, consciente e oriundo de diálogo. Diálogo que existe após a conquista do direito à palavra, que constrói conhecimento, que humaniza, que permite mútua aprendizagem e que são construídos no currículo. Currículo que debate a pedagogia crítica. Lopes e Macedo (2011), ressaltam que o impacto do trabalho de Freire pode ser percebido pelo embate entre os que defendem uma educação popular e os que defendem uma pedagogia crítica dos conteúdos. Tal embate se deve ao fato de uns conceberem o diálogo com presença de hierarquia (educador e educando) no início do processo pedagógico quando os saberes dos estudantes são considerados ainda desorganizados.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a pedagogia crítica dos conteúdos ganha destaque na Didática através de José Carlos Libâneo, um autor que se apoia na perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani. Esse, por sua vez, aponta a escola como capaz de modificar relações de produção, considerando o conhecimento e o conhecimento histórico que problematiza a prática social. O objetivo dessa pedagogia é de investigar questões relativas ao

ensino, cuja teorização impacta no currículo ao problematizar seleção de conteúdo. Conteúdos que comportam conhecimentos sistematizados (não neutros ou sem contexto), habilidades, hábitos, atitudes, convicções e valores. Todos esses devem instrumentalizar os estudantes para que os mesmos possam lidar com o mundo, decidir, resolver problemas, ampliar horizontes e poder criticar o cotidiano. As tendências apresentadas da perspectiva crítica possuem em comum o frequente debate entre saberes não legitimados (saberes dos estudantes, saberes populares) e saberes legitimados (conhecimento acadêmico, conhecimento científico). Para Lopes e Macedo (2011), superar esses embates requer discussões no campo do Currículo.

A terceira grande teoria do currículo, as chamadas teorias pós-críticas, segundo Lopes (2013b), circulam em língua portuguesa desde a década de 90, mas só em meados dos anos 2000 é que elas são referenciadas e entram nos debates, inclusive nos debates dos que discordam dos seus pressupostos e debatem de forma teórica os seus efeitos. No Brasil, segundo Lopes (2013b), foram, inicialmente, as traduções feitas de Foucault por Tomaz Tadeu da Silva, além de estudos culturais pós-crítico, pós-moderno e, em seguida, estudos pós-estruturais e pós-coloniais. Lopes (2013b) evidencia que, atualmente, pode ser observada uma hegemonia de estudos pós-crítico focalizando a teoria do discurso de Laclau e Mouffe. Para a autora, teorias pós-críticas do currículo é uma expressão vaga e imprecisa, isto é, que admite conviver com a imprecisão e a ambiguidade (realidade contemporânea). Essa expressão, “teorias pós-críticas do currículo”, procura dar conta de teorias que problematizam um cenário pós-moderno, uma modernidade líquida, fluida, instável, que conduz à construção de outras formas de compreensão social. A autora acrescenta que essa expressão se refere às teorias que questionam pressupostos das teorias críticas, que incluem estudos pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista. Esses, todavia, ainda que conectados, sendo distintos, com questões e problemáticas próprias.

Lopes (2013b) questiona e se opõe a uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse percorrido um caminho evolutivo: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. A autora afirma que, segundo Laclau, o gradualismo é a primeira das utopias, ou seja, etapas sociais que evoluem, que avançam. Ela busca operar com o hibridismo entre e nas correntes teóricas, desconstruindo, dessa forma, os limites espaço-temporais. A autora lança mão do sentido ampliado do prefixo “pós” e adota a ideia de reconfiguração. O ser “pós” implicando em problematizar o movimento ou escola a que esse se refere, questionar suas bases, suas condições possíveis e suas condições impossíveis. Além de destacar diferenças entre os movimentos com o prefixo “pós”.

De acordo com Lopes (2013b), os movimentos “pós” apontados acima se entrelaçam, se confrontam e apontam e valorizam a linguagem como ponto fulcral na compreensão do social. A autora afirma que o pós-estruturalismo é constituído a partir de um debate com o estruturalismo e que ambos questionam o privilégio conferido à consciência humana, valorizam a linguagem como constituinte do social e mediadora de toda realidade, e, também, se interessam pela formação de identidades. Ela destaca que o pós-estruturalismo está organizado em torno da crítica a Saussure. O sentido do que é falado vem após o ato de fala usado e o conhecimento é um discurso e está conectado ao poder. Assim, como afirma Derrida, citado por Lopes nessa obra, a estrutura exige uma relação com um exterior que a constitui. O pós-estruturalismo questiona não só a estrutura, mas também o sujeito.

Já a pós-modernidade, iniciada nos anos 50, aponta o fim do otimismo em relação ao ser humano, ao homem iluminista. Esse que se apresenta como mentor de guerras, holocausto, bombas e genocídios. O movimento apresenta incredulidade diante de legitimação da ciência e emancipação do trabalhador. Não há consenso, não há autoridade final, a heterogeneidade e a diferença são privilegiadas. Nesse contexto, Lopes (2013b) assegura que o pós-modernismo é uma reação ao modernismo e não uma sucessão linear à modernidade.

Para Lopes (2013b), o pós-fundacionalismo apresenta a impossibilidade de termos fundamentos fixos. Trata-se de uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias e aos princípios “ímmunes” à revisão. Já o pós-marxismo procura uma forma de manter aberta a possibilidade de ideias anticapitalistas de Marx, obter a justiça social e a democracia. Mesmo que para isso seja necessário reconfigurar as bases do próprio marxismo. Como afirmado anteriormente, esses movimentos se entrelaçam e, nesse ponto, há um impacto no campo do currículo e uma conexão entre currículo e cultura. Os debates são constantes e estão longe de serem exauridos. Não há homogeneidade, mas alguns pontos em comum são identificados. A necessidade de uma breve apresentação dessas teorias se justifica por colocar em evidência que “a noção de currículo como conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos está desestabilizada” (LOPES, 2013b, p. 18).

Sujeito centrado questionado e identidade fixa questionada implicam em projetos desestabilizados (LOPES, 2013b). Esses projetos objetivam formar identidades definidas anteriormente e um sujeito emancipado, consciente e que dirige uma transformação social. Diante desses tantos questionamentos levantados, incluindo as noções de verdade, de certeza e até de conhecimento a ser ensinado, criam-se os embates sobre o que deve ser ensinado nas

escolas. E esses embates são bem conflituosos. Pensar e definir hoje o que vai e pode ser ensinado para que se tenha um futuro diferente do presente não é consensual. As diferenças são bem significativas (gênero, etnia, raça, religião e tantas outras) e demandam um currículo multicultural/ pluricultural. A linguagem e a prática de uma educação multicultural permitem que os partícipes nos processos interativos, em sala de aula, repensem hierarquias e relações de poder. Propostas interculturais, segundo Lopes (2013b), problematizam perspectiva de diversidade ainda existente no discurso multicultural. A autora pondera que “a transformação social como um projeto de currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos” (LOPES, 2013b, p. 21). Dessa forma, é preciso investir na significação do mundo, considerando sua instabilidade, precariedade e o fato da mesma ser provisória.

Para resumir as três teorias do currículo, Silva (2004) elaborou um resumo dos diferentes conceitos que são enfatizados pelas mesmas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Resumo das categorias de teorias do currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade
Avaliação	Poder	Diferença
Metodologia	Classe Social	Subjetividade
Didática	Capitalismo	Significação e Discurso
Organização	Relações Sociais de Produção	Saber-Poder
Planejamento	Conscientização	Representação
Eficiência	Emancipação e libertação	Cultura
Objetivos	Currículo Oculto	Gênero, raça, etnia, sexualidade
	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: Silva (2004, p. 17).

É importante ter ciência de que o currículo é constituído por conhecimentos que são, em um momento específico, considerados como válidos. Assim, qualquer dessas teorias do currículo acima são o resultado de um contexto social específico, de lutas e exigências de uma determinada sociedade.

Almeida, Leite e Santiago (2013) afirmam que as políticas educacionais possuem estreita relação com a economia, mercado e políticas de financiamento, assim sendo, com a lógica mercadológica. A consequência disso é um distanciamento do processo de democratização da educação e a ênfase é dada ao investimento do setor privado. O acesso é reduzido, resultante do não financiamento institucional, e o lugar é ocupado pelo financiamento competitivo (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013).

As autoras destacam que as medidas estaduais utilizadas para resolver problemáticas educativas não podem cessar por conta de mudanças governamentais, o que infelizmente acontece. E que na medida em que a ênfase está no mercado, cresce fragmentação, há despolitização e distanciamento da prática democrática.

Almeida, Leite e Santiago (2013) relatam que é na década de 90 que se encontra um projeto de sociedade fundada nos ideais mercadológicos, considerando a competitividade e aumentando as desigualdades sociais. No Brasil, esse cenário na educação ampliou os índices de fracasso escolar. Também é nesse período que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada (Lei no 9.394/96). Tal fato mobilizou os profissionais da educação e o movimento dos profissionais da formação e, também, produziu tensões e retrocessos. Para as autoras, os processos de reformulação curricular não acontecem linearmente ou limitados a um enunciado estático, mas de forma dinâmica e relacionado ao projeto de sociedade. Por isso que as políticas curriculares são cíclicas e estão baseadas no contingente histórico social e político.

As percepções de currículo têm estreita relação com as práticas pedagógicas que são desenvolvidas e as histórias de vida que são construídas. Nóvoa (2007), citado por Almeida, Leite e Santiago (2013), destaca que a identidade do professor é um lugar onde encontramos conflitos, lutas, e, acima de tudo, um espaço de construção. Nessa construção, cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. Como afirma Pereira (2010), citado por Almeida, Leite e Santiago (2013), o currículo escolar forma subjetividades, o que torna a escola uma instituição importante no processo de construção identitária.

Na escola, valores são construídos, interpretações da realidade são feitas, formas de ver o mundo são compartilhadas. Os primeiros passos para a socialização do indivíduo são dados nesse espaço, que deve ser propositivo, crítico e transformador. A escola não é apenas um local para a aquisição de habilidades e competências, mas um local para construir conhecimentos através de processos interativos. E esse conhecimento não é infalível e, por isso, deve ser submetido à problematização.

Não há como falar em escola e não destacar os atores que estão nela inseridos. Todos e tudo que estão inseridos nesse espaço físico e tudo e todos que participam dessa sociedade em que esse espaço físico está inserido pode ser considerado na construção do currículo. Assim, atores, espaços, sociedades, culturas e até mesmo línguas e linguagens devem ser observados e considerados porque produzem significados no currículo. Ao ser exposto a uma variedade linguística, o estudante percebe diferenças e pode desenvolver um conhecimento crítico de um mundo no qual está inserido, um mundo plural, um mundo plurilíngue.

Assim como destacado no segundo capítulo desse trabalho, na BNCC de 2014-2024, das 600 páginas da obra, vinte e três são dedicadas ao ensino de língua estrangeira e essa LE limitada à língua inglesa. Destaca-se o ensino do inglês e não o ensino de línguas estrangeiras, mesmo estando todos nós inseridos em um contexto plural. Como será “identificado o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” ou “como semelhanças e diferenças serão identificadas entre as línguas” articulando aspectos sociais, culturais e identitários, já que o documento vai de encontro às pesquisas plurilíngues e pluriculturais, que destacam a importância do ensino e aprendizagens de línguas estrangeiras? Em termos de legislação, se destaca a importância apenas da língua inglesa, o que não condiz com a realidade apresentada atualmente no mundo em que vivemos. Ainda percebemos a existência de uma organização do currículo de forma fragmentada e hierárquica. Componentes curriculares trabalhados separadamente e uma clara hierarquia presente e identificada no tempo destinado a cada um. Vivendo em um mundo complexo que demanda diferentes visões para sua compreensão, a organização interdisciplinar, contextualizada, transdisciplinar precisa assegurar a livre comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Diante desse quadro, questiona-se como o currículo está instalado nas escolas quanto à seleção de conhecimentos e organização curricular. Para isso, faz-se necessário observar lógicas e valores que estruturam a organização curricular. O currículo conforma professores e estudantes da ação educativa, ele forja vidas e produz identidades. O que se constrói e como se processa essa construção repercute na vida dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, a vida escolar, a vida social tem uma importância na construção da identidade, a cultura vivida pelo estudante, pelos professores e as culturas vividas e compartilhadas no ambiente escolar precisam estar articuladas. Nesse trabalho, a pesquisa como princípio educativo atravessa o desenvolvimento do projeto de Bilinguismo/DNL na instituição.

Pereira (2010), citado por Almeida, Leite e Santiago (2013), expõe o currículo em uma perspectiva do multiculturalismo e do interculturalismo que colocam nos debates categorias como raça, etnia e identidade. Esse debate se insere nas teorias contemporâneas de currículo, que destaca relações étnico-raciais e educação, memória e identidade. Assim como no trabalho apresentado por Pereira, isso leva a refletir sobre o papel da escola. Uma escola inserida em uma sociedade solidária e inclusiva, uma escola que acolhe o diverso e que permite experiências. Experiência como a apresentada pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

Uma experiência única na educação pública no estado de Pernambuco. Trabalhar um componente curricular em uma perspectiva bilíngue, utilizando no espaço de sala de aula duas línguas de ensino e de aprendizagem. A língua materna e a língua francesa coexistindo e proporcionando ao estudante a oportunidade de interagir, observar diferenças, criticar essas diferenças, construir pontes e perceber diversas relações possíveis.

Os professores de DdNL do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco percebem a relação do trabalho de uma DdNL no currículo do CAP/UFPE e como as visões dos mesmos estão entrelaçadas com suas práticas pedagógico-curriculares. Ao serem questionados sobre a avaliação que fazem do currículo de seu componente de DdNL no CAP, os professores manifestaram pontos interessantes que são destacados e comentados a seguir<sup>26</sup>.

*“[...] o que eu vejo com relação ao currículo, o DNL, eu vou trabalhar exatamente o meu programa [...].”*

*“[...] a língua francesa, ela vem como um elemento que só traz acréscimo aquele programa, aquele currículo, que é estabelecido.”*

*“ [...]existe o programa, existe um currículo pensado pra o ensino da arte no Colégio de Aplicação, tá? [...]Mas do sexto ao nono ano eu tenho o programa e se eu vou trabalhar, a exemplo do que eu fiz no nono, como eu faço hoje no oitavo, eu respeito o programa da disciplina, daquela turma.”*

*“Então, se eu estou no oitavo ano o programa é de oitavo ano e o DNL ele vai ser um elemento a mais dentro desse currículo que vai trazer a possibilidade de trabalhar a língua francesa, mas não trabalhando a língua francesa na perspectiva do estudo da língua, da linguagem, da gramática, não. A língua francesa ela é um elemento que enriquece a minha aula, então se eu estou trabalhando o barroco eu posso discutir o barroco em francês com eles, trazer elementos para ler imagens, em francês. Perguntas, provocações, pequenos textos, pequenos vídeos, e aí, em momento algum eu fujo do currículo que foi pensado pro oitavo ano, não. Eu contemplo o currículo pensado, mas eu contemplo esse currículo também com a língua francesa.”*

*“[...] a língua francesa não pode travar a aula, ela não pode ser um impeditivo da minha aula. Não, ela tem que ser um elemento da minha aula, mas eu não posso em determinado momento deixar de trabalhar o conteúdo porque a língua francesa me impediu disso. Então ela exige, exige pra mim, em termos de prática, né?, desse trabalho, da minha prática docente. Mas, exige pra mim, estudo. E aí, isso é trabalhar com DNL exige esse compromisso, com isso que você assume porque não é, não é apenas inserir a língua francesa, mas saber que isso, existem teóricos, existem estudos, existem livros, artigos, enfim, existe uma infinidade de, existe um campo que discute, pessoas que discutem só isso. Então não posso me atrever de transitar num lugar sem saber o que esse lugar discute.”*  
(Entrevista Professora 1 – Frida).

---

<sup>26</sup> Os nomes dados aos três professores, que serão destacados a seguir e cujas entrevistas formaram o corpus dessa pesquisa, são fictícios para preservar suas identidades.

Para Frida, a língua francesa entra como elemento agregador, elemento que agrega algo novo para os estudantes. Que permite que eles percebam as diferenças, a diversidade, que acessem outras formas de trabalho, que vislumbrem alternativas, que ampliem as oportunidades e possam construir conhecimentos outros. O estudante desempenha papel primordial e deve estar no centro desse processo de ensino aprendizagem.

Ao reconhecer a existência de um campo de estudo e a necessidade de apropriar-se do mesmo, Frida considera o currículo como prática de significação de sentidos (como destacam Lopes e Macedo, 2011). Dessa forma, o currículo constrói realidade, governa, constrange comportamento e projeta realidade como foi anteriormente mencionado nesse capítulo.

*“[...] o currículo da disciplina de biologia, ele é extremamente pesado pra um estudante, porque a quantidade de termos que tem em biologia, eu acho que o vocabulário de um estudante, principalmente do ensino médio, onde a DNL está acontecendo ele duplica ou triplica em um ano. Então a disciplina em se já é pesada. Eu tive que transformar essa parte pesada, estive não, estou tendo que transformar essa parte pesada, eh... em uma linguagem muito mais simples, muito mais concisa pra aquele estudante aprender a entender o que eu quero. Então... o currículo da disciplina de biologia, ele está sendo readaptado, eu estou tendo que condensar na realidade e, com certeza, isso vai mudar muito mais porque os novos livros de biologia já não são mais de biologia, já vão ser basicamente de ciências naturais. Então, a biologia, a química e a física, ela vai entrar desde o sexto ano e a gente já vai começar ano que vem, então eu já vou ter que readaptar todo o conteúdo, tanto do sexto, sétimo, oitavo, primeiro, segundo, terceiro. Então... o currículo, ele vai mudar.” (Entrevista Professor 2 – Margulis).*

Margulis concebe o currículo como algo mutável, como algo que pode e deve ser alterado, que se adapta, que se transforma. Para Margulis, a língua estrangeira apresenta-se como elemento de reflexão que o faz revisar, visitar termos e forma de trabalho. Charles Fadel (2015) destaca que os currículos escolares estão sobrecarregados e é necessário repensar todos os milhares de conteúdos aos quais nossos estudantes são submetidos. O autor aponta que a estrutura deve considerar o conhecimento, as habilidades, o caráter e a meta-aprendizagem. É importante saber e entender o que está sendo construído, como aproveitar esse conhecimento, como se comportar e se envolver com o mundo no qual estamos inseridos e, por fim, como refletir, se adaptar e continuar a aprender e a crescer. Realmente um grande desafio.

*“... quando eu uso um recurso como o livro didático em francês na minha aula me faz ter um contato cultural ali que é muito diferente do que simplesmente você saber ler em francês porque que eu vejo qual é a abordagem que eles geralmente trazem.”*

*“Hoje eu tenho [...] livro didático em português [...] livros em francês [...]. Isso me ajuda muito porque me faz perceber um pouco, às vezes, que, inclusive, a ter um olhar crítico de*

*currículos, tanto em relação ao currículo brasileiro quanto em relação ao currículo francês.”*

*“Por exemplo, quando eu vou procurar um livro eu não vou procurar um livro que alguém no Brasil produziu para ensinar francês, eu vou procurar um livro que se usa lá. Eu vou procurar um vídeo que se passa lá, para os estudantes franceses estudar aquilo. Então eu já começo a perceber essa visão de currículo principalmente, essas diferenças, essas possibilidades de trabalho que acaba enriquecendo o trabalho, sim.”*

*“Mas eu vi algumas coisas de escola, eu vi, por exemplo, o modelo de biblioteca deles, o modelo de sala de aula, como funcionava geralmente a aula, como o professor dividia o tempo de aula, como ele usava os recursos que ela estava trazendo.”* (Entrevista Professor 3 - Gauss).

O elemento diverso vem para enriquecer o trabalho realizado em sala de aula. O conhecimento não é neutro ou sem contexto. Gauss observa e questiona a seleção que é efetivada na França e no Brasil a partir de observação e avaliação feitas no livro didático nos dois espaços e na experiência de sala de aula vivenciada nos dois países, nos dois contextos. O currículo não é único. É preciso ser bem cauteloso, porque, como afirma Young (2014), o currículo uniformiza e deslegitima saberes excluídos. Freire destaca a relevância em compreendermos a produção de significados no currículo. É importante permitir que as diferenças dialoguem. Currículo e cultura estão interligados. As culturas permeiam a forma de trabalhar e de interagir e de construir conhecimentos em sala de aula.

As percepções de currículos apresentadas pelos professores estão relacionadas com suas práticas pedagógicas, com suas histórias de vida e estão, aparentemente, em construção. O objetivo desse capítulo foi apresentar um panorama das teorias do currículo, sem contudo, aprofundar o tema. Há desafios dos sistemas educativos em implementar políticas de ensino de DdNL em diferentes línguas estrangeiras. Tais políticas podem instrumentalizar os estudantes para que possam “*faire face*” às questões que se impõem diariamente na vida de cada um. Nesse contexto, a necessidade de aprofundar os estudos sobre currículo será imperativa. Considerando, também, que isso deve ser um projeto institucional e, como tal, precisa ser construído por todos.

Há conexão entre currículo e cultura. Não há unanimidade no que ensinar, mas há o reconhecimento de que seja necessário um currículo inter e pluricultural dentro da realidade que ora é experienciada em todo o mundo.

## 8 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

A investigação proposta se enquadra no conjunto de pesquisas que tratam questões de educação na área de formação de professores e prática pedagógica na educação básica. A pesquisa em tela pode contribuir para a construção de conhecimento na área em momento singular da educação brasileira, no qual o ensino de línguas estrangeiras ou em línguas estrangeiras se mostra como proposta de inserção de nosso estudante como cidadão do mundo.

É interessante utilizar abordagem teórico-metodológica que contribua com a compreensão dos objetivos propostos. O estudo objetiva compreender as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor, através da identificação das estratégias adotadas pelo professor para enfrentar os conflitos em sala de aula. Acredita-se que a prática de DdNL seja uma situação de contato de culturas gerando processos de interculturação. Admite-se que o olhar qualitativo de investigação, coleta, produção e análise dos dados permite que os significados da realidade em evidência sejam percebidos. Espera-se que isso aconteça quando os detalhes e os processos da pesquisa são descritos.

A abordagem metodológica é qualitativa e ocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Dessa forma, o foco é o universo de significados, aspirações, motivos, valores, crenças e atitudes (MINAYO, 2010). Para Minayo (2010), esse tipo de pesquisa é interessante por sua diversidade, flexibilidade e sua possibilidade de proporcionar informações sobre o modo como o mundo é de acordo com o contexto do momento. A pesquisa qualitativa permite ter uma visão mais ampla de um cenário e prevê o contato direto e prolongado do pesquisador com o local e a situação que estão sendo investigados. Há uma preocupação com o processo e há um cuidado em verificar o modo de estudo do problema e como esse problema se manifesta no dia a dia escolar. É dada uma importância em como o participante (os participantes) da pesquisa percebe (percebem) as questões estudadas, com o papel e a influência do contexto no comportamento dos participantes e com o processo indutivo na análise dos dados. Embora haja significativa produção em relação à formação docente e à identidade profissional, um estudo sistemático e verificável sobre esses pontos na formação do docente de DNL (ou DdNL) carece de pesquisa em nosso país. Por se tratar de tema relativamente novo, ainda não há estudos sistemáticos na literatura brasileira.

Tal pesquisa pode gerar conhecimento, processos e produtos que melhorem a qualidade de vida na sociedade. Afinal, a vida humana necessita de conhecimento para levar a história

adiante (GOHN, 2005). O método biográfico implantado em nossa pesquisa implica suplantar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que configura a epistemologia científica estabelecida (FERRAROTTI, 1991). Por esse viés, se apresenta a história de vida em nossa pesquisa como método qualitativo de nossa investigação.

A abordagem biográfica passa a ser instrumento relevante de pesquisa em educação e formação de professores e o interesse social cresce não só no Brasil, mas também em outros países (BATISTA NETO, 2007). No presente estudo, a Disciplina dita Não Linguística (DdNL) é ensinada em francês e acontece na educação básica brasileira. O olhar qualitativo de investigação, coleta, produção e análise de dados pode permitir que os significados do contexto em tela possam ser vistos.

Chizzotti (2006, p. 221) afirma que o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Embora reconheça-se a importância do rigor que deva ter a pesquisa, a experiência e as relações humanas não devem ser confinadas aos métodos. Dentre as abordagens qualitativas, a análise de conteúdo com base na perspectiva de Bardin (2016) foi escolhida para a realização dos procedimentos de análise dos dados coletados e produzidos. Mais adiante, no capítulo nove, a configuração dessa análise é apresentada.

O campo de pesquisa é descrito agora e, em seguida, os instrumentos de coleta e produção de dados, os instrumentos de análise de dados, a abordagem metodológica da investigação e, por fim, história de vida de docentes são detalhadas.

## 8.1 CAMPO DE PESQUISA: O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

O Colégio de Aplicação está no Campus Recife da UFPE. A história dessa Universidade começou em 11 de agosto de 1946 a partir de um decreto da Presidência da República de nº 9.388, a Universidade do Recife (UF). Essa, resultado de uma fusão de tradicionais instituições de Ensino Superior: a Faculdade de Direito do Recife (1827), a Escola de Engenharia de Pernambuco (1895), a Faculdade de Medicina do Recife (1895), a Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932) e a Faculdade de Filosofia do Recife (1941). Foi no bairro da Várzea, no ano de 1948, que se iniciou a construção do Campus Universitário.

Em 20 de agosto de 1965, através da Lei nº 4.759, a UF foi integrada ao sistema de instituições federais, autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Sua missão é a de promover um ambiente adequado ao desenvolvimento de pessoas e à construção de conhecimentos e competências que contribuam para a sustentabilidade da sociedade, através do ensino, pesquisa, extensão e gestão.

A UFPE comemorou 70 anos de existência em 2016 e hoje soma três campi acadêmicos: Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão. A instituição está entre as Instituições de Ensino Superior (IES) mais respeitadas no âmbito nacional. Nas regiões Norte/Nordeste, a instituição figura entre as mais relevantes, segundo avaliações do MEC e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). No Campus Recife, são mais de 40 prédios, entre eles o Colégio de Aplicação (CAp).

O CAp foi criado em 1958 e conta com dois níveis de ensino: o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. No Ensino Fundamental, são 240 estudantes distribuídos em oito turmas do sexto ao nono ano, com turmas A e B (em cada ano/série) e trinta estudantes por turma/série. Alguns componentes curriculares trabalham com 15 estudantes levando em consideração suas especificidades: Línguas Estrangeiras, Artes e Música, Construções Gráficas, Teatro, Química e Física no nono ano e disciplinas da parte diversificada do currículo (no sexto e nono ano no Ensino Fundamental e na segunda série do Ensino Médio). A hora aula é de 50 minutos, os estudantes trabalham com jornada ampliada (aulas no turno da manhã e algumas tardes) e os professores possuem dedicação exclusiva. No Ensino Fundamental, os estudantes têm cinco horas/aula de Matemática e duas aulas de Artes por semana. São quatro horas/aula de Artes para a turma e duas aulas para os estudantes já que a disciplina acontece com quinze estudantes por turma. Cada estudante trabalha duas horas/aula com o professor e o professor trabalha quatro horas/aula com toda a turma, dois grupos. São 180 horas anuais para Matemática do sexto ao nono ano e 160 horas/aula de Artes para as mesmas turmas, sendo oitenta horas/aula para os estudantes. O Ensino Médio conta com 180 estudantes distribuídos nos três anos finais da educação básica. As aulas de Ciências do sexto ao oitavo ano do Ensino Fundamental recebem o nome de aulas de Biologia no Ensino Médio e ocupam três horas/aula semanais dos estudantes. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio são 120 horas para o componente curricular Ciências/Biologia, estudante e professor. Toda essa configuração é para aulas presenciais. Durante período recente remoto, houve uma reorganização na instituição levando em consideração o tempo máximo que o estudante deve ficar diante do computador.

O campo para a investigação empírica é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. O CAp faz parte da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desde a sua criação. A instituição foi criada como um laboratório experimental, inicialmente no centro da cidade do Recife, na Faculdade de Filosofia, e recebia estudantes apenas do sexo masculino. Hoje, são 420 estudantes do sexo masculino e feminino, cerca de 90 servidores e a instituição está no Campus da UFPE, na Cidade Universitária. Além de receber estudantes da educação básica, Ensino Fundamental e Médio, o CAp recebe licenciandos dos diferentes cursos da UFPE e de outras IES, para diferentes tipos de estágios, além de servir de campo de pesquisa para estudantes da pós-graduação e docentes de diferentes instituições. Todos os que fazem o CAp são responsáveis pela formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental, séries finais, e do Ensino Médio. Os profissionais da instituição desenvolvem atividades com os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio. Constroem, recebem e desenvolvem atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e trabalham também na gestão.

No ano de 1998, foi iniciado no CAp o projeto de ensino de línguas estrangeiras por níveis, francês e inglês, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As duas línguas estrangeiras presentes na instituição, na época, construíram pressupostos para um melhor ensino e aprendizagem das línguas. As turmas foram divididas em dois grupos, com média de 15 estudantes por grupo, e trabalhavam em uma abordagem comunicativa. Ao entrar no CAp, no sexto ano, o estudante era sorteado para estudar o francês ou o inglês. Caso ele apresentasse no decorrer dos estudos conhecimento satisfatório proposto para a língua estudada, poderia solicitar à coordenação do projeto a mudança para a outra língua estrangeira. Posteriormente, por demanda da comissão de organização do horário, os estudantes eram sorteados para participarem da turma A ou turma B na instituição. Tal procedimento evitou a mistura dos estudantes da turma A com os estudantes da turma B facilitando a organização do horário por turmas. Todos os estudantes da turma A estudam francês e todos os estudantes da turma B estudam inglês. Eles começam seus estudos na língua estrangeira no 6º ano e seguem até o final do Ensino Médio.

Em 2012, após concurso público para professor efetivo de língua espanhola e alteração no currículo, pôde ser oferecido no Ensino Médio a segunda língua estrangeira aos estudantes. Esses, que iniciam o francês no Ensino Fundamental, continuam com o estudo da língua francesa até o final do Ensino Médio (EM), mas na primeira série do EM podem escolher uma segunda língua estrangeira (LE2) entre o inglês e o espanhol. Da mesma forma, os estudantes

que iniciam com a língua inglesa no sexto ano do Ensino Fundamental podem escolher entre o francês e o espanhol, como segunda língua estrangeira, no Ensino Médio. Para que isso pudesse ser viabilizado, houve uma diminuição da carga horária da primeira língua estrangeira e um aumento da carga horária de língua estrangeira para o estudante do Ensino Médio. O estudante deixa de ter três aulas semanais da primeira língua estrangeira e passa a ter duas aulas semanais da primeira língua estrangeira e duas aulas semanais da segunda língua estrangeira. Destaca-se que em relação à primeira língua estrangeira (LE1) toda a turma A no CAP estuda a língua francesa e toda turma B estuda o inglês. Esse formato seguiu até o ano de 2019. A partir de 2020, a língua espanhola começou a fazer parte do ensino de línguas estrangeiras também no Ensino Fundamental e a língua inglesa passou a ser obrigatória para todos os estudantes da instituição, seguindo a determinação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essas alterações aconteceram após a pesquisa de doutorado ter sido iniciada. Naturalmente, tudo isso suscita discussões em torno de questões de ensino, de aprendizagem e de avaliação de línguas na instituição, além do lugar que o francês ocupa e que ocupará com essas alterações. O trabalho das línguas estrangeiras no CAP, francês, inglês e espanhol, objetiva contribuir com o desenvolvimento da personalidade do estudante, com o conhecimento de si próprio, com a construção de novos conhecimentos e com o domínio do seu contexto percebendo o ensino/aprendizagem como um processo.

No CAP, é desenvolvido o projeto de Bilinguismo/DNL e, no ano de 2019, houve na instituição três disciplinas DdNL ensinadas em português e francês, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; no Ensino Fundamental, em uma turma de oitavo e em outra de nono ano e em uma turma de primeira série do Ensino Médio. Esses estudantes possuem o francês como primeira língua estrangeira e iniciaram os seus estudos na língua estrangeira no sexto ano. Dessa forma, a primeira experiência DdNL deles, 8º ano, pressupõe um nível A2 de conhecimento da língua francesa de acordo com o QECR, uma carga horária de 240 horas/aula de língua francesa no início do ano letivo de 2019.

Não há registro desse tipo de experiência na rede pública em nossa cidade, seja em nível municipal, estadual ou federal, em língua francesa ou em qualquer outra língua estrangeira. Participamos da Associação de professores de francês do estado de Pernambuco e temos contato com os professores dessas três esferas de ensino na esfera pública. A essência desse tipo de trabalho requer a colaboração de um professor FLE para o seu bom funcionamento. O Colégio de Aplicação possui docentes especialistas em suas disciplinas e que apresentam conhecimento adequado da língua francesa para participar da experiência de ensinar sua disciplina também na

língua francesa. Dos três professores efetivos de FLE na instituição, dois fazem parte do projeto de Bilinguismo na instituição.

Os sujeitos de pesquisa foram os professores de Artes Visuais, Biologia e Matemática. Os três possuem licenciatura, ingressaram no CAP através de concurso público, sendo, dessa forma, professores efetivos, são professores da educação básica e possuem nível apropriado na língua francesa para um trabalho de DdNL. O nível de língua francesa requerido para esse trabalho é o B1, segundo o QECR. Eles já fizeram formação específica de professor de DdNL na França, já participaram de formações outras, em francês, no Brasil e se dispuseram a executar o trabalho. Não há retorno financeiro da UFPE para esse tipo de trabalho como acontece com docentes em algumas seções europeias, embora haja um aumento de trabalho nas preparações das aulas em uma perspectiva Bilíngue/DNL, já que a mesma não considera a aula em francês como uma tradução da aula dada em português.

O mais próximo que temos desse tipo de ensino na UFPE está no projeto BRaVE – *Brazilian Virtual Exchange*, programa iniciado no segundo semestre de 2018. Participamos do piloto 2 no primeiro semestre de 2019. Tal projeto permite que disciplinas na graduação sejam ensinadas com a rubrica de disciplinas internacionais. No Colégio de Aplicação, um grupo de estudantes da segunda série do Ensino Médio, LE2, participou do projeto. O projeto foi uma parceria da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e da Pró-reitoria acadêmica (PROACAD). Parte do programa da disciplina é trabalhado com os estudantes em língua estrangeira (inglês ou francês, no nosso caso) junto com parceiro da SUNY (*State University of New York/Universidade Estadual de Nova Iorque*). Para os professores que atuavam na graduação além de formação virtual que todos tivemos do COIL (*Content Integrated Learning/aprendizagem integrada de conteúdos*), em dezembro 2018 e janeiro 2019, os professores receberam passagens e diárias para conhecer a/o parceira (o) nos Estados Unidos.

Nesse campo de pesquisa, procurou-se dar luz às histórias de vida desses professores investigados, possibilitando compreender as repercussões do ensino de uma DdNL na identidade profissional do professor, através da identificação das estratégias adotadas com o objetivo de enfrentar os conflitos que podem surgir durante sua prática pedagógica na educação básica brasileira. Segundo Nóvoa (2009), as propostas teóricas só têm sentido quando construídas dentro da profissão e apropriadas a partir de reflexão do professor sobre seu próprio trabalho.

Na estrutura dos componentes curriculares dos nossos sujeitos, há em matemática cinco professores efetivos na instituição e um professor substituto. Dos cinco professores efetivos,

três são doutores, um mestre e um doutorando (participante da pesquisa). No componente de Ciências/Biologia, são quatro professores efetivos, uma especialista e três doutores (um sendo participante da pesquisa). No componente Artes, há uma professora efetiva (doutora) e uma professora substituta. A professora efetiva faz parte do projeto. Os participantes foram escolhidos por serem os professores que trabalham em uma perspectiva bilíngue no CAp. É prudente destacar que não é o professor de língua estrangeira que dá as aulas de DdNL. Trata-se de aulas ministradas pelos professores especialistas do componente curricular que possuem formação linguística e formação em um trabalho nessa perspectiva e em tudo que ela acarreta.

## 8.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

De acordo com André (2002), para compreender e interpretar dados relativos à área educacional, por sua multiplicidade e complexidade, é necessário fazer uso de “tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2002, p. 53). Foi realizada a análise documental como instrumento de coleta de dados; questionário e entrevista como instrumentos de produção de dados.

A análise documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). A análise documental é, também, “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2016, p. 51). Bardin ainda acrescenta que o seu objetivo é dar forma conveniente e representar a informação de maneira diferente.

Foram selecionados e analisados, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – sobre o ensino de línguas estrangeiras, aprovada em 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 do mesmo mês e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que foram normatizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. O parecer foi dado ao Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. O objetivo de escolha dos documentos foi analisar textos administrativos que regulam o ensino de língua estrangeira no Brasil e ensino bilíngue.

Quadro 5 – Aspectos analisados nos documentos coletados

DOCUMENTO	ASPECTOS OBSERVADOS
BNCC 2014-2024, sobre o ensino de línguas estrangeiras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- imposição de uma única língua estrangeira oficial e obrigatória no nível de ensino básico (anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio);</li> <li>- requisito acima cumprido, outras línguas adicionais podem ser oferecidas, a exemplo dos Centros de Línguas nas escolas públicas;</li> <li>- não contempla o uso da língua usada em diferentes contextos sociais e formativos;</li> <li>- reforço de ensino tradicionalmente fragmentado e descontextualizado;</li> <li>- dimensão intercultural pouco privilegiada;</li> <li>- falta de referência sobre a proficiência dos professores;</li> <li>- falta de objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica.</li> </ul>
Parecer ao Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- educação bilíngue envolvendo a língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas na educação básica;</li> <li>- ausência de orientações nacionais quanto ao ensino bilíngue (línguas estrangeiras);</li> <li>- crescimento exponencial de escolas bilíngues no país;</li> <li>- o crescimento de escolas bilíngues ocorre principalmente em instituições privadas, mas 80% dos estudantes da educação básica estão matriculados em escolas públicas;</li> <li>- problematização de experiências privadas e públicas no país;</li> <li>- garantir que as desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade das classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades e vivenciar processos interculturais;</li> <li>- observar a atenção que deve ser dada à língua portuguesa e à nacionalidade brasileira dos professores.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os documentos analisados foram acessados através internet nos sites oficiais do governo. Para a produção de dados foi utilizado, inicialmente, o questionário. O questionário aplicado foi justificado, analisado e discutido. Os quadros que serão expostos na próxima página foram apresentados no momento da qualificação do projeto de pesquisa. O questionário é um conjunto de perguntas sobre um tema e apresenta-se como eficaz instrumento para se obter informações e opiniões. Todavia, não representa um fim em si mesmo pela pouca problematização das respostas dadas. Nesse caso, as entrevistas utilizadas permitiram um conhecimento mais aprofundado de todos os nossos sujeitos, nas construções de suas histórias de vida.

Com a aplicação do questionário foram caracterizados os perfis de dois dos três sujeitos da pesquisa, observando suas motivações e perspectivas diante do trabalho de DdNL, o uso da língua francesa e suas implicações. O questionário contou com perguntas fechadas e abertas. As perguntas abertas serviram de caráter exploratório e as fechadas como caracterização de perfil.

O questionário foi aplicado antes da saída do país de dois professores de DdNL que fariam, pela primeira vez, uma formação específica para professor de DdNL, em uma instituição renomada em formação, na França. Não houve objeções, por parte dos professores, em responder ao questionário proposto.

O trabalho do professor que ensina parte de seu conteúdo disciplinar, de seu programa, em uma língua que não é a sua língua materna nem a língua materna dos seus estudantes não é, de forma alguma, algo simples. As preparações de suas aulas demandam tempo e conhecimento específico, principalmente no início (GAJO, 2001; DUVERGER, 2009; CAUSA, 2014). Por isso, são de grande importância as formações específicas.

Os três professores de DdNL que participam de nossa pesquisa realizaram formação específica de DdNL na França. Dois deles realizaram formação no CAVILAM, na cidade de Vichy, na França. Um dos dois, na ocasião, ainda não trabalhava em sala de aula como professor de DdNL, o outro já estava na prática de sala de aula no projeto de Bilinguismo/DdNL. Antes de realizarem a formação em Vichy, na França, os dois receberam e responderam a um questionário para que explanassem suas perspectivas face à formação, suas inquietações e suas motivações para serem professores de DdNL.

Quadro 6 – Perfil dos Participantes (questão 1).

Participantes	Formação Acadêmica	Sexo	Idade	Tempo na profissão	Conhecimento do francês	Tempo como professor de DNL	Já participou de formação DdNL
Professora 1	Doutorado	Feminino	44	14 anos	B1/B2	3 anos	NÃO
Professor 2	Mestrado	Masculino	28	04 anos	A2	-	NÃO
Comentários	Os dois são professores efetivos da instituição. O Professor 1 possui nível em LF para o trabalho em DdNL, ou seja, nível B1/B2 do Quadro Europeu de Referência para o aprendizado de Línguas, e o professor 2 ainda em formação linguística (nível A2). Nenhum dos dois tinha participado de formação específica de DdNL. O professor 1 já tinha tido acesso a artigos referentes ao ensino de uma Disciplina dita Não Linguística em língua francesa.						

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 7 – Motivação e Relevância para participar do projeto (questões 2 e 3).

Participantes	Motivação		Relevância		
Professora 1	“me aperfeiçoar cada vez mais na língua estrangeira”.	“ter essa experiência nas minhas aulas”.	“Por ser um projeto que começou a se estruturar no CAP UFPE de forma muito pensada, planejada e com a engajamento da equipe.”		
Professor 2	“o fato de o projeto permitir com que eu aprendesse a língua francesa”.	“conhecer a língua francesa ao ponto de conseguir trabalhar com DNL no CAP se mostrou importante para a minha formação”.	“extremamente relevante para os estudantes e para os professores envolvidos”.	“permite o uso da língua francesa em contextos diversificados” “potencializa a aprendizagem da língua francesa”.	“permite que eles (profs) também estejam inseridos no desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua francesa como um meio durante sua prática docente”.
Comentários	Os professores viram na oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento da língua francesa, motivação para tornarem-se professores de DdNL. O desafio de fazer diferente em sala de aula e de acessar na língua original bibliografia base de sua formação são motivações para eles, respectivamente. O fato do projeto de bilinguismo ter nascido na instituição foi importante para a prof 1.				

	O ganho é para estudantes e para prof, segundo o prof 2.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Aparentemente, os professores tinham expectativas positivas quanto à contribuição da formação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A formação continuada constitui uma importante atividade de formação do professor como necessidade e direito. Os dois realizaram formação em instituição que garante a capacidade de estar junto ao que há de relevante em termos de pesquisa de DdNL. A prática precisa estar atrelada à análise de teorias que dão sustentação à prática educativa e à reflexão da concepção teórica que norteie o trabalho.

A identidade profissional é construída, também, por meio de interações entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. E pode ser construída e modificada no decorrer do tempo, como resultado de um processo de socialização (MOITA, 2013; DUBAR, 2005).

A professora 1 já tinha iniciado o trabalho de sala de aula como professora de DdNL. Sem ter participado de uma formação específica, a professora teve acesso a artigos referentes ao assunto (já destacado anteriormente), participou de conversas e discussões periódicas sobre o assunto. O professor 2 conhecia bem o projeto e sua fundamentação.

Quadro 8 – Participações e expectativas em relação à formação de DdNL em francês (questões 4, 5 e 6)

Participantes	Expectativas em relação à formação
Professora 1	“Me aprofundar no conhecimento teórico para orientar minha prática” “aprofundar meus conhecimentos da língua francesa”.
Professor 2	“a formação apresentará ideias e estratégias de ensino bilíngue para o planejamento e execução das minhas futuras aulas”. “melhorar meu nível ... da língua francesa”.
Comentários	A motivação com o aprendizado da língua continua na perspectiva da formação. Há nos dois professores o cuidado com a base teórica para a realização do trabalho em sala.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para Aguiar (2004), as transformações que acontecem na sociedade demandam um professor capaz de exercer sua profissão em sintonia com as novas realidades dessa nossa sociedade. Os docentes apresentam novos modos de pensar, de agir e de interagir que exigem novas práticas profissionais e novas competências. Nóvoa (2013) afirma que o processo identitário dos professores é sustentado pela Adesão, Ação e Autoconsciência, os três AAA. Adesão exprime participação de projetos por parte do professor, Ação referencia a maneira de agir e Autoconsciência é refletir sobre a ação. Para o autor, a identidade é um lugar de conflitos, um lugar de lutas, um espaço de construção. Uma construção fluida, mas complexa. À partir das respostas às questões 4, 5 e 6, percebe-se que ser professor é um processo inacabado e em

constante reestruturação. Os professores reconhecem a importância da teoria e de uma formação que poderá apresentar ideias, estratégicas, conhecimento teórico que orientem suas práticas.

Sobre formação específica de ensino de uma DdNL, foram elaboradas as questões 7, 8, 9 e 10 referentes à experiência e vivências nas formações oferecidas.

Quadro 9 – Experiências e Vivências nas formações de DdNL (questões 7, 8, 9 e 10)

Participantes	O que encontrar na formação?	Sua necessidade prioritária	Que saberes verá?	Contribuição da formação para a prática docente
Professora 1	“Possibilidade de ouvir, falar, ler, pensar, escrever em francês”. “acessar bibliografias que possam orientar minha prática”.	“escuta, conversação, leituras e atividades práticas”.	“saberes acadêmicos, saberes advindos de experiências de outros”.	“ela (formação) me dará elementos para as próximas práticas”.
Professor 2	“professores de diferentes países e de diferentes áreas de estudo com expectativas semelhantes a minha”. “conhecerei diferentes realidades de escolas e de ensinamentos bilíngues”.	“conhecer ideias e estratégias para um ensino bilíngue adequado”. “ter elementos importantes de auxílio a minha futura prática bilíngue”.	“ideias e estratégias de ensino bilíngue, discriminando momento de equilíbrio entre o uso da língua francesa e da língua portuguesa”. “particularidades de cada escola, de currículos, de culturas etc”.	“Acredito que muito do que já é desenvolvido na minha prática docente poderá ser aprimorado ou aproveitado durante os planejamentos para as futuras aulas bilíngues”. “trará elementos que contribuirão para a minha prática docente”.
Comentários	O contato com o outro, as estratégias adotadas pelo outro nas diferentes situações, a experiência do outro, a realidade do outro, podem contribuir com a formação, a forma de percepção e de compreensão de mundo, de prática, em uma perspectiva de troca mútua. A riqueza advém do processo de interação, de troca e de construção.			

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O aprendizado e o aperfeiçoamento da língua francesa permeiam todo o questionário para os professores. A relevância da contribuição do que é vivenciado e compartilhado pelo outro, também. De acordo com Duverger (2009), para implementar um ensino bilíngue é preciso que os professores estejam bem preparados, a formação dos mesmos é fundamental. E isso inclui uma efetiva formação linguística. A língua materna e os contextos em que ela é utilizada fazem parte do universo do professor desde o seu nascimento. Construir competência similar em um língua estrangeira demanda grande investimento do profissional, desse professor de DdNL no CAP. Os professores, no questionário, reconhecem a importância dos saberes do outro e sua contribuição para a prática pedagógica: o outro como partícipe da construção da própria prática pedagógica.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores sobre suas práticas em sala de aula e para identificar estratégias adotadas para superar as dificuldades encontradas

pelos mesmos. Nessas entrevistas, procurou-se identificar elementos constitutivos da identidade do professor de DdNL no CAP/UFPE, além de identificar conflitos vividos em sala de aula e analisar o processo de interculturação vivenciado pelo professor nessa situação de contato de culturas. De acordo com Alves-Mazotti e Gewandszneider (2001, p. 168), “as entrevistas qualitativas são pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”. Concordamos com Nóvoa (1999; 2007), que a identidade docente se caracteriza como espaço de construção, desconstrução e reconstrução das maneiras de ser e de estar na profissão.

As entrevistas foram realizadas com todos os professores de DdNL (2019) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Foram 03 (três) professores entrevistados, identificados por *Frida* (entrevista 1 – professora de Artes Visuais); *Margulis* (entrevista 2 – professor de Biologia) e *Gauss* (entrevista 3 – professor de Matemática). Os nomes fictícios dados aos professores entrevistados vieram dos próprios docentes. Foi solicitado que os mesmos dissessem o nome de profissionais que admiram na sua área de atuação e recebemos esses três nomes. Nas entrevistas, foi solicitado que os professores falassem sobre escolha profissional, motivações, currículo, trabalho como professor de DdNL e perspectivas.

Quadro 10 – Descrição da data, hora, local e tempo das entrevistas

PROFESSOR(A)	DATA DA ENTREVISTA	LOCAL DA ENTREVISTA	TEMPO DE GRAVAÇÃO
FRIDA	01/10/2019 - manhã	CE/ UFPE	32'19''
MARGULIS	01/10/2019 - tarde	POÇO DA PANELA	34'50''
GAUSS	02/10/2019 - manhã	CAP/UFPE	52'17''

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Todas as entrevistas ocorreram com tranquilidade e as gravações ficaram compreensíveis para as transcrições que foram feitas em momento posterior. O tempo das entrevistas sofreu variação entre os professores, pelo acréscimo de exemplos, situações, etc. Após as transcrições serem feitas, foi dado prosseguimento à análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas junto aos participantes que também responderam ao questionário. As análises dessas histórias de vida que foram coletadas auxiliaram na compreensão dos sujeitos, os professores de DdNL na Educação Básica pública brasileira.

### 8.3 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Foi utilizado como procedimento para organização, tratamento e análise de dados as técnicas da Análise de Conteúdo (AC). A análise de conteúdo, sistematizadas por Bardin (2016), trabalha com a comunicação, que pode ser manipulada e evidenciar indicadores que podem permitir a inferência sobre uma outra realidade que não a da mensagem. Bardin (2016) apresenta a AC como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37) que objetivam compreender mensagens a partir de três etapas distintas e interligadas: a descrição, a inferência e a interpretação de dados. Essas três etapas são perfeitamente aplicáveis ao vasto universo das comunicações. Para a autora, há vários tipos de AC: a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise proposicional do discurso, a análise de expressão, dentre outras.

A análise de categorias, segundo Bardin (2016), é a mais antiga e a mais utilizada. Nesse tipo de análise, o texto é desmembrado em unidades. A investigação dos temas ou análise temática é uma possibilidade de categorização rápida e eficaz. A análise de avaliação “tem por finalidade medir as atitudes do locutor quanto aos objetos que ele fala” (BARDIN, 2016, p. 203). Não é um método exaustivo, apenas a dimensão das atitudes é levada em consideração e só os enunciados que exprimem avaliação são analisados. A análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso é um momento em um processo de elaboração com tudo o que comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. E acrescenta que isso é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é, ao mesmo tempo, espontânea e constrangida pela situação. Na entrevista, um “triângulo” estrutura a produção, os três polos são: o locutor, o seu objeto de discurso e o interlocutor. O locutor exprime seus conflitos de base, a incoerência do seu inconsciente, mas na presença de um interlocutor, sua fala respeita a exigência da lógica socializada. Sua fala torna-se um discurso.

Bardin acrescenta que pelo domínio da palavra, por suas lacunas e doutrinas, o analista pode reconstruir os investimentos, as atitudes, as representações reais. Dessa forma, o discurso é uma atualização parcial de processos, na sua maioria, inconscientes, por um lado e, por outro, a estruturação e as transformações provocadas pela passagem pelo “fluxo” da linguagem pelo “outro”. Já a análise proposicional do discurso “pode ser considerada uma variante da análise temática, que procura resolver algumas insuficiências da divisão de categorias” (BARDIN, 2016, p. 235). Seu objetivo é identificar o “universo de referências” dos agentes sociais, é

determinar a organização subjacente da produção verbal para que as estratégias psicológicas em ação possam ser percebidas. A análise da expressão é usada na inferência formal, há relação do discurso com o estado do locutor. O estado do locutor em determinada situação modifica o discurso produzido na sua forma e no seu conteúdo. Tal técnica é aplicada na investigação de autenticidade de documento, discursos políticos e etc.

Nesse estudo, foi utilizada a análise categorial temática. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo clássica considera o material de estudo como um dado, como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. As categorias foram criadas de forma tradicional, sem o auxílio do computador. De acordo com Bardin (2016, p. 201), a análise categorial “funciona por operações de desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. O texto é decomposto em unidades de significação, em temas. Minayo (2004, p. 208) esclarece que a noção de tema compreende “um feixe de relações e pode ser graficamente representado através de uma palavra, uma frase, um resumo”, a busca se inicia pelos “núcleos de sentido”.

A análise de conteúdo realizada buscou analisar o que foi expresso nas entrevistas pelos professores de DdNL do Colégio de Aplicação da UFPE. Na análise do material, buscou-se categorias que auxiliassem na compreensão do que estava por trás dos discursos dos docentes. Bardin (2016) destaca a importância do rigor na utilização dessa análise, a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que foi questionado. As etapas da técnica proposta por Bardin (2016) foram organizadas em três fases. A primeira fase foi a pré-análise, em seguida a exploração do material, e, por fim, tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

A pré-análise é a fase da organização propriamente dita. De acordo com Bardin (2016), ela torna operacional e sistematiza as ideias iniciais para a construção de um plano de análise. A pré-análise “tem por objetivo a organização embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, 2016, p. 125-126). Dentro da pré-análise, há atividades que precisam ser desenvolvidas: a leitura “flutuante” – estabelecer contato com os documentos que serão analisados e a escolha dos documentos –, demarcar o universo, definir o corpus. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analítico” (BARDIN, 2016, p. 126). O corpus são as entrevistas realizadas com os professores de DdNL. Essas entrevistas foram obtidas por intermédio de técnicas idênticas e são pertinentes enquanto fonte de informação. Durante esse primeiro momento de contato com as entrevistas, foi feita uma

aproximação ao material e pôde-se recortá-lo em unidades comparáveis de categorização para análise temática.

A entrevista pode ser construída como um “encontro social” com características como empatia, intuição e imaginação, com a cachimônia mútua de percepções, sentimentos e emoções (MARTINS; BICUDO, 1989). Todas as entrevistas são formas especiais de conversação e, por conseguinte, interativas. As narrativas produzidas podem ser limitadas, se resultantes de *surveys* com respostas fechadas, ou elaboradas, como são os relatos orais de histórias de vida (HOLSTEIN; GUBRIUM, 1997); a diferença se estabelece nos níveis de interação criados. Na produção de sentido, as entrevistas são tratadas como encontros sociais, nos quais conhecimentos e significados são ativamente construídos no próprio processo de entrevista. Nesse momento, entrevistador e entrevistado são coprodutores de conhecimento. Ambos produzem sentido nesse nível de interação.

A entrevista, segundo Cardano (2017), é uma forma especial de conversação que prevê para os seus locutores, entrevistado e entrevistador, tarefas e prerrogativas dissímeis. O entrevistador define o tema da conversa e o desvio ou não do mesmo durante o seu desenvolvimento, além de apresentar as perguntas ao entrevistado na forma e no momento que considera conveniente. Já o entrevistado é o centro das atenções desde que responda às questões ou às solicitações que provêm do entrevistador. E como centro das atenções e foco principal, ocupa nas transcrições realizadas turnos longuíssimos, em contrapartida dos turnos curtos do entrevistador. Nessa interação, o entrevistado manifesta suas próprias convicções, sua própria personalidade de uma forma não usual que não o expõe ao risco de ser contrariado ou rejeitado. Sendo guiado e apoiado pelo entrevistador, o entrevistado pode observar a própria vida, as próprias rotinas com olhar crítico, identificando conexões inesperadas, pensando em uma ou mais formas diferentes de si mesmo, das próprias experiências.

De acordo com Thiollent (1982), a história de vida é retirada de uma ou mais entrevistas prolongadas, nas quais a interação entre pesquisador e pesquisado se dá de forma contínua. Para o autor, o entrevistador se mantém em uma “situação flutuante” que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado. Isso porque uma entrevista comporta mais do que uma única perspectiva.

Na proposta desse trabalho, a entrevista colocou defronte, face a face, duas pessoas que já tiveram outras oportunidades de interação, não são estranhas. O encontro envolveu duas pessoas que compartilham – ainda que de forma diferente – a experiência do mesmo contexto social. O objetivo foi acessar o ponto de vista do entrevistado, a sua “definição da situação” e

de obter informações sobre o seu contexto social. Dar voz ao entrevistado, compreender o seu ponto de vista e a partir disso explicar o seu agir (CARDANO, 2017).

Na exploração do material, foram utilizados procedimentos aplicados manualmente. Os dados foram agregados em unidades, o que permitiu uma descrição das características pertinentes do conteúdo, conforme destacado por Bardin (2016). A unidade de registro escolhida foi o tema. O tema foi a regra de recorte. “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (BARDIN, 2016, p. 135). Ele é geralmente utilizado como unidades de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências. E foi utilizado nas entrevistas realizadas para que o texto pudesse ser recortado em ideias constituintes. Para isso, buscou-se descobrir os “núcleos de sentido”. Procurou-se os temas-eixo, em redor dos quais o discurso pôde ser organizado. Bardin (2016) destaca que pode ser útil preparar mensagens em unidades normalizadas (enunciados, proposições, sintagmas).

As entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com os professores de DdNL, da educação básica, do CAP/UFPE, foram registradas, integralmente transcritas e, em seguida, de acordo com os objetivos da pesquisa, os autores estudados foram referenciados. Dessa forma, foi verificada a coerência entre o objeto de pesquisa e os dados coletados. Foram construídos os primeiros quadros de resultados e formulação das primeiras categorias empíricas. O material foi explorado, sistematizado e os dados brutos foram enumerados. Para Bardin (2016), ao fazer referência ao corpus é preciso observar a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

A última etapa constituiu o tratamento e a interpretação dos dados obtidos. O objetivo era torná-los “significativos e válidos” (BARDIN, 2016, p. 131). Após a categorização e elaboração dos quadros, voltar a dialogar com os autores que fundamentaram as categorias teóricas foi muito importante. Só dessa forma foi possível inferir e interpretar os dados coletados.

#### 8.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Foi observado nos professores de DdNL, tanto conhecimentos linguísticos quanto conhecimentos específicos da didática DdNL nas suas histórias de vida. A análise e a interpretação dos dados foram procedidas com critérios expostos. A análise dos dados foi feita a partir da perspectiva de Bardin (2016), pois o discurso é cheio de componentes cognitivos e

afetivos. A pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, foi apresentada a análise do questionário aplicado e levantamento das produções do que já foi produzido no país e fora do país sobre o ensino bilíngue, ensino de Disciplina dita Não Linguística em língua francesa, formação de professor de DdNL, identidade, interculturalização e currículo.

Na segunda etapa, foram realizadas análises de documentos oficiais e através das entrevistas com os professores de DdNL sobre suas práticas em sala de aula, através de suas histórias de vida, procurou-se compreender as repercussões do ensino de uma DdNL na identidade profissional do professor, identificar possíveis conflitos vivenciados durante sua prática e estratégias adotadas para superar esses conflitos surgidos na situação de contato de culturas.

Quadro 11 – Objetivo geral e objetivos específicos relacionados aos seus respectivos instrumentos metodológicos para coleta e análise de dados

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Instrumentos de coleta de dados	Técnica de análise de dados
Compreender as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor, através da identificação das estratégias adotadas pelo professor para enfrentar os conflitos em sala de aula.	1. Identificar elementos constitutivos da identidade do professor de DdNL no CAp/UFPE;	Entrevistas/Histórias de Vida	Análise de Conteúdo
	2. Identificar conflitos do professor de DdNL e estratégias adotadas para superar esses conflitos;	Entrevistas/Histórias de Vida	
	3. Analisar o processo de interculturalização vivenciado por esse professor nessa situação de contato de culturas.	Entrevistas/Histórias de Vida	
	Objetivos Operacionais (metodológicos)	Instrumentos de coleta de dados	
	1. Analisar textos administrativos que regulam o ensino de língua estrangeira no Brasil, ensino bilíngue e literatura científica que trata da formação do professor de DdNL para identificar as competências e os saberes que esses docentes precisam desenvolver;	Análise documental  Levantamento bibliográfico	
	2. Identificar perspectiva teórica e aspectos culturais e sociais no currículo da disciplina de DdNL no CAp;	Entrevistas/Histórias de Vida Levantamento bibliográfico	
	3. Entrevistar professores de Disciplina dita Não Linguística sobre suas práticas em sala de aula e identificar as estratégias adotadas para superar as dificuldades encontradas.	Entrevistas/Histórias de Vida	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para que esses objetivos fossem atingidos, foi importante a construção de uma abordagem metodológica da investigação.

O debate quantitativo-qualitativo nas ciências sociais é ainda uma questão aberta. Do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1983). Elas possuem naturezas

diferentes. A investigação quantitativa atua em níveis de realidade onde os dados apresentados trazem à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. Já a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e aprofunda fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. Esse tipo de abordagem é usado para compreender fenômenos complexos e consegue penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido.

A pesquisa qualitativa não reivindica ser representativa no que diz respeito ao aspecto distributivo do fenômeno e se alguma possibilidade de generalização advier da análise realizada, ela só poderá ser vista e entendida dentro das linhas de demarcação do vasto território das possibilidades. São muitos os métodos e as técnicas de coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa e, entre elas, a história de vida ocupa um lugar de notoriedade. Com o uso da história de vida, ferramenta valiosa, pode-se captar o que acontece no encontro do indivíduo com o social (vida individual e contexto social), assim como admite que elementos do presente se entrelacem com lembranças passadas. Dessa forma, a vida olhada de outro ângulo permite uma total visão do seu conjunto e, no tempo presente, compreende-se de forma aprofundada o momento passado. Somente a posteriori podem-se imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as conexões de sentido que os convertem em “experiência” (SOARES, 1994).

É importante estar ciente dos avanços e recuos, da cronologia, da fantasia, da idealização que podem e costumam fazer parte das narrativas que envolvem lembranças, memórias e também recordações. Segundo Farias (1994), as entrevistas de história de vida centram-se na memória e esta é seletiva. Assim, o entrevistado pode aprofundar determinados assuntos por um lado e, por outro, afastar outros assuntos da discussão. Todavia, o foco no trabalho com história de vida é a narrativa de cada indivíduo, da forma como ele reconstrói e do modo como ele apresenta sua própria vida (BOSI, 1994). Já para Haguette (1987), a história de vida é aquela capaz de dar sentido à noção de processo. E esse “processo em movimento” requer íntima compreensão da vida de outros, o que permite que os temas trabalhados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e seus constrangimentos. De acordo com Camargo (1984), o uso da história de vida possibilita apreender a cultura do “lado de dentro”, exprimindo sua importância, haja vista que se coloca no ponto de confluência das relações externas ao indivíduo e aquilo que o mesmo traz dentro de si. Becker (1994) acrescenta que a história de vida é a história da própria pessoa e essa é valorizada, seus narradores dão forma e conteúdo às narrativas no momento que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual elas são vividas. Sintetizando: a história de vida

é um arquivo entrelaçando o verdadeiro, o vivido, o adquirido e o imaginado (GOY, 1980). E, por isso, é considerada um instrumento privilegiado para análise e interpretação por fornecer base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

## 8.5 HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES

*“Formar-se é, antes de tudo, tentar construir em si uma dinâmica abrangente. É o movimento de contar histórias que dá sentido à minha vida; além disso, esse significado não é fixado de uma vez por todas, mas é uma construção permanente. Pode a escola prescindir dessa construção de sentido individual que os atores atribuem ao seu itinerário, à sua trajetória de vida? [...] O desenvolvimento do sentido existencial de cada um dos atores tem pouco lugar em nosso sistema de ensino[...]”<sup>27</sup> (HESS, 2000, p. 26-27, tradução da autora).*

O método qualitativo é particularmente relevante para abordar, em seus aspectos temporais, objetos individuais ou sociais. A temporalidade pode ser apreendida através de eventos históricos, fatos, pelas experiências individuais ou de grupo, representações, afetos e reflexões. Nesse sentido, o método qualitativo é uma “sucessão de operações e manipulações técnicas e intelectuais que um pesquisador faz a um objeto ou fenômeno humano para trazer os significados para si mesmo e para os outros” (MUCCHIELLI, 1996, p. 182).

Qualquer instrumento qualitativo é baseado em regras precisas e compromete o pesquisador, que precisa refletir cuidadosamente na metodologia que coloca em prática. As histórias de vida, segundo Pineau e Le Grand (2002), por um lado, fazem referência à vida diária: transmissão da memória familiar, conversas íntimas com os pares, registros de impressões após aniversários, indícios (fotos, objetos,...) que pontuam nossa história ou mesmo períodos de transição como orientação escolar ou profissional. Sempre um retorno ao passado. Por outro lado, as histórias de vida remetem à vida cultural: os discursos proferidos em comemorações, as histórias que sustentam a visibilidade social de uma memória coletiva, biografias e autobiografias e, ainda, documentos áudio visuais que se referem a testemunhos.

---

<sup>27</sup> No original: « Se former, c’est d’abord tenter de construire en soi une dynamique compréhensive. C’est le mouvement de narration qui donne sens à ma vie ; ce sens n’est d’ailleurs pas fixé une fois pour toutes, mais en construction permanente. L’école peut-elle faire l’économie de cette construction du sens individuel que les acteurs donnent à leur itinéraire, à leur chemin de vie ? [...] L’élaboration du sens existentiel de chacun des acteurs n’a guère sa place dans notre système éducatif [...] » (HESS, 2000, p. 26-27).

A pesquisa qualitativa é importante para os estudos interpretativos e trata a história de vida como uma das ferramentas mais apropriadas quando se trata de analisar a convergência entre a vida individual e o contexto social. A utilização das Histórias de Vida como método de pesquisa está estritamente ligada ao reconhecimento da importância dos universos singulares de cada indivíduo, levando em consideração sua vida diária com suas diversas histórias (PINEAU; LE GRAND, 2012).

O futuro das histórias de vida é, portanto, parte de um desafio bioético estendido entre o paradigma do comando e controle e o paradigma do empoderamento. Ele é incerto e não resolvido. Mas nessas lutas de poder pelo acesso ao conhecimento sobre a vida, seu domínio representa um meio estatégico vital para construir sentido e produzir vida<sup>28</sup> (PINEAU; LE GRAND, 2002, p. 122, tradução da autora).

A história de vida constitui um método qualitativo congruente para apreender o sentido dos fenômenos humanos através de suas temporalidades, tais como a construção identitária individual, trajetórias sociais, mudanças culturais, etc. De acordo com Bertaux (2003), a história de vida carrega elementos de informação e de indícios concernentes aos fenômenos em três níveis, quais sejam: aquele de interioridade do sujeito, estruturação inicial de sua personalidade pela socialização e as primeiras experiências, aprendizagens culturais e profissionais; outro, do histórico das relações duráveis com seus pais e próximos, de suas redes de relacionamento, alianças e rivalidades; e, por fim, o das relações sócio-estruturais, status, papéis, normas, valores, significados compartilhados. Nessa abordagem, a comunicação entre duas pessoas se dá através de canais diferentes: a comunicação não verbal (gestos, movimento dos olhos, expressão facial), as entonações e as palavras proferidas. É necessário extrair do instrumento as significações pertinentes para a pesquisa: a sucessão das situações objetivas do sujeito e também como são vividas; o que o entrevistado sabe e pensa retrospectivamente de seu percurso biográfico, resultado do que fez com suas experiências até o momento; o que o entrevistado quer dizer do que sabe e pensa de seu percurso no momento da entrevista (BERTAUX, 2003). O instrumento se refere à memória, à reflexividade, ao julgamento moral, aos aspectos culturais e ideológicos.

---

<sup>28</sup> No original: « *L'avenir des histoires de vie s'inscrit donc dans les mouvances d'un défi bio-éthique tendu entre le paradigme de la commande et du contrôle et celui de l'autonomisation. Il est incertain et irrésolu. Mais dans ces luttes de pouvoirs pour l'accès aux savoirs sur la vie, sa maîtrise représente un moyen vital stratégique pour construire du sens et produire la vie* » (PINEAU; LE GRAND, 2002, p. 122).

Enfim, em sociologia, foi a escola de Chicago que utilizou em primeiro lugar as histórias de vida para explicar os fatos sociais, assim como as mudanças sociopolíticas dos anos 1970 (BERTAUX, 2003). Os sociólogos começaram a se interessar pelo objeto social de forma qualitativa e não mais em uma perspectiva quantitativa. O trabalho de pesquisa passou a se tornar exploratório e indutivo. O vivido passou a ser concebido como fonte de um saber fenomenológico. Autores nacionais e estrangeiros da área de metodologia da pesquisa sobre o uso das histórias de vida, na sua maioria, são unânimes. As percepções de Haguette (1987) e de Minayo (2010) são relevantes acerca da importância desse método para a compreensão de processos sob o ponto de vista dos sujeitos investigados, vinculando essa experiência pessoal ao seu contexto social. Essas percepções se alinham com o trabalho proposto, haja vista que essas pesquisas se voltam para os atores sociais e seu universo e esses dados não são quantificáveis.

De acordo com Abrahão (2003; 2004), Minayo (2010) e Pujada Muñoz (1992), a história de vida abordada nesse estudo é compreendida como método de pesquisa, no qual pesquisador e sujeitos constroem juntos a história de vida desses atores sociais investigados por meio da exploração, da descoberta e da avaliação de como esse sujeitos compreendem o seu percurso, ainda em construção, de professores de DdNL. Além dos relatos de vida por parte dos sujeitos, a documentação organizada foi utilizada para construção da história de vida, com rigor científico. Esse método permitiu compreender as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor, através da identificação das estratégias adotadas pelo professor para enfrentar os conflitos em sala de aula.

É fundamental saber o *porquê* se analisa e deixá-lo claro para se identificar o *como* se analisa. Por isso, Bardin (2016) expõe a necessidade de especificar hipóteses e de enquadrar a técnica dentro de um perfil teórico. As categorias empíricas de nossa pesquisa foram geradas a partir desses núcleos de sentido. Para Bardin, as categorias agrupam elementos com características comuns sob um título genérico. A compreensão desses grupos depende de um contexto. Os tratamentos dos resultados obtidos foram realizados à luz dos teóricos que usamos para fundamentar a pesquisa.

Apresentamos três histórias de vida de professores de DdNL, construídas a quatro vezes, com a participação da pesquisadora. Nessas três histórias, foi feita uma leitura transversal, buscando a emergência das categorias. Essa transversalização das histórias de vida evidenciou o que as histórias possuem em comum e suas conexões.

## 9 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo final da tese, será apresentado, em um primeiro momento, uma análise da BNCC 2014-2024, sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, em seguida, uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue que foram normatizadas pelo parecer CNE/CEB nº 2/2020 e aprovado em 09/07/2020 (aguardando homologação). Os quadros nos quais foram sintetizados os aspectos analisados nesses dois documentos coletados e apresentados no capítulo precedente, são nesse capítulo descritos e analisados. A análise documental utilizou métodos e técnicas para que os documentos de tipos variados pudessem ser apreendidos, compreendidos e analisados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Para Bardin (2016) a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações que objetivam mostrar o que está no documento a fim de facilitar sua consulta e referenciação. Assim, essa análise condensa informação que poderá ser posteriormente consultada. Com o objetivo de identificar a situação oficial do ensino de línguas no país e o ensino bilíngue, foram destacados os dois documentos: BNCC de 20 de dezembro de 2017 e o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, Parecer CNE/CEB Nº 2/2020, aprovado em 9/7/2020. O material foi coletado em sites oficiais na internet e aos mesmos foram acrescentadas observações consideradas pertinentes ao contexto.

Em um segundo momento, são apresentadas as análises realizadas nas entrevistas feitas com os professores de DdNL do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. O material coletado foi analisado à luz da análise de conteúdo de Bardin. As etapas listadas e detalhadas no capítulo anterior foram executadas. O corpus foi formado pelas três entrevistas. Categorias emergiram dos discursos dos docentes. Primeiro, as categorias iniciais, depois de agrupadas surgiram as categorias intermediárias e, por fim, o que chamamos de categorias finais. Essas categorias formaram o primeiro conjunto de quadros. Continuando, foram destacadas nas entrevistas as dificuldades apontadas pelos docentes durante prática de DdNL em língua francesa. Além das dificuldades apontadas por eles, foram verificadas as posturas que os docentes tiveram diante delas e as estratégias que adotaram para superá-las. O resultado obtido foi um quadro para cada entrevista realizada, incluindo a reação do professor diante do procedimento adotado. Foi realizada discussão dos dados obtidos e uma conclusão da análise dos mesmos. Por fim, os aspectos finais.

## 9.1 ANÁLISE DA BNCC 2014-2024 E PARECER DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE

Os dois próximos sub-itens apresentam as análises realizadas de dois documentos oficiais. O primeiro aponta as orientações para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil que foram fornecidas pela Base Nacional Comum Curricular, no final do ano de 2017. Nessa base vemos a oferta obrigatória da língua inglesa. O segundo documento analisado aponta que houve necessidade de regularização de oferta plurilingue no Brasil. Um número bem expressivo no ensino privado, mas também de ensino bilingue na esfera pública. Não se limitando, esse ensino bilingue, ao ensino da língua inglesa (como língua estrangeira), mas apresentando outras línguas.

### 9.1.1 Análise da BNCC 2014-2024

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovado em 15 de dezembro de 2017 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 do mesmo mês. Considerado registro relevante que deve se transformar em referência para a educação no país, estabelece conjunto de aprendizagens essenciais no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, para estudantes de escolas públicas e privadas em nosso país.

Após homologado, o texto passou a ter validade em todo o território nacional e a rede municipal e estadual teria até o início de 2020 para aplicar as novas referências.

De acordo com a BNCC (2014-2024), o inglês é a língua oficial nesse nível de ensino e o seu aprendizado permite a existência de novas formas de engajamento e socialização (BRASIL, 2019). Assim como dá acesso a saberes linguísticos que levam a um ativo exercício da cidadania, mobilidade e construção de conhecimentos outros, em um caráter formativo e em uma perspectiva de educação consciente e crítica.

Tido como “língua de conhecimento”, o inglês foi definido como idioma estrangeiro obrigatório a ser ensinado em todas as escolas brasileiras em um determinado nível de ensino. Especialistas do *British Council* (organização do Reino Unido que promove trocas com o Brasil nas áreas culturais e educacionais) afirmam que as novas diretrizes reafirmam o estigma negativo do inglês escolar, esse baseado em tradução, memorização e repetição. O *British Council* avalia que persiste uma visão tecnicista da língua inglesa no documento, desalinhada do entendimento do ensino/aprendizagem do idioma (BRITISH COUNCIL, 2017). E aqui

caberia destacar para o ensino de línguas estrangeiras em geral, já que não contempla uma formação crítica e cidadã do estudante. O foco está longe do uso da língua em diferentes contextos sociais e formativos. Permanece uma visão tecnicista da língua inglesa, representando, nesse contexto, a língua estrangeira.

A forma como os conteúdos, as habilidades em língua inglesa e competências da língua são apresentadas reforçam um ensino tradicionalmente fragmentado e descontextualizado, já que enfatiza o aprendizado de vocabulário e regras gramaticais isoladas. Dentre as habilidades destacadas na BNCC (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais), a dimensão intercultural ocupa o menor espaço. Trata-se de uma visão tecnicista da língua. O paradigma de ensino de vocabulário e gramática permanece e a formação integral não é garantida. A língua continua sendo considerada como um conjunto de regras a ser sistematizado. Onde fica a ampliação de horizontes do estudante? E o intercâmbio cultural e científico? Onde encontrar habilidades como resolução de problemas, tomadas de decisão, colaboração, pensamento criativo ou argumentação? O foco está em lembrar, compreender e aplicar. Pouco se fala de analisar, avaliar e criar.

A questão da formação inicial e continuada de professores de língua inglesa não será tratada, nem sua tradicional distância da língua falada, adequação dos livros didáticos e integração entre aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental.

O documento impõe o inglês como língua adicional oficial e obriga o seu estudo no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio. Segundo a base, cumprida essa exigência, não existem impedimentos para a adoção de outras línguas adicionais e aponta como exemplo os Centros de Línguas em escolas da rede pública do país. Destaca-se que os Centros de Línguas, em Pernambuco denominados Núcleos de Línguas (NEL) são abertos a comunidade escolar e a comunidade local. Possui apenas dois anos de duração, ao contrário dos sete anos propostos acima, só há 34 desses Núcleos em todo o Estado de Pernambuco e só 11 oferecem a língua francesa. A BNCC 2014-2024 afirma que a língua inglesa desvincula a noção de pertencimento da língua a um determinado território ou culturas e acrescenta que o seu estudo favorece uma educação voltada à interculturalidade. Ela torna obrigatório o ensino da língua inglesa e, claramente, perde de vista o plurilinguismo e o profícuo trabalho realizado por diferentes profissionais sobre o ensino de línguas estrangeiras.

A BNCC definiu a língua inglesa como a única língua estrangeira obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e estabeleceu campos de atuação para o Ensino Fundamental anos iniciais e para o Ensino Médio. Segundo Liberalli (2019), os campos de experiência da

Educação Infantil compreendem: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Por outro lado, os campos de atuação do Ensino Fundamental e Médio compreendem: campo de vida cotidiana; campo de vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-mediático; campo de atuação na vida pública; campo artístico-literário. Esses campos previstos para os diferentes níveis de ensino constituem material importante para o planejamento do currículo das escolas bilíngues no Brasil.

Entretanto, não foi estipulado pela BNCC objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica. Não há parâmetros nacionais ou testes padronizados de proficiência, a exemplo do EF SET, IELTS, TOEFL iBT, Cambridge, dentre outros. Já no caso da Língua Francesa, o DELF *Scolaire* (DELF Escolar), Diploma Elementar de Língua Francesa existente desde 2005, é aplicado aos estudantes do Colégio de Aplicação da UFPE desde 2007 e vem norteando o trabalho de língua francesa na Instituição. Os Diplomas foram concebidos para o Ensino Fundamental e Médio e apresentam quatro níveis de aprendizagem de acordo com o Quadro de Referência para o aprendizado de línguas estrangeiras (A1, A2, B1 e B2). Quadro esse que, como dito anteriormente, foi concebido para um contexto europeu, mas não se limita a ele, já que pode e deve ser usado em contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A experiência internacional apresenta a adoção de modelo ou configuração a partir de modelos existentes. Dessa forma, referências sobre a qualidade do aprendizado são fundamentais não só para avaliar o trabalho desenvolvido como para orientar etapas subsequentes do ensino e ainda nos coloca em sintonia com o que é feito pelo mundo. Os Diplomas do DELF *Scolaire* (língua francesa) que são obtidos pelos estudantes do CAp/UFPE durante os últimos doze anos têm permitido aos mesmos a participação em programas de governo como o Ciência Sem Fronteiras, acordos bilaterais gerados entre a UFPE e Universidades Francófonas, BRAFITEC (*BR*asil *FR*ance *Ing*énieur *TEC*nologia, Programa de Intercâmbio desenvolvido no âmbito da cooperação entre o Brasil e a França e que se organiza por meio de parcerias universitárias nas diferentes áreas de Engenharia), etc.

O conhecimento de uma língua, que não a do contexto de origem, permite que se vislumbrem valores relativos à cultura da paz, da tolerância e da diversidade. O processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE - Língua Estrangeira, ensino aprendizagem) se situa no contexto de inserção das línguas como fonte de cidadania, de diversidade e de inclusão, preceitos estes que são proclamados pela francofonia (comunidade de povos francófonos), mas

compreendidos, aqui, para o ensino de toda e qualquer LE. É necessário diferenciar os dois termos: língua objeto e língua ferramenta ou instrumento, para poder distinguir os dois status possíveis da língua moderna nas situações didáticas e pedagógicas. Mesmo reconhecendo a complexidade da língua, sua poli funcionalidade e uma labilidade constitutiva não encontrados em uma ferramenta, por exemplo.

É paradoxal que a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural possa vir a correr o risco de se passar apenas por um objetivo ambicioso, irrealista ou até mesmo perigoso, mesmo que essa experiência plural de línguas e culturas estejam presentes na maioria das comunidades contemporâneas. Afinal, os atores sociais de uma comunidade, desde os mais jovens, entram em contato, de forma direta ou pelas mídias, com culturas e línguas estrangeiras. Independente da forma dessa experiência, de sua estrutura ou influência, pode-se afirmar que ela existe. E ela existe também em uma comunidade de mesma língua e mesma cultura, porque o plural (diferenças socioeconômicas, de gerações, de profissões, de formações) também existe. Somos plurais e vivemos em um mundo plural. E os que construíram a BNCC não podem perceber isso? E os que a seguem sem questionar ou ponderar, também não podem?

O Brasil precisa de políticas linguísticas educativas para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. A presença única do inglês como integrante do currículo escolar não oportuniza uma educação pluricultural e plurilinguística tão importante em um mundo globalizado. Hoje, informações e culturas de diferentes países estão conectadas através da internet, por exemplo. A hegemonia do inglês, decorrente da ordem econômica ditada pelos Estados Unidos e pela postura neocolonialista resultante da oferta e consumo de produtos e bens culturais, acaba por moldar a escola. E com a obrigatoriedade do ensino do inglês em toda a rede pública de nosso país, a produção de materiais e documentos que orientem o ensino de línguas estrangeiras acaba por ser destinada, em sua maioria, ao ensino e aprendizagem do inglês. Dessa forma, o francês, que vem perdendo espaço nos currículos nas últimas décadas, fica sem documentos que orientem os futuros profissionais da área.

Como consequência de políticas linguísticas e da exigência do ensino do inglês nas escolas públicas, a língua francesa aparece realmente restrita a apenas alguns espaços escolares no Brasil. Recife, São Luís e Rio de Janeiro, por exemplo, tiveram aproximação cultural com a cultura francófona, o Amapá faz fronteira com a Guiana Francesa e São Paulo é a cidade mais cosmopolita da América Latina, atraindo estrangeiros e empresas internacionais. Mas o que pode ser dito de todas as outras cidades brasileiras? Há uma evidente carência de ensino plurilíngue e pluricultural pela falta de oferta de outras línguas que não seja o inglês. Falta de

oportunidade de aprender outros idiomas, empobrecimento do aporte cultural e dificuldade na formação de profissionais qualificados na área refletem, também, na formação de professores de outras línguas estrangeiras que não seja o inglês. A ausência do francês nas escolas acaba dificultando a formação de profissionais na área.

[...] o estudante de francês da escola – e, nesse caso, independentemente de outras dificuldades que ele enfrente – encontra-se em uma situação privilegiada, uma vez que tem a oportunidade de viver a experiência de aprendizagem da LE sem a preocupação de ter de se tornar um profissional dessa língua, ou seja, de ter de saber não apenas se comunicar nos mais diversos suportes, mas também explicá-la (LOGUERCIO, 2016, p. 100).

É importante que seja feita uma leitura crítica do documento por parte dos professores que terão que avaliar o contexto do estudante, definir o currículo que será implementado na prática e darem conta de um ensino que contribua com a construção de uma sociedade justa e inclusiva. E o que dizer aos profissionais de outras línguas estrangeiras? E o que dizer ao professor de FLE ou até ao professor de DdNL? Sendo a língua francesa falada nos cinco continentes e apresentando um número crescente de falantes ao redor do mundo, quase 280 milhões segundo a Organização Internacional da Francophonía.

A solução simplista apontada pela BNCC para o problema da comunicação internacional foi propor que em todo território brasileiro as escolas sejam obrigadas a oferecer a língua inglesa para a aprendizagem dos alunos da educação básica e envidar esforços para desenvolver habilidades apenas nesse idioma. Coste, Moore e Zarate (2009) destacam a riqueza representada pela diversidade linguística. E acrescentam a necessidade de esforços na educação para que essa diversidade se torne fonte de enriquecimento e não obstáculo. Para isso, o sistema de educação de cada país deve cultivar uma atitude aberta, compartilhada. É preciso compreender o outro quando esse se exprime em sua língua e no contexto de sua cultura. O objetivo é proporcionar aos estudantes conhecimentos que os farão de forma contínua desenvolver língua e cultura de outros povos. A aprendizagem de uma língua não se esgota na aquisição de uma competência comunicativa na escola. E será que isso realmente acontece em nossas escolas públicas? É na escola que o estudante tem a oportunidade de aprender e aprender a usar a língua estrangeira, ter autonomia nas duas coisas. E essa autonomia implica em um desenvolvimento de consciência linguística e de um “saber aprender”, compreender textos em diferentes línguas e linguagens. É importante desenvolver a autonomia da aprendizagem e

valorizar as diferentes competências que o estudante poderá adquirir em diferentes línguas, assim como múltiplas experiências interculturais.

Coste, Moore e Zarate (2009) afirmam que os esforços no domínio da educação devem ser flexíveis e de diferentes formas, mas não deve ceder à pressão a favor da aquisição de um modo de comunicação compartilhada, ignorando quando outro se exprime em sua língua e em sua cultura. Dessa forma, acrescentam os autores, os sistemas educativos de cada país (nesse momento, faz-se necessário acrescentar também o brasileiro) devem cultivar uma atitude aberta diante da alteridade e que possam ser dados aos jovens os saberes e o saber-fazer que lhes permitirão desenvolver constantemente uma compreensão de língua e cultura de outros povos. Como destaca Coste (2005), não é apenas respeitar e defender a pluralidade das línguas, mas garantir que mais atores sociais possam aprender e usar mais de uma língua estrangeira, garantindo uma valorização e transmissão de conhecimento. E acrescenta que o bi/plurilinguismo hoje é visto como um “*plus*”, um acréscimo, um fator de agilidade e flexibilidade cognitiva.

### **9.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica foram normatizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Observando o crescimento de instituições de ensino bilíngue o Conselho Nacional de Educação (CNE) apontou a necessidade de normatização. Com a Portaria do CNE/CEB nº 8, de 15 de outubro de 2019, foi constituída Comissão com o objetivo de analisar, propor e normatizar as Escolas Bilíngues e as Escolas Internacionais. No relatório do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, encontra-se a educação escolar e intercultural aos povos indígenas; a educação especial de surdos e a educação bilíngue envolvendo a língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas na educação básica.

O Sistema de Ensino da União é responsável em desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa aos povos indígenas com o objetivo de recuperar memórias históricas; reafirmar identidades étnicas; valorizar línguas maternas e ciências e fornecer aos povos indígenas acesso às informações e conhecimentos técnicos-científicos da sociedade nacional. Além de fortalecer práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, ou seja, escolas bilíngues cujas línguas indígenas são as maternas e a língua portuguesa (língua brasileira) a segunda língua, podendo ainda haver uma terceira. Já a educação especial de surdos

é contemplada pelo Decreto nº 5.626/2005. Nele, as instituições federais de educação básica devem garantir inclusão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva com professores bilíngues na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e docentes de diferentes áreas do conhecimento e cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos que trabalharão junto aos tradutores. Nessas escolas ou classe de educação bilíngue, Libras e modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução. Além do serviço de tradutor e intérprete de Libras, equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação devem ser disponibilizados. Libras é reconhecida como a primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.

O parecer dado ao Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue contempla também as ocorrências envolvendo a língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas na educação básica. O relatório destaca a ausência de orientações nacionais e a importância de normatizar princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para a “educação bilíngue”, assim como a diferença entre “escolas bilíngues” e “escolas internacionais”. Isso se deve ao crescimento exponencial, segundo o relatório, de escolas bilíngues no país. Crescimento no setor privado. O Conselho Nacional de Educação recebeu e problematizou experiências privadas e públicas, no país, educação bilíngue em comunidades carentes no Rio de Janeiro, e programa na rede pública na cidade de Londrina, além de normas estabelecidas em São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

Na análise realizada, verificou-se que compete legalmente à União, traçar as diretrizes da educação nacional, fixar o plano nacional (comuns e especializados), coordenar e fiscalizar a sua execução. Na Constituição de 1988, inciso III do art. 205, é estabelecido o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988). Os princípios, os valores e as finalidades, segundo o relatório, estão refletidos na LDB. A Constituição Federal de 1988 destaca que o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando a língua materna às comunidades indígenas. A Educação Infantil e o Ensino Médio devem ter base nacional comum e uma parte diversificada com características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Os currículos devem contemplar a língua portuguesa e a matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

De forma mais recente, o art. 35A da LDB (redação adaptada pela Lei nº 13.415, de 2017), destaca que no currículo do Ensino Médio deve ser incluído o estudo da língua inglesa e a oferta, em caráter optativo, de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. O papel da presença da língua portuguesa na educação básica, de acordo com o relatório, enfatiza a importância da manutenção do patrimônio histórico constituído e a comunicação entre as gerações de distintas regiões de nosso país. Todavia, é necessário somar à Constituição Federal os postulados com os quais nosso país se comprometeu ao assinar tratados de cooperação internacional com implicações para o bilinguismo/plurilinguismo. O Decreto nº 591/92 aprovou o Pacto Internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais da ONU (1966). O art. 13 do anexo desse decreto reconhece o direito à educação de toda pessoa, visa ao desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, além de fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Acrescenta, ainda, que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar de forma efetiva de uma sociedade livre, que favoreça a compreensão, tolerância e amizade entre as nações. Os termos de cooperação entre Brasil, Mercosul e Comunidade Europeia que foram regulamentados pelo Decreto Legislativo nº 10/97 e aprovado pelo Decreto nº 3.192/99, subscreve que “As partes fomentarão a conclusão de acordos entre centros de formação, bem como a realização de encontros entre organismos responsáveis pelo ensino e pela formação em matéria de integração regional” (BRASIL, 1999).

O parecerista destaca que:

[...] a expansão da oferta e da demanda por educação bilíngue se deve à insatisfação com os resultados alcançados na educação ordinária, ao aumento da percepção de importância da segunda língua e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras eventualmente possam completar parte dos seus estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020. Aprovado em 09/07/2020).

Aparentemente isso faz referência às classes mais abastardas de nossa sociedade. No CNE, a discussão da temática do bilinguismo/plurilinguismo ocorre há pelo menos duas décadas e o relatório aponta, referenciando o Parecer CNE/CEB nº 26/2001, singularidades das competências concorrenciais entre os entes federados. No art. 24 da Constituição Federal há competências concorrentes entre a União, Estados e Distrito Federal. Nesse aspecto, os entes federativos podem legislar. Educação, cultura, ensino e desporto é matéria concorrente de todos. Cabe à União legislar sobre normas gerais e isso não exclui a competência suplementar dos

Estados. O parágrafo 3 do inciso IX desse art. 24 afirma que na inexistência de lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

Exemplificando a autonomia dos Estados, o art. 104 da Lei nº 4.024/61 facultava cursos ou escolas experimentais. Assim, os Conselhos Estaduais poderiam autorizar o funcionamento de cursos ou escolas bilíngues desde que fossem cursos primários e médios. Nesse contexto, o Parecer nº 290/67 do CFE autorizou o funcionamento do Liceu Pasteur de São Paulo. E este é controlado pelos Conselhos Estaduais de Educação. No entanto, é importante destacar a atenção que deve ser dada à língua portuguesa em todo o período de escolarização, incluindo a nacionalidade brasileira dos professores. E, dessa forma, deve-se reconhecer competência exclusiva do Estado Nacional Brasileiro em firmar acordos com Estados Nacionais Estrangeiros e o reconhecimento da competência do Estado Nacional em legislar sobre as diretrizes e bases da educação e escolas bilíngues (mesmo com mantenedores particulares).

Ainda se faz necessário aprofundar o debate sobre esse assunto pela Câmara de Educação Básica, visto a necessidade de se observar uma normatização em relação às escolas estrangeiras e às escolas internacionais.

A resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação infantil e Ensino Fundamental e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a BNCC do Ensino Médio. Em relação ao bilinguismo, a BNCC consagra a língua inglesa como única língua adicional obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Mas essa menção não deve impedir a adoção de uma segunda língua estrangeira e nem restringir o valor cultural do legado histórico de outras línguas no país. Esse ponto será destacado logo em seguida quando o conteúdo da BNCC em relação ao ensino de língua estrangeira for comentado.

O parecerista assevera que o crescimento de escolas bilíngues ocorre principalmente em instituições privadas, mas destaca que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas (Parecer CNE/CEB nº 2/2020. Aprovado em 09/07/2020). Fica claro que esse tipo de educação não está acessível a todos. Para Trézeux (1995), a educação bilíngue é resultado de escolha política do país que quer implementar esse dispositivo. Dessa forma, não oportunizar educação bilíngue/plurilíngue nas redes públicas só aumentará as desigualdades já existentes em nosso país (Embora o Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 tenha a preocupação em garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas). As instituições terão que observar a carga horária estipulada para o ensino

da LE na instituição, formação de professores e metodologias. Escolas que têm como meio de instrução, línguas adicionais ao português, como o inglês e o francês, por exemplo. O parecer respeita o direito das escolas de construir concepções pedagógicas e fazer escolhas metodológicas. Todavia, a escola precisa escolher metodologias que sejam compatíveis com os pressupostos bilíngues. O foco não é a língua em si mesma, mas os conteúdos que são veiculados através da língua estrangeira, a língua também considerada como língua de instrução. A perspectiva proposta no ensino de uma DdNL.

Estudos realizados e descritos, no capítulo 3 desta tese, apontam para os benefícios cognitivos, econômicos e sociais da formação bilíngue. Maior formação metalinguística, ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior criatividade, assimilação de valores culturais e maior tolerância à diferença e aos direitos humanos.

Mesmo com a publicação da Resolução Nacional, há lacunas que fragilizam a educação bilíngue no Brasil, a BNCC só cita o inglês como língua adicional. A língua francesa, que é reconhecida como língua de relevância no cenário internacional, assim como outras línguas estrangeiras, não são citadas. Como destacado no parecer é preciso considerar a vasta territorialidade do Brasil e as fronteiras com diversos países, culturas, processos históricos, educacionais e línguas que assinalam ricas experiências educacionais a partir do contexto histórico-geográfico regional com a língua espanhola e com a língua francesa.

É importante superar o silenciamento e a negação da nossa realidade plurilinguística e promover a diversidade linguística.

## 9.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nos próximos sub-itens são apresentadas as análises que foram realizadas no corpus utilizado nesta pesquisa. Este corpus foi construído à partir das entrevistas realizadas junto aos professores de DdNL no ano de 2019. Os sub-itens são: categorias encontradas; problemas identificados, postura do professor, estratégias adotadas e reação do professor; discussão dos resultados e considerações das análises dos resultados.

### 9.2.1 Categorias Encontradas

A análise de conteúdo realizada buscou descrever o que foi expresso nas entrevistas pelos professores de DdNL. Na análise do material, buscou-se categorias que auxiliassem na

compreensão do que estava por trás dos discursos dos docentes. Bardin (2016) destaca a importância do rigor na utilização dessa análise, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que foi questionado. As etapas da técnica proposta por Bardin (2016) foram organizadas em pré-análise, em seguida a exploração do material, e, por fim, tratamento dos resultados, inferências e interpretações, assim como apresentado no capítulo anterior.

As entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com os professores de DdNL, da educação básica, do CAp/UFPE, foram registradas e integralmente transcritas. As entrevistas tiveram duração de 32, 34 e 52 minutos respectivamente. Salienta-se que a seleção dos indivíduos, para fazer parte do corpus de entrevistas, foram os professores voluntários que atuavam como professores de DdNL no CAp/UFPE no ano de 2019. Os dados foram analisados através da análise categorial, que, segundo Bardin (2016), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. O trabalho foi iniciado estudando valores, opiniões e atitudes através de dados qualitativos para, em seguida, ser procedida a interpretação dos dados pelo método análise de conteúdo.

Na primeira entrevista, foram listadas 32 categorias iniciais, assim como na entrevista dois. Já na entrevista três foram listadas 38 categorias iniciais. As categorias iniciais foram as primeiras impressões acerca da realidade estudada. Todas essas categorias resultaram do processo de codificação das entrevistas transcritas

Os professores, em seus discursos falados, compartilharam suas histórias de vida, incluindo suas práticas profissionais. Foram realizados recortes no texto e as informações agregadas em categorias temáticas. As unidades de registros foram parágrafos. O resumo de cada parágrafo permitiu uma primeira categorização, que, após serem agrupadas, originaram as categorias iniciais apresentadas nos três quadros a seguir.

Quadro 12 – ENTREVISTA 1, Professora Frida - Categorias Iniciais

ENTREVISTA 1, Professora Frida - Categorias Iniciais	
1.	Eu e minha formação
2.	Onde estou inserida
3.	Trajatória, escolhas e maturidade
4.	O outro e a minha escolha: o impacto
5.	A França, a língua francesa e sua influência no campo de conhecimento escolhido
6.	Motivação para o aprendizado da língua
7.	Insegurança diante do desconhecido
8.	Atraída pelo desafio
9.	Estudar para melhor contribuir
10.	Currículo, DNL, programa do componente curricular
11.	O papel da língua francesa nas aulas de artes
12.	DNL, elemento a mais no currículo e permite o uso da língua francesa
13.	Pioneirismo

14.	Inserção dos estudantes nessa experiência (o novo, o estranho, o diferente)
15.	Ambientação
16.	Alternância de código que traz segurança
17.	Feedbacks que orientam conduta
18.	O outro orientando minha prática pedagógica
19.	Investimento profissional
20.	Planejamento
21.	Formação continuada
22.	Respeito diante de campos de conhecimento
23.	Demandas
24.	Formação continuada, de forma contínua
25.	Tempo
26.	Satisfação – com o resultado do processo – com o crescimento dos estudantes
27.	Parceria, interdisciplinaridade
28.	Experiência desafiadora
29.	Reconhecimento
30.	Necessidade de estudar mais, de mais formação
31.	Desejo de seguir
32.	Formação como processo de revisitar a prática

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 13- ENTREVISTA 2, Professor Margulis – Categorias iniciais

ENTREVISTA 2, Professor Margulis – Categorias iniciais	
1.	Eu sou
2.	Escolha profissional
3.	Experimentar o diferente
4.	Desafio
5.	Prazer
6.	Funcionalidade da aprendizagem
7.	Funcionalidade da língua estrangeira
8.	Agregar valor
9.	Currículo do componente curricular
10.	Mudanças no currículo
11.	Experiência pessoal
12.	O desconhecido
13.	Desafio
14.	Angústia
15.	Estratégias
16.	Os estudantes me veem como um espelho que professor não pode errar
17.	Sentimentos presentes: angústia, insegurança, tensão, medo, frustração, vergonha (relacionados ao nível de língua)
18.	Medo da tradução
19.	Metodologia de trabalho
20.	Mudanças
21.	A explicação em francês é mais longa, demora mais
22.	Estudantes interagem em francês
23.	Satisfação quando os objetivos são atingidos
24.	Medo de falar francês errado em sala de aula
25.	Aprendizagem da língua
26.	Interesse dos estudantes
27.	Institucionalizar o bilinguismo
28.	Aumento de trabalho na DdNL
29.	Aguardar o inesperado
30.	O grupo muda e a forma de trabalhar acompanha a mudança
31.	DNL – trabalho e gratificação

32.	A língua francesa do dia a dia
-----	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 14 - ENTREVISTA 3, Professor Gauss – Categorias iniciais

ENTREVISTA 3, Professor Gauss – Categorias iniciais	
1.	Quem eu sou e onde estou
2.	Escolha profissional
3.	O outro na minha escolha
4.	Influências ao longo da vida
5.	Professores modelos
6.	Queria ser espelho de algo positivo
7.	Descoberta de uma DNL
8.	Oportunidade de aprender a língua francesa
9.	Formação linguística
10.	Trabalho experimental
11.	Teoria e prática
12.	Olhar o outro, a realidade do outro, comparar e fazer escolhas
13.	Buscar material, improvisar
14.	O uso do francês na sala demanda mais tempo
15.	Integrar currículo brasileiro com currículo francês
16.	Currículo, língua, cultura
17.	Didática da matemática francesa
18.	Recursos didáticos – contato cultural
19.	Olhar crítico de currículos
20.	Importância da interação em sala de aula
21.	O papel do francês em sala de aula
22.	Relação de cumplicidade entre professor e estudante
23.	Sentimentos no início do trabalho: tensão, preocupação, angústia, insegurança (relacionados ao nível de língua)
24.	Aprender matemática em uma perspectiva bilíngue
25.	Francês como meio e não como fim
26.	Língua de especialidade
27.	Visão de mundo
28.	Valor agregado
29.	Mudança de código
30.	Ambiente favorável para o trabalho da DdNL
31.	Definição de papéis na sala de aula
32.	Melhor visão de mundo
33.	Trabalho em ambiente de pesquisa
34.	Compartilhar experiências
35.	Usar a língua estrangeira em diferentes situações
36.	A instituição tem muitos professores e muitos projetos pessoais
37.	Motivações pessoais e motivações institucionais
38.	Falta valorização institucional para com o professor de DNL

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os conteúdos auferidos contidos nas transcrições das entrevistas foram as interpretações dos resultados. A análise comparativa foi realizada através da justaposição das diferentes categorias existentes, ressaltando aspectos semelhantes e aspectos diferentes. Com o objetivo de refinar a análise dos dados, essas categorias iniciais foram agrupadas originando as categorias intermediárias e dessas últimas resultaram, o que chamamos de categorias finais. Os três

quadros a seguir objetivam apresentar de forma sistemática a construção progressiva das categorias de análise que emergiram dos dados.

Quadro 15 – ENTREVISTA 1 – Professora Frida

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Eu e minha formação	Formação, trajetória e contexto	Quem eu sou e o que me move a ser assim
Onde estou inserida		
Trajetoária, escolhas e maturidade		
O outro e a minha escolha: o impacto		
A França, a língua francesa e sua influência no campo de conhecimento escolhido	Língua francesa, motivação e desafio	Quem eu sou e o que me move a ser assim
Motivação para o aprendizado da língua		
Insegurança diante do desconhecido		
Atraída pelo desafio		
Estudar para melhor contribuir	Currículo, DNL e o papel da língua francesa	O que eu faço e como eu faço o que faço
Currículo, DNL, programa do componente curricular		
O papel da língua francesa nas aulas de artes		
DNL, elemento a mais no currículo/permite o uso da língua francesa.		
Pioneirismo	Ambientação, alternância de código e minha prática	O que eu faço e como eu faço o que faço
Inserção dos estudantes nessa experiência (o novo, o estranho, o diferente)		
Ambientação		
Alternância de código traz segurança		
Feedbacks que orientam conduta	Investimento, planejamento, demandas e tempo	Como me preparo para fazer o que faço e o que sinto com o que faço
O outro orientando minha prática pedagógica		
Investimento profissional/ pessoal		
Planejamento		
Formação continuada	Satisfação, parceria e desafio	Como me preparo para fazer o que faço e o que sinto com o que faço
Respeito diante de campos de conhecimento		
Demandas		
Formação continuada		
Tempo	Necessidade, desejo e prática	O que me impulsiona a continuar
Satisfação – com o resultado do processo – com o crescimento dos estudantes		
Parceria, interdisciplinaridade		
Experiência desafiadora		
Reconhecimento	Necessidade, desejo e prática	O que me impulsiona a continuar
Necessidade de estudar mais, de mais formação		
Desejo de seguir		
Formação como processo de revisitar a prática		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 16 – ENTREVISTA 2 – Professor Margulis

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Eu sou	Eu	Eu e meus desafios
Escolha profissional		
Experimentar o diferente	Experiências e desafios	
Desafio		
Prazer		
Funcionalidade da aprendizagem		

Funcionalidade da língua estrangeira	Funcionalidade e valor	Valor e currículo
Agregar valor		
Currículo do componente curricular	Currículo	
Mudanças no currículo		
Experiência pessoal	Desconhecido, dificuldades e estratégias	Dificuldades, estratégias e mudanças
O desconhecido		
Desafio		
Angústia		
Estratégias	Espelho, sentimentos e mudanças	
Os estudantes me veem como um espelho que professor não pode errar		
Sentimentos presentes: angústia, insegurança, tensão, medo, frustração, vergonha (relacionados ao nível de língua)		
Medo da tradução		
Metodologia de trabalho		
Mudanças	Relação com a língua estrangeira, satisfação profissional	
A explicação em francês é mais longa, demora mais		
Estudantes interagem em francês		
Satisfação quando os objetivos são atingidos	Língua, interesse e legalidade	A língua estrangeira, a legalidade e a gratificação
Medo de falar francês errado em sala de aula		
Aprendizagem da língua	Mudança constante, gratificação	
Interesse dos estudantes		
Institucionalizar o bilinguismo		
Aumento de trabalho na DdNL		
Aguardar o inesperado		
O grupo muda e a forma de trabalhar acompanha a mudança		
DNL – trabalho e gratificação		
A língua francesa do dia a dia		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### Quadro 17 – ENTREVISTA 3 – Professor Gauss

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Quem eu sou e onde estou	O eu, o outro e as influências	Modelos e influências
Escolha profissional		
O outro na minha escolha		
Influências ao longo da vida	Modelos	
Professores modelos		
Queria ser espelho de algo positivo	Descoberta, oportunidade e formação	Formação e prática
Descoberta de uma DNL		
Oportunidade de aprender a língua francesa		
Formação linguística		
Trabalho experimental	O outro na minha prática	
Teoria e prática		
Olhar o outro, a realidade do outro, comparar e fazer escolhas	Língua, currículo e didática	Processos interativos
Buscar material, improvisar		
O uso do francês na sala demanda mais tempo		
Integrar currículo brasileiro com currículo francês		
Currículo, língua, cultura		
Didática da matemática francesa		
Recursos didáticos – contato cultural		
Olhar crítico de currículos		
Importância da interação em sala de aula		
O papel do francês em sala de aula		

Relação de cumplicidade entre professor e estudante	Interações em sala de aula		
Sentimentos no início do trabalho: tensão, preocupação, angústia, insegurança (relacionados ao nível de língua)	Dificuldades e bilinguismo	Bilinguismo	
Aprender matemática em uma perspectiva bilíngue			
Francês como meio e não como fim	Língua de especialidade, valor, alternância de código		
Língua de especialidade			
Visão de mundo			
Valor agregado			
Mudança de código			
Ambiente favorável para o trabalho da DdNL	Papéis, visão e pesquisa		Definição de papéis
Definição de papéis na sala de aula			
Melhor visão de mundo			
Trabalho em ambiente de pesquisa			
Compartilhar experiências			
Usar a língua estrangeira em diferentes situações	Instituição, motivação e valorização		
A instituição tem muitos professores e muitos projetos pessoais			
Motivações pessoais e motivações institucionais			
Falta valorização institucional para com o professor de DNL			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

### 9.2.2 Problemas identificados, postura do professor, estratégias adotadas e reação do professor

Nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, alguns indícios das práticas pedagógicas dos mesmos como professores de DdNL foram verificadas. Durante os seus relatos, foi possível identificar que eles se encontraram em diferentes situações que demandaram rápida reflexão e respostas quase que imediatas, em algumas ocasiões, diante de acontecimentos inesperados. Foi possível detectar problemas/dificuldades encontradas durante a prática de DdNL em sala de aula. Alguns problemas que, inicialmente, não foram previstos nas preparações das aulas e outros que já haviam sido mencionados, mas não vivenciados, na formação específica de DdNL. Por conseguinte, soluções, de forma antecipada, não foram pensadas ou planejadas. No momento em que relatavam as dificuldades encontradas, os professores apresentaram os caminhos trilhados, as soluções propostas, as estratégias adotadas, que claramente, na sua maioria, objetivavam fazer fluir as aulas e permitir uma continuidade do que fora inicialmente programado. Esquadrinhando as transcrições das entrevistas realizadas junto aos professores, verificou-se uso de estratégias adotadas pelos três profissionais.

Para cada problema enfrentado, o professor adotava uma estratégia para tentar resolvê-lo, mesmo que de forma temporária, conscientemente ou não. Ao descreverem as experiências vividas em suas práticas na sala de aula, os professores contam suas histórias e suas vivências

como docentes e como professores de DdNL. A trajetória de vida de cada um também permite que ao longo do tempo, através de vivências, convivências, experiências, formações diversas, escolhas feitas, construam competências. Tudo isso reflete, também, na forma como reagem diante de dificuldades encontradas. Três quadros foram elaborados com as três entrevistas realizadas e, em cada quadro, os problemas relatados foram destacados, as estratégias adotadas pelos professores foram registradas, assim como as reações em relação aos procedimentos adotados pelos mesmos. Algumas estratégias se repetem, alguns sentimentos são compartilhados por todos, talvez em momentos diferentes. As estratégias foram adotadas e coordenadas para que objetivos fossem atingidos.

Quadro 18 – PROFESSORA 1 - Frida (Problemas e estratégias)

PROBLEMA IDENTIFICADO	REAÇÃO/ POSTURA DA PROFESSORA FACE AO PROBLEMA	ESTRATÉGIA(S) ADOTADA(S)	REAÇÃO AO PROCEDIMENTO ADOTADO
1. O francês ser visto como impeditivo na aprendizagem dos conteúdos do componente curricular.	1. Começa de forma tranquila, deixar os estudantes tranquilos.	1. Mescla as línguas de ensino aprendizagem no início do trabalho de DdNL, dosar a quantidade de francês usada em sala para ambientar os estudantes.	1. Estratégia adotada de forma consciente.
2. Usar mais o francês em sala e perceber que os estudantes não estão compreendendo o conteúdo de artes.	2. Revê o encaminhamento inicialmente dado.	2. Volta o assunto e o retoma.	2. Reconhece aprendizagem com a prática. Quando falar mais ou não a língua francesa.
3. Não poder usar o francês em determinando momento da aula.	3. Observa e avalia a situação em questão.	3. Dosa o uso da língua estrangeira. Aprendendo a compreender como os estudantes lidam com o novo.	3. Estratégia adotada de forma consciente.
4. Falar em francês em sala de aula e perceber que os estudantes estranham. Não estão acostumados a ter uma aula de um outro campo do conhecimento em francês.	4. Aguarda <i>feedbacks</i> dos estudantes.	4. Aguarda retorno dos estudantes para alterar procedimento.	4. O professor aparentou estar cômico da atitude tomada.
5. O trabalho com DNL exige muito. É preciso além de planejar a aula em um novo formato, estudar para isso.	5. Reconhece o aumento de trabalho no período inicial.	5. Recorre aos cursos feitos, grupos de estudos, leituras realizadas, formações para otimizar o trabalho.	5. Aparentemente acredita que decisão tomada a tenha ajudado.
6. Demanda de tempo para preparar a aula de DNL e o uso do francês nela.	6. Reconhece a importância do planejamento e define o papel da língua francesa em sua aula.	6. Planejamento	6. Aparentemente acredita que decisão tomada tenha ajudado.

7. Sentimento de angústia por ter que administrar o trabalho de DNL com todas as outras demandas (profissionais e pessoais).	7. Sentimento de angústia.	7. Aumenta o contato com a língua francesa para que a mesma faça parte do seu dia a dia. Para que fique mais à vontade com o uso da língua.	7. Aparentemente acredita que decisão tomada seja importante.
--	----------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 19 – PROFESSOR 2 – Margulis (Problemas e estratégias)

PROBLEMA IDENTIFICADO	REAÇÃO/POSTURA DO PROFESSOR FACE AO PROBLEMA	ESTRATÉGIA(S) ADOTADA(S)	REAÇÃO AO PROCEDIMENTO ADOTADO
1. O currículo da disciplina onde acontece a DNL já é pesado em si, há uma grande quantidade de termos.	1. Reconhece que há uma dificuldade e procura encontrar uma solução.	1. Adotar uma linguagem mais simples, mais concisa para uma melhor compreensão por parte dos estudantes.	1. Parece satisfeito com a estratégia adotada.
2. Sentimento de angústia diante de um novo desafio, ensinar uma DNL. Preocupado com a compreensão por parte dos estudantes ao usar o francês.	2. Sente-se angustiado.	2. Aponta para a similaridade das línguas (francês e português) e procura acalmar os estudantes.	2. Tranquilidade.
3. Sentimentos de medo e insegurança por não ter certeza de que os estudantes estão realmente compreendendo o que ele está falando em francês.	3. Sente medo e insegurança.	3. Explica olhando a expressão facial dos estudantes, quando sente que a situação fica tensa. Busca <i>feedback</i> durante toda apresentação de definições.	3. Acredita que esse caminho seja interessante, embora diga que não dá tempo de ficar olhando para todo mundo.
4. Sentimento de insegurança para trabalhar um assunto completo em francês (os assuntos são muito longos).	4. Insegurança.	4. Apresenta sub tópicos do assunto em francês. Divide o assunto e seleciona as partes que vai trabalhar em francês.	4. Parece satisfeito com a estratégia adotada.
5. Tempo gasto em francês para explicar algo é bem maior do que em português por conta de termos técnicos e detalhamento próprio da disciplina.	5. Inquieto.	5. Aguarda e acompanha os estudantes.	5. Parece satisfeito com a estratégia adotada.
6. Atraso de conteúdo por conta de várias perguntas feitas pelos estudantes no início da apresentação de um tópico.	6. Inquieto.	6. Solicita aos estudantes que as perguntas sejam feitas em francês.	6. Acredita que a aula flui, mesmo levando um certo tempo. E deixa os estudantes mais seguros.
7. Medo de falar errado o francês diante dos estudantes.	7. Medo. Considera ser visto como um espelho e que	7. Recorre ao trabalho colaborativo e solicita a parceria dos estudantes.	7. Acredita que seja a solução, mas enfatiza que não queria errar.

	professor não pode errar.		
8. Uso do francês em uma situação real de interação na França.	8. Enfrentou a situação.	8. Usou as diferentes línguas disponíveis.	8. Resultado positivo, obteve sucesso.
9. O trabalho de DNL não estar incorporado no projeto de escola.	9. Preocupado.	9. Faz adaptações, aguarda a escola reconhecer as disciplinas bilíngues.	9. Aguarda apoio da instituição.
10. Mais trabalho no formato DNL.	10. Sobrecarregado, mas acredita que seja temporário por conta do hábito e das preparações de material.	10. Reaproveita, quando possível, aulas preparadas anteriormente/reutiliza procedimentos.	10. Segurança.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 20 – PROFESSOR 3 – Gauss (Problemas e estratégias)

PROBLEMA IDENTIFICADO	REAÇÃO DO PROFESSOR FACE AO PROBLEMA	ESTRATÉGIA(S) ADOTADA(S)	REAÇÃO AO PROCEDIMENTO ADOTADO
1. Divergências no programa de curso entre a França e o Brasil na classe em que o professor está trabalhando a DdNL.	1. Modifica o procedimento inicialmente previsto de usar também manuais franceses do mesmo ano como referência.	1. Em uma lógica racional, o professor opta por adaptações racionais e procura o que precisa em língua francesa (nos manuais franceses, independente do ano), para usar na sala de aula brasileira, e recorre à língua materna quando não encontra tudo que precisa em francês.	1. Reconhece a importância de privilegiar o currículo nacional.
2. O professor tem dificuldade em encontrar material ( <i>em francês</i> ) adequado para o nível dos estudantes.	2. Decepcionado.	2. Acaba usando um pouco o português. Opta pela alternância de códigos com o propósito de atingir o seu objetivo.	2. Prevê mudanças de futuras posturas a partir das vivências. Quando tiver mais experiência nesse tipo de trabalho.
3. A demanda de mais tempo de preparação de aula de DNL do que a aula só em português por conta da dificuldade em encontrar recursos em francês.	3. Entende a situação por ser nova para ele.	3. Usa os materiais que encontra e faz as adaptações necessárias.	3. Já pensa no que pode fazer no ano seguinte para reduzir o tempo gasto.
4. Falta de fluência na língua francesa. “Ser brasileiro ( <i>não ser fluente em francês</i> ) e trabalhar DNL em francês ( <i>sem ser francês</i> )”.	4. Tenso, preocupado, angustiado, inseguro.	4. Apropria-se do léxico de sua especialidade através de um trabalho coletivo com os estudantes. Implica os estudantes nesse processo.	4. Segurança.
5. Falta de fluência na língua francesa. “ <i>Tentar argumentar em francês durante a aula e na metade da frase não conseguir continuar</i> ”.	5. Preocupado.	5. Recorre à sua especialidade (se preserva assim), foca onde domina, na matemática, e pede ajuda aos estudantes. Vê na situação possibilidade de trabalho coletivo, construção coletiva.	5. Satisfeito.

6. Os estudantes cometem erros de francês na aula de DNL.	6. Corrige o estudante na competência linguística (língua francesa).	6. Intervém corrigindo a produção equivocada em língua francesa.	6. Satisfeito em ter a competência para tal.
7. Esquece determinado termo em francês durante aula de DNL.	7. Reconhece que não lembra do termo diante dos estudantes.	7. Aguarda colaboração dos estudantes.	7. Satisfeito com o trabalho colaborativo em francês feito em sala de aula.
8. “Trava” durante a aula e não consegue continuar falando em francês.	8. Insegurança.	8. Traduz ou pede ajuda aos estudantes.	8. Sente-se compreendido.
9. Falta de um vocabulário específico da disciplina DdNL que os estudantes não trazem das aulas de FLE.	9. Tensão.	9. Trabalhar o francês no contexto da matemática.	9. Leveza.
10. Participar de formação de DdNL sem ter compreensão suficiente em língua francesa para acompanhá-la.	10. Angústia.	10. Escolheu as vantagens que cada código lhe dava durante as formações.	10. Gostaria de ter vivido a experiência de uma outra forma, mais preparado. Com um melhor nível linguístico (formação prematura).
11. Não ter muitos professores envolvidos nesse trabalho na instituição.	11. Reconhece que a solução não é fácil porque não há muitos professores que falem francês. Participar requer investimento por parte do professor.	11. Sensibilizar e promover condições.	11. Não apresentou.
12. Tempo para o planejamento das aulas.	12. Reconhece que é uma dificuldade temporária. Há pouco material disponível para o nível dos estudantes.	12. Aprofundar os estudos na língua francesa. Buscar novos recursos.	12. Ciência que precisará aguardar um pouco. Com o passar do tempo, as coisas ficarão mais fáceis.
13. Administração do tempo da aula com o uso da língua francesa.	13. Se sente inseguro.	13. Acredita que seja uma questão de tempo e de amadurecimento linguístico.	13. Com o passar do tempo, acredita que o nível de francês conquistado o deixe seguro.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

### 9.2.3 Discussão dos Resultados

Destaca-se que dos três professores que participaram das entrevistas, dois já são doutores e o terceiro está cursando o doutorado. Todos em seus respectivos campos de conhecimento. O fato de estarem trabalhando em um Colégio de Aplicação inserido em uma Universidade Pública Federal, há alguns anos, estão cientes dos quatro pilares da instituição:

ensino, pesquisa, extensão e gestão. Pesquisar faz parte do cotidiano desses profissionais como se pode perceber nos destaques feitos nas falas de Margulis e Gauss, respectivamente:

*“[...] então eu achava que ser professor, pesquisador, eu podia atuar nas duas áreas e eu fiz isso. Eu gosto de fazer na parte de pesquisa, na parte de campo e passar o conhecimento, isso me diverte”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

*“[...] eu tô... é... lotado num espaço em que é dentro da Universidade, que a gente faz pesquisa todo dia”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

As discussões dos dados obtidos através de análises das transcrições das entrevistas realizadas são feitas em duas etapas. Inicialmente, os quadros onde as categorias, que chamamos de “categorias finais”, são encontradas e são comentadas referenciando o que foi construído ao longo da pesquisa. Em seguida, os quadros com as estratégias adotadas pelos professores DdNL diante de problemas identificados pelos mesmos durante prática pedagógica em sala de aula são observadas e discutidas.

Os comentários e as discussões aqui realizadas pretendem atingir os objetivos propostos na introdução dessa tese e que serviram de norte para a construção desse trabalho. Os objetivos foram divididos em específicos e operacionais. Os operacionais, considerados como metodológicos, serviram de base para os primeiros. As entrevistas com os professores e os textos administrativos serviram de corpus para que as análises pudessem ser feitas. O levantamento bibliográfico, a pesquisa na literatura sobre o ensino e formação de professor de DdNL pôde apontar competências e saberes necessários ao bom desempenho desse *nouveau métier*. As pesquisas e as considerações sobre as perspectivas de currículo e os destaques feitos às falas dos docentes sobre concepção de currículo pôde apresentar como pensam o currículo do seu componente curricular dentro de uma concepção de currículo institucional e de currículo de DdNL. Sem falar na descoberta que foi do processo de interculturação e como estratégias são adotadas para superar dificuldades encontradas por todos os indivíduos que se encontram em situação de contato de culturas, incluindo os docentes de DdNL. Os específicos entram agora em cena de forma distintiva.

Identificar elementos constitutivos da identidade do professor de DdNL no CAp, o processo de interculturação vivido pelos mesmos, além de observar e comentar as estratégias adotadas remetem aos quadros construídos e apresentados precedentemente com base nas histórias de vida compartilhadas pelos professores. Para cada entrevista, categorias foram construídas e as categorias, que chamamos de categorias finais, serão comentadas e

exemplificadas com as falas dos professores. Todas as falas fazem parte das transcrições das entrevistas e encontram-se em sua íntegra nos apêndices dois desta tese.

Na entrevista realizada com Frida, foi possível encontrar como categorias finais:

- a) Quem eu sou e o que me move a ser assim;
- b) O que eu faço e como eu faço o que faço;
- c) Como me preparo para fazer o que faço e o que sinto com o que faço;
- d) O que me impulsiona a continuar.

Ruano-Borbalan (1998) afirma que a construção da identidade do indivíduo se dá por etapas e que ela permite a construção da identidade pessoal em situações de experiências totalmente singulares. Frida cria sua própria narrativa de vida. Sua trajetória, suas escolhas, maturidade, a opinião do outro, sua motivação, inseguranças, são características, acontecimentos, sentimentos que mudam no decorrer de sua vida e contribuem com a construção de sua identidade. Abdallah-Preitcelle (2018) destaca que o indivíduo não é apenas produto, mas produtor e ator. Frida justifica porque iniciou o seu primeiro curso na graduação: “[...] a gente vai sendo muito influenciado pelos contextos que a gente tá. Eu saí de uma escola técnica, então não vislumbrava outra coisa senão a área de exatas” (Entrevista Professora 1 – Frida). Abdallah-Preitcelle (2018) acrescenta que o dever de cada um é saber o que quer ser. E Frida destaca: “[...] eu comecei a fazer a faculdade de artes e foi, desde a primeira aula eu tive certeza de que era isso que eu queria, ser professora de artes, não queria ser outra coisa [...]” (Entrevista Professora 1 – Frida). A França, a língua francesa e sua influência no campo de conhecimento escolhido por Frida exerceram uma forte influência em suas escolhas. Escolhas que, aparentemente, são feitas de forma consciente. Frida: “[...] a perspectiva de história da arte que eu tinha era muito eurocêntrica, então a gente estudava sempre olhando tudo que surgia na França, [...]” (Entrevista Professora 1 – Frida). O envolvimento com a cultura francesa data da época da graduação de Frida. Uma base histórica do seu componente curricular estava na França e, também, os grandes movimentos artísticos por ela citados. Motivação profissional: de “*ver aquilo que eu só via nos livros*”, em conjunto com motivação pessoal: “*eu tinha uma irmã que morava também na França*”, despertaram o desejo de: “[...] *ir na França [...]*”, “[...] *desejo de um dia ir lá [...]*” (Entrevista Professora 1 – Frida).

O primeiro passo dado por Frida foi a aproximação da língua. A língua que carregava a cultura que referenciava no seu trabalho. E isso foi um desafio: “[...] *comecei a estudar francês porque para mim era inadmissível eu chegar num lugar e não saber me comunicar minimamente com as pessoas [...]*” (Entrevista Professora 1 – Frida).

O estudo da língua com objetivo de interagir, com objetivo de chegar até o outro. A insegurança diante do desconhecido, diante do uso da língua francesa na sala de aula e o fascínio pelo desafio podem ser percebidos quando Frida relata o recebimento da proposta de trabalho de DdNL no CAP: “[...] eu não me sentia, é ... pronta, pra isso”, “[...] assumir um projeto desse, era algo que pra mim, naquele momento era muito grande, era muito, era um passo gigante” (Entrevista Professora 1 – Frida)

Todavia, a atração pelo desafio a fez iniciar: “[...] sou uma pessoa que gosta de desafios, e eu acho que os desafios me empurram para frente”, “[...] o que me movia era o desafio [...]” (Entrevista Professora 1 – Frida). A perspectiva do desafio não a fez apenas iniciar o trabalho, mas também a fez pensar em sua continuação: “[...] passo por uma experiência que é desafiadora” (Entrevista Professora 1 – Frida). Aspectos linguísticos e culturais advindos da língua e da cultura francesa passam a ser elementos que influenciam na identidade de Frida.

O que Frida faz é dar aula de Artes Plásticas e de DdNL Artes Plásticas no Colégio de Aplicação e a língua francesa aparenta ter um papel interessante em suas aulas. Para ela, o trabalho como professor de DdNL “é fruto de uma história, na minha vida, então eu entendo, as coisas foram acontecendo e o DNL veio como um desdobramento de algo, que eu acho, eu vinha plantando há muito tempo” (Entrevista Professora 1 – Frida). A presença da língua francesa explica um pouco como ela faz o que faz. Ela destaca em alguns momentos qual é o papel do francês em suas aulas: “[...] eu tinha a língua francesa como elemento das minhas aulas”, “[...] a língua francesa, ela vem como um elemento que só traz acréscimo aquele programa[...]”, “A língua francesa, ela, é um elemento que enriquece a minha aula, [...]” (Entrevista Professora 1 – Frida).

O francês como elemento enriquecedor de suas aulas remete perfeitamente ao apontado por Duverger (2009) e ao que é destacado nas formações de DdNL. Frida assimilou bem algo que é basilar na formação de professor de DdNL e que é destacado em toda formação de professor de DdNL. Formação essa que foi realizada por ela, além, também, de leituras de literatura específica sobre o assunto. Duverger (2010) destaca que quando se é professor de um componente curricular, parece ser natural colocar o seu ensino como objetivo primeiro, e, portanto, concentrar-se em procurar melhorar sobretudo o ensino-aprendizagem dos conceitos do seu componente para, em seguida, visar benefícios linguísticos e, por fim, promover aberturas culturais.

A língua é apresentada, na fala de Frida, como elemento que acrescentado ao currículo produz oportunidades: “[...] eu contemplo esse currículo também com a língua francesa”, “[...]”

*o francês não vai ser algo que vai ser impeditivo da aprendizagem deles (estudantes) ou da compreensão dos conteúdos de artes”, “[...] ela tem que ser um elemento da minha aula [...]”* (Entrevista Professora 1 – Frida).

Embora seja apresentada como um elemento enriquecedor em suas aulas, a língua é viva e sua personificação por Frida demonstra o quanto ela a respeita e se submete, de certa forma, às suas exigências: *“Então ela exige, exige pra mim, em termos de prática, desse trabalho, da minha prática docente”* (Entrevista Professora 1 – Frida). Exigências essas que são aceitas e atendidas. *“[...] mas eu preciso, por exemplo, na obrigação de estar ouvindo muito em língua francesa. Então, de todo dia reservar um tempo do dia pra ouvir rádio, pra escutar alguma palestra em francês, uma entrevista, porque eu preciso estar sempre em contato com isso”* (Entrevista Professora 1 – Frida). O que aparentemente possa ser percebido como hábito é, na realidade, uma forma de desenvolver uma competência cultural, para que possa decodificar certos comportamentos culturais, compreendê-los e reconhecer que a visão de mundo depende de onde a pessoa está e de onde ela percebe o outro. Assim, Frida constrói sua identidade como professora de DdNL. Frida tem a oportunidade de refletir sobre o dever da escola, como afirma Abdallah-Preitel (2008, p. 7), “[...] o dever a escola é de saber que indivíduo ela pode, ela quer e ela deve formar para a sociedade atual e a do futuro”. Ter a oportunidade de promover a compreensão de problemas sociais e educativos conectados à diversidade cultural.

Durante suas aulas, Frida organiza em que momento e durante quanto tempo cada código será usado por ela e pelos alunos. Essa organização traz segurança para a docente. A alternância de códigos usada por Frida durante sua prática em sala de aula reporta-se a Gajo (2001). O autor destaca que essas alternâncias usadas em sala de aula precisam ser planejadas e Duverger (2009) acrescenta que elas devem ser didatizadas. Esse último autor aponta que as línguas podem ser alternadas em função dos conteúdos, dos documentos, dos exemplos, dos exercícios, da forma de explicar algo, forma de mostrar algo, descrever, analisar e formular. E ressalta que esse é um aspecto metodológico importante na prática de sala de aula. Frida compreende bem isso: *“[...] e assim eu vou entendendo se eu posso aumentar a dose de francês durante as minhas aulas ou se eu devo continuar ainda por um tempo mesclando mais com a língua portuguesa”* (Entrevista Professora 1 – Frida).

Trata-se de estratégias adotadas pela docente para sentir-se segura, inserir os estudantes no novo, para ambientá-los. Como destacado anteriormente, em psicologia, o termo estratégia está associado a ações de defesa com o objetivo de reduzir a angústia ou superar uma situação problema. O seu uso na prática de Frida é percebido quando a partir do retorno que a professora

busca na interação com os estudantes. Utilizando estratégias metacognitivas ela pode monitorar, refletir e remediar. E foi isso que aconteceu quando percebeu falta de compreensão do que estava sendo trabalhado. O caminho é revisto e refeito pela professora. É essa percepção, esse olhar, que a faz rever, refazer, refletir. Ela procura mesclar as línguas de ensino aprendizagem no início do trabalho de DdNL, dosar a quantidade de francês usada:

*“[...] na minha prática eu começo de forma muito tranquila, deixando eles muito tranquilos com relação a isso, de início mesclando, sabendo dosar a quantidade de francês que eu posso falar por aula. Eles vão se ambientando com isso, então a minha prática ela vai se intensificando com a língua francesa na medida que eu vou tendo os feedbacks que eles de fato estão à vontade com aquele momento”* (Entrevista Professora 1 – Frida).

E quando necessário, voltar o assunto e retomá-lo:

*“Se eu, em determinado momento, explico algo e falo mais em francês e eu percebo que eles não estão me dando retorno ou que não está sendo compreensível o suficiente o conteúdo de artes que está sendo trabalhado, eu preciso rever. Eu talvez precise voltar um pouquinho para retomar”* (Entrevista Professora 1 – Frida).

Frida adota estratégias de coerências simples, alternando os códigos culturais à sua disposição. A docente tem regras para o público, aqui referenciando-se à sala de aula, e para o privado, fazendo referência às suas viagens. A pressão e a exigência são postas pelo contexto na qual ela está inserida e pelo trabalho que está realizando. A língua estrangeira não é apenas vivenciada em sala de aula, ela começa a fazer parte da rotina da docente. Elas começam, aparentemente, a ter uma relação íntima e de cumplicidade. Aparentemente, essa intimidade gera confiança e segurança no trabalho realizado. Segurança essa que não foi percebida no início do trabalho como professor de DdNL, mas que, aos poucos, começou a fazer parte de sua realidade.

Ao falar de interculturação, Denoux (1994) destaca um processo que apresenta traços culturais em resposta a situações não “naturais”, situações plurais. Assim, diz o autor, toda comunicação é um processo de interculturação com uma representação cultural mínima do outro, quando as trocas são significativas. Mesmo não estando na França ou imersa fisicamente em uma cultura francófona, os laços que unem Frida à língua e à cultura francesa são fortes. Aparentemente, ela não larga mão da sua língua e cultura maternas, mas procura o melhor dos dois mundos. Ela escolhe as vantagens de cada código linguístico e cultural que lhe convém. As trocas realizadas em sala de aula são bem significativas e estudante e professor tiram um bom proveito da experiência. Na forma como o trabalho de DdNL é proposto, há diferenças

culturais e há uma dimensão intercultural. Esse contato gera processos de interculturação. Esse contato favorece a criação de um espaço entre dois, nesse espaço conflitos podem surgir e formas de superá-los podem ser criadas. Trata-se, também, de um investimento alto porque como diz Frida: “[...] *é angustiante quando você precisa administrar isso dentro de todas as outras demandas de trabalho*” (Entrevista Professora 1 – Frida). São conflitos que ela começa a lidar como professora de DdNL mesmo fora da sala de aula. No próximo quadro de Frida serão apontados e comentados os conflitos vivenciados dentro da sala de aula.

Não há uma formação inicial em DdNL Artes Plásticas. A docente foi conduzida ao integrar no projeto de bilinguismo na instituição a uma formação específica de DdNL junto com outros docentes de diferentes países e diferentes campos do conhecimento. Frida afirma que para fazer o que faz é preciso estudo: “*Mas, exige para mim, estudo*”, “[...] *não é apenas inserir a língua francesa, ... existe um campo que discute, pessoas que discutem só isso. Então não posso me atrever de transitar num lugar sem saber o que esse lugar discute*” (Entrevista Professora 1 – Frida). Ela observa que o trabalho diário em sala de aula demanda mais e, por isso, destaca a importância de continuar em formação: “[...] *cada vez mais eu sinto necessidade de continuar estudando [...]*”, “[...] *continuo pensando em formação [...]*”, “[...] *é um processo onde a gente se revisita e revisita aquilo que a gente pensa e as nossas práticas*”, “*Eu resolvi estar com o DNL, eu preciso também buscar me atualizar sempre com relação a isso*” (Entrevista Professora 1 – Frida).

O pensamento em formação continuada explicita como ela reflete em sua prática e a importância de partilhar e aprender com outros que se encontram na mesma situação que ela. Assim, são as formações de DdNL, além do embasamento teórico. O seu papel de professora especialista é enfatizado durante toda a entrevista. O conteúdo do seu componente curricular é o foco do seu trabalho em sala de aula. A língua francesa, por sua vez, tem uma força grande, ela mesmo a materializa, lhe dá forma, como destacado acima. Ela tem um lugar e um papel determinado na sala de aula de Artes. A formação de professora de DdNL é observada em seu discurso, no jargão próprio do trabalho de DdNL utilizado e na postura adotada durante a entrevista. Mostrou-se sempre comedida e refletia bem em cada palavra que era dita. A professora já tem alguns anos de experiência no trabalho de DdNL.

A segunda entrevista realizada e transcrita deu origem aos quadros de Margulis. No primeiro quadro, as categorias advindas da transcrição feita geraram categorias finais que são expostas abaixo:

- a) Eu e meus desafios;

- b) Valor e currículo;
- c) Dificuldades, estratégias e mudanças;
- d) A língua estrangeira, a legalidade e a gratificação.

O “eu” é elaborado na sua relação com o “outro” e apresenta pertencimentos múltiplos. Esses pertencimentos múltiplos, que até podem parecer contraditórios, contribuem para construção da identidade do indivíduo. Essa, que não é apenas resultado desses pertencimentos já que o indivíduo também é autor dos mesmos. Ao falar sobre ser professor de DdNL Margulis destaca o acréscimo advindo desse tipo de trabalho à sua prática pedagógica: *“Um objetivo a mais, uma coisa diferente, aproveitar uma língua, o estudo de uma língua para colocar dentro de um certo conhecimento e o desafio, sim, de ensinar o que eu mais gosto que é biologia, em outra língua”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

Ele valora seu trabalho como professor de DdNL e destaca a funcionalidade da língua francesa quando usada em sua aula de Biologia.

*“[...] pra que o aluno vai passar sete anos estudando uma língua, inglês, francês, alemão, seja lá o que for, certo? Como é que ele vai usar essa língua? Pra que ele está usando aqueles sete anos? Em uma língua estrangeira, numa escola? Não é? Ele vê que o inglês, o francês ou o espanhol, eh... ele está cumprindo tabela, aprendendo aquela língua. Mas quando vem uma segunda disciplina, vamos dizer assim, uma não língua estrangeira e diz: vamos aproveitar esse conhecimento que você aprendeu nessa disciplina e vamos juntar com a disciplina, agora, no meu caso, de biologia. Aí o aluno passa a dar importância tanto a uma quanto a outra. Aí ele entende, teoricamente, porque passar cinco, sete anos estudando uma língua estrangeira. E tentar sair dessa escola com esse conhecimento a mais. Entendeu?”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

Aparentemente, ele dá à mudança um sentido de continuidade. Como afirma Camilleri (1990), ele remodela seu ego em relação a novas contribuições. Ele atribui características a si mesmo, constrói sua realidade e atribui um valor a si mesmo. Percebe-se, como diz a autora, a construção da identidade estabelecida indissociável da negociação de uma identidade de valor. Ele valoriza o seu papel como professor de DdNL.

No relato feito, Margulis enfoca o currículo brasileiro, termos específicos da disciplina e a demanda de especificidades do próprio componente curricular. Não são mencionadas metodologias outras ou formas de trabalhar a sua disciplina em outras realidades ou o papel do francês nesse contexto. Todavia, para que o seu trabalho possa ser realizado em sala de aula ele teve que adaptar a linguagem utilizada: *“estou tendo que transformar essa parte pesada, eh... em uma linguagem muito mais simples, muito mais concisa pra aquele aluno aprender a*

*entender o que eu quero*” (Entrevista Professor 2 – Margulis). Aparentemente, essa necessidade de mudança não se deve apenas ao uso da língua francesa em sala de aula.

Diante do desconhecido, Margulis enfrenta desafios e encontra dificuldades nessa nova experiência. Ele se vê obrigado a adotar estratégias e mudar posturas diante de situações diversas. Ele se dá conta que os sentimentos surgem:

*“como é que eu vou fazer o aluno... entender o que eu quero numa língua que ele ainda está dominando” [...] “A angustia pra mim é se ele vai entender o que eu estou querendo dizer. Compreender as definições que ele tem que saber,...” [...] “A parte que dá medo é a insegurança, eu sempre vou bater nessa tecla, a insegurança de... será que o aluno está realmente entendendo, o que eu tô querendo passar para ele em francês ou ele só balança a cabeça dizendo que está entendendo...”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

Todavia, ele reconhece que está aprendendo, compreendendo o trabalho em um contexto de DdNL: *“eu tô aprendendo métodos novos, situações novas, vivências novas, com eles. As turmas também são desafiantes, então, essa é uma parte muito boa”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

A aparente falta de fluência na língua francesa mostrou-se um obstáculo no início do seu trabalho, mas embora esteja, alegadamente, mais confortável com o uso da língua estrangeira, ela ainda não flui com naturalidade. Sobre o medo de usar o francês na sala de aula, Margulis afirma:

*“No começo eu tinha. Porque eu me cobrava. Ainda me cobro, eu não vou dizer que não me cobro, eu tenho muito medo de falar errado porque eles me veem, quer queira quer não, como um espelho que professor não pode errar. E eu fico mostrando a eles, e eu digo a eles, eu vou errar, me corrijam. Mas eu não queria errar”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

A imagem do professor que não erra refletida na metáfora do espelho usada por Margulis pode demonstrar como ele se vê nos alunos. Para isso, destaca-se as falas acima: *“[...] entender o que eu quero numa língua que ele ainda está dominando”, “[...] entender o que eu estou querendo dizer [...]”* (Entrevista Professor 2 – Margulis). Pode-se questionar quem está entendendo quem, quem ainda está dominando a língua ou quem quer corrigir quem. Margulis fala de seu sentimento inicial:

*“A palavra principal era frustrado. Porque eu queria falar certo, mas eu sei que não consigo falar certo porque eu tava em um nível onde eu tinha que falar errado e eu tô falando errado, porque eu sei, mas hoje eu já quebrei esse preconceito, de falar errado,*

*pensando que eu tô falando certo. Porque eu sei que a gente comete erros a toda hora, eu cometo erros a toda hora, e. [...]*” (Entrevista Professor 2 – Margulis).

Uma mudança é percebida no relato feito pelo professor. O professor se vê em um processo:

*“Eu já percebi que eu estou conseguindo falar também sem, vamos falar assim de forma natural. Antes eu meticulava mesmo... as palavras que eu ia usar. Então agora ela já está saindo, entre aspas naturalmente. Isso me deixa um pouco mais relaxado. Mas isso vem de todo um processo. De aprendizado da língua”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

Ele acredita na mudança de sua prática:

*“Eu acho que todo aprendizado é sempre para melhor. ... Eu digo assim, quando chega o dia da aula do primeiro A, que é no caso, é o dia do desafio, mais do desafio, vamos dizer assim. Né? Porque aquele desafio é uma situação nova. Eu acho isso muito mais porque a turma dá o feedback também, eles gostam. E já me disseram que gostam. Então isso me dá um incentivo muito grande, se fosse uma coisa, se eu sentisse que era uma coisa que tava sendo passada para os meninos de uma forma, e eles estivessem se sentindo pressionados, obrigados, aí eu acho que a coisa não funciona. Quando a coisa assim é imposta, a coisa não funciona. Como está sendo uma coisa natural, eles estão recebendo os documentos, eles estão analisando, estão falando, realizando as atividades, de forma natural como se fosse a disciplina, a biologia na língua materna mesma. Aí eu tô vendo que a coisa está andando. E isso dá uma revigorada, entendeu? Pra mim esse é o ponto principal”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

Estratégias são utilizadas por todos os professores com o objetivo inicial de deixar o estudante confortável. Na entrevista com Margulis, a similaridade das línguas é remarcada com o objetivo de quebrar a barreira inicial do trabalho em sala de aula e dissipar a angústia do profissional diante da situação vivida com os estudantes. Margulis diz: *“[...] eu vou mostrando a eles a similaridade das duas línguas, né? Isso vai quebrando a barreira, então a angústia, ela, vai sendo diluída, dissolvida”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

Como Frida, Margulis destaca a demanda maior de tempo para realizar esse tipo de trabalho, já que os grupos apresentam diferentes perfis de um ano para o outro e a aula precisa ser concebida como aula de DdNL.

*“Eu acho que é tudo uma parte de adaptação. Mas que dá muito mais trabalho sim. Isso é inegável. Porque eu tenho que pegar toda a parte que eu já tenho preparada e repreparar. Então é como se eu começasse do zero. Que eu tenho que preparar todas as minhas aulas em uma linguagem mais simples com estruturas totalmente diferenciadas que dá mais trabalho? Dá. Mas é um sobrecarregado que eu tenho certeza de que é passageiro. Não é uma coisa assim impossível de se fazer” [...]* “Então não tem como dizer assim: você vai

*preparar aula DNL, em um ano vai ser isso e durante dez anos você vai falar só sobre isso. Pelo menos na biologia é impossível, porque eu nunca sei o que o meu aluno vai perguntar”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

E como Gauss, ele destaca a necessidade da institucionalização do trabalho de DdNL. Dessa forma, sem apoio e reconhecimento dos que fazem a instituição, esse tipo de trabalho pode não ter continuidade.

A terceira entrevista realizada foi com Gauss e os procedimentos adotados nas outras duas também foram adotados nessa. Abaixo, as categorias finais:

- a) Modelos e influências;
- b) Formação e prática;
- c) Processos interativos;
- d) Bilinguismo;
- e) Definição de papéis.

O início da formação de docente se dá no ingresso escolar, como estudante. O professor pode se ver na prática de outros professores e nas referências que teve no momento de formação escolar. Nesse momento, os professores passam a ser os primeiros modelos. Com o passar do tempo e com formação pedagógica, embasamentos teóricos, esses modelos podem continuar influenciando e sendo reproduzidos ou são criticados e nada copiados. Gauss teve modelos e influências em sua história de vida:

*“Fiz toda a minha escolaridade lá (no interior) e quando comecei a estudar por aqui, fiz um cursinho preparatório e tal, pra o vestibular, eu vi alguns professores que tinham uma dinâmica bem interessante, que eram bem engraçados em sala de aula, tinham, era um ambiente muito leve para uma aula de matemática. E eu achei aquilo encantador, eu disse: poxa, dá pra fazer isso, então talvez seja uma boa (ser professor)”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Vários fatores influenciam na construção da identidade: formação profissional, interações e, também, religião:

*“[...] eu sou cristão, eu sou católico e na época eu tinha um envolvimento com o grupo jovem, essas coisas também e eu vi que o professor tinha esse papel, querendo ou não, poder ser um espelho de algo positivo pra as outras pessoas, assim, eu disse: eu posso estar ensinando, eh... eu posso estar ajudando pessoas, assim, era uma coisa que eu via, era uma profissão que ia dar certo com tudo assim”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Gauss considera que, ao ser espelho, ele pode de alguma forma ajudar os outros, demonstrar algo positivo. A língua francesa tem uma forte influência, também, no campo de conhecimento de Gauss. O laço profissional é feito com a língua que carrega o seu fundamento teórico. Ele afirma:

*“[...] quando eu entrei no curso de mestrado toda a base que eu estudei da didática da matemática foi francesa. A minha professora fez doutorado, fez pós-doutorado na França, minha orientadora na época. Meu atual orientador do doutorado é francês e toda a formação que eu tinha de educação matemática, da didática da matemática, que inclusive o Colégio de Aplicação, também tem esse tipo de formação, foi na didática francesa”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Assim como os outros professores de DdNL e demonstrando a eficácia de uma formação específica, sua preocupação está centrada no ensino aprendizagem de seu componente curricular e isso está refletivo na sua prática. Em um trabalho de DdNL, o professor prioriza melhorar o ensino-aprendizagem dos conceitos do seu componente curricular, o que melhora o domínio da L2, favoriza aberturas culturais e trocas: *“[...] o objetivo é que eles aprendam matemática, isso é fato. Mas quando a gente propõe um trabalho envolvendo o bilinguismo é fato que eles desenvolvem, eles mobilizam o francês também, eles vão desenvolver o francês”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

A importância de uma formação específica em DdNL também é destacada por Gauss: *“Porque muitas vezes o que eu via nas formações de DNL, que era importante que o estudante se colocasse, importante que ele tente falar e que não seja um peso esse francês na sala de aula, mas que seja algo a ser acrescentado, pra todo mundo”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

O docente destaca a importância da formação linguística e a importância da formação específica em DdNL e o quanto são relevantes para o início desse tipo de trabalho: *“[...] eu comecei a estudar o francês do zero, então eu tinha que ter essa base francesa para começar, eu tive que ter algumas formações para começar o trabalho”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

A forma como se relaciona com a cultura francesa é percebida no uso que faz dos manuais: *“Por tá na DNL, a primeira coisa que eu faço é tentar procurar, e aí eu normalmente uso, hoje eu estou usando alguns manuais, alguns livros didáticos franceses que, no caso troisième, que é o relativo ao nono ano aqui”* (Entrevista Professor 3 – Gauss). Ele compara manuais, compara currículos e compara metodologias.

O professor de DdNL constrói uma nova aula, original, singular, bilíngue, que relaciona programas e conteúdo dos manuais em francês com os manuais brasileiros. Essa estratégia permite atingir objetivos disciplinares, linguísticos e culturais. De acordo com Duverger (2009):

Aprender em L2 com documentos autênticos e livros do país onde a língua é falada, permite ir ao encontro de outras maneiras de perceber o mundo e de colocá-lo em evidência – e sem dúvida analisar e ponderar – traços culturais e linguísticos frequentemente evocados de maneira caricatural<sup>29</sup> (DUVERGER, 2009, p. 38, tradução da autora).

Ao relacionar os programas, as metodologias (através dos manuais escolares) e as línguas, Duverger (2009) evidencia que o professor destaca o enriquecimento, a abertura e o aprofundamento dos saberes. A prioridade é sempre o programa oficial da instituição, mas a abordagem realizada proporciona aos estudantes diferentes referências culturais. Os variados documentos utilizados e as diferentes abordagens ampliam, aprofundam e alternam pontos de vista. Os olhares cruzados permitem uma revisita à epistemologia do próprio componente curricular. Isso enriquece a disciplina, o conhecimento da língua estrangeira e até o conhecimento da língua materna. O trabalho de análise dos diferentes manuais é destacado por Duverger (2009) como algo que possibilita a percepção de variadas formas de abordar noções e conceitos disciplinares, privilegiando lógicas indutivas, construtivistas, centradas nas observações, nas análises dos documentos, das experimentações. A forma de trabalhar de Gauss já tinha como princípio processos interativos em sala de aula e não uma prática centrada em aulas expositivas:

*“Porque eu acho que se eu tivesse um modelo de aula em que a gente tivesse um pouco de dificuldade com essas relações, eu acho que o trabalho de DNL seria bem diferente porque ele propõe esse trabalho, que a gente interaja mais, que a gente tenha um trabalho mais leve, mas aí eu acho que coincide muito com o trabalho que a gente já vem fazendo hoje, não vejo tanta diferença no trabalho em relação, a relação com os estudantes”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Observa-se o uso de diferentes estratégias de ensino aprendizagem, com diferentes ângulos de ataque. É importante ter formação para isso.

---

<sup>29</sup> No original: « Apprendre en L2, avec des documents authentiques et des livres du pays où cette langue est parlée, permet d’aller à la rencontre d’autres manières de percevoir le monde et de mettre en évidence – et sans doute de relativiser et nuancer – de grands traits culturels et linguistiques souvent évoqués de façon caricaturale » (DUVERGER, 2009, p. 38).

Gauss já estava inserido na cultura matemática francesa antes do início de seu trabalho em DdNL, a linguagem matemática *à la française* já fazia parte do seu trabalho. Ao apropriar-se do instrumento de comunicação, a língua, ele passa a sentir-se mais à vontade com esse tipo de trabalho:

*“[...] quanto mais o nível de francês se desenvolve, mais fácil o trabalho vai ficando. Fácil no sentido, educar nunca é fácil, mas eu digo assim, essa preocupação do idioma é algo muito forte. Se o idioma está bem desenvolvido, eu acho que no meu trabalho em sala de aula vai ser muito mais tranquilo porque eu acho que, o que eu aprendi sobre metodologias em DNL é muito perto do que eu já fazia em português. Pra mim, eu acho que o grande calo, sempre foi o francês, mas eu acho que tá funcionando e essa experiência está sendo muito interessante, muito rica pra continuar no projeto”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

O professor de DdNL não é responsável pela correção linguística, mas pode retomar um erro que impeça a compreensão. Mas isso não faz dele um professor de FLE. O trabalho como professor de DdNL o insere em um lugar de interculturalidade e de interculturação, em termos de conhecimento disciplinar e em metodologias. A dimensão cultural da língua estrangeira e da linguagem matemática em francês é favorecida pela consciência das diferenças das culturas de aprendizagem. Ele tem consciência de ser o professor especialista, o responsável pelo trabalho em seu componente curricular, mas o fato de ter a possibilidade, mesmo que de forma breve, de fazer uma correção linguística, que seria de responsabilidade de um professor de FLE, o deixa mais confiante: *“[...] eles falam alguma coisa incorreta talvez em francês, eu posso dizer ôpa, não é por aí não”* (Entrevista Professor 3 – Gauss). Aparentemente, ele se sente em uma posição diferente da de professor de matemática ao verificar sua competência em fazer uma correção na produção em língua francesa feita pelo estudante. Todavia, há momentos em que ele mesmo não lembra de algo em francês e, nesse momento, ele apela para o trabalho colaborativo junto aos estudantes. Ele também se preserva e invoca o seu papel de especialista: *“o meu papel é de trabalhar a matemática em sala de aula”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Ao mudar para a língua francesa e para a linguagem matemática em francês junto aos estudantes, a forma de trabalho do seu componente curricular muda, seja de forma consciente ou não. O professor já tem ciência do trabalho realizado em seu componente curricular em um outro contexto. Há uma nova forma de trabalhar, a forma *“à la DdNL”* do componente curricular.

Denoux (1994b) assevera que a interculturalidade de uma troca não se resume aos efeitos separados dessa troca sobre a relação de cada um à sua cultura, mas reside na elaboração cultural de uma terceira cultura oriunda dessa troca. A interculturação é um processo que

manifesta a criação de traços culturais em reposta a situações ditas não naturais porque são pluriculturais. E isso pode ser percebido na prática de sala de aula relatada por Gauss.

Duverger (2009) e Coste (2005) concebem o trabalho de DdNL dentro de um projeto maior, um projeto institucional. Essa concepção de projeto institucional é destacado por Gauss. Embora seja um projeto aprovado na instituição, o docente não o percebe como projeto abraçado pela direção e pelo corpo docente: *“Então se é algo institucional nesse sentido eu acho que ia funcionar muito bem, mas infelizmente a gente tem muitos problemas”* (Entrevista Professor 3 – Gauss). Gauss sabe onde está inserido e sua responsabilidade:

*“[...] eu tô... é... lotado em um espaço em que é dentro da Universidade, que a gente faz pesquisa todo dia. E eu sou um dos que pretende contribuir para a educação nacional, esse é o meu grande objetivo, eu acho que profissional, é... mesmo que de pouquinho em pouquinho, eu percebo que esse olhar mais amplo me ajuda muito porque aí eu posso, com mais facilidade, ter contato, mesmo que com um pequeno vídeo que é apresentado lá fora que a gente trabalha, que a gente traz, um pequeno recurso lá de fora, isso já me dá um olhar diferente. Já me faz olhar e dizer assim: poxa, talvez essa recomendação que é feita lá fora pra o currículo poderia ser trazida para cá. E vice-versa”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

As entrevistas realizadas com os três professores de DdNL do CAP e depois transcritas também geraram quadros com estratégias adotadas pelos docentes diante das dificuldades encontradas em sala de aula. Nos quadros, estão destacados os problemas apontados pelos professores, a reação que tiveram diante do problema encontrado, as estratégias adotadas pelos mesmos para superá-los e as reações diante do procedimento executado.

Frida enfrentou em sua experiência de DdNL em sala de aula algumas dificuldades e estratégias foram adotadas para superá-las. Para ela, a língua francesa apresenta-se como elemento que enriquece sua prática pedagógica. E isso é postulado nas formações para professores de DdNL. Frida apreendeu isso e reconhece que a língua francesa vem para agregar e o seu uso não deve impedir ou atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem do seu componente curricular. Em sua prática, experimentou que o uso da língua estrangeira como ferramenta de aprendizagem ou de auxílio a aprendizagem, deve ser progressivo. Ela destaca momentos em que a escolha do não uso da língua estrangeira é um recurso para que a aula mantenha a sua fluidez.

Causa (2007) destaca a importância das alternâncias de línguas usadas nas aulas de DdNL. Causa afirma que são recursos importantes para a organização do curso que é proposto. A alternância do código também é destacada por Camilleri (1990). Nos problemas relacionados à utilização da língua estrangeira em sala de aula, Frida utiliza a alternância de códigos;

estratégias de ensino aprendizagem (estratégias metacognitivas de monitoramento, reflexão e remediação; estratégias sócio-afetivas de conversa positiva, esclarecimento do que perceber como confuso; estratégias cognitivas de observação, repetição, língua materna) e estratégias que apresentam as semelhanças de trabalho sem renunciar sua cultura, observando o contexto cultural, social e os recursos disponíveis em sala.

Embora sinta o peso, a exigência e o aumento de trabalho com esse tipo de abordagem, a professora acredita que a satisfação com o resultado do processo, com o crescimento dos estudantes e os ganhos futuros justifiquem o trabalho presente. Ela maximiza as vantagens do dispositivo e escolhe vantagens de cada código cultural. Ela reconhece a importância da formação específica como base para otimizar tempo de preparação e planejamento de aulas.

O sentimento de angústia gerado na docente por administrar esse trabalho com todas as outras responsabilidades é minimizado pelo aumento de contato com a língua e com a cultura francesa. Cada vez que ela se aproxima e se apropria desses conhecimentos e eles passam a fazer parte do seu dia a dia, ela fica mais à vontade com o uso da língua estrangeira e isso facilita o seu trabalho como professora de DdNL.

Margulis considera o currículo do seu componente curricular bastante pesado para os estudantes. A chegada do francês em seu trabalho diário o fez rever e reavaliar como o trabalho tem sido feito com os estudantes, mesmo na língua materna. É preciso também considerar a demanda externa de reavaliação e alteração do currículo de ciências/biologia na educação básica apontadas pelo professor. Todavia, o uso do francês exigiu uma mudança de linguagem, de postura diante da dinâmica anteriormente utilizada, que ainda é um processo e uma aprendizagem para o mesmo. Ele associa as línguas utilizadas em sala, acompanha os retornos dados pelos alunos, planeja o que será ou não trabalhado na língua estrangeira.

O docente experimentou alguns sentimentos no seu início de trabalho e não descarta ainda sentir alguns deles: angústia, medo, insegurança, frustração, inquietação, vergonha.

*“[...] a gente está falando, não sei se acontece isso nas disciplinas, porque quando a gente está falando, explicando uma reação ou uma sequência de acontecimentos dentro de uma célula... enquanto eu tô falando numa coisa já estou pensando no que vem depois e quais são as possibilidades de perguntas que esse estudante vai fazer em cima disso. Só que eu tenho que fazer isso e pensar em francês e pensar em francês quais são as possibilidades de perguntas, como é que eu vou, será que eu vou entender o que o estudante está me perguntando também? Como é que eu vou responder isso (risos)? Qual é o tempo verbal que eu vou utilizar (risos) quando ele me fizer uma pergunta? (risos - tensão) É muita informação ao mesmo tempo” (Entrevista Professor 2 – Margulis).*

Na necessidade de usar a língua francesa, ele compartilha fato ocorrido com ele mesmo quando precisou alugar um carro na França usando a língua francesa. Teve dificuldades, mas foi bem-sucedido. No momento de contato de culturas teve que reagir, enfrentar a dificuldade:

*“[...] poxa se eu consegui ali na frente daquela pessoa porque eu não vou conseguir na frente de trinta estudantes? Eu acho que ali foi o gatilho. Eu, vamos colocar assim, eu perdi um pouco da vergonha, ainda tenho vergonha, eu não nego não. E fico puto quando eu erro. Mas é... c'est la vie”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

Para enfrentar os desafios, Margulis adota o trabalho colaborativo, procurando a cumplicidade junto aos alunos.

Segundo Camilleri (1990), o professor usa as chamadas estratégias identitárias para preservar a coerência da identidade. Gauss mergulha na cultura estrangeira através dos manuais escolares utilizados, mas não recusa a sua cultura ou assimila de pronto a outra. Ele apresenta uma postura crítica, pondera e faz escolhas. O uso de livros didáticos em francês, recurso usado nas aulas, promove o contato cultural. O professor destaca que vai além de saber ler em francês porque ele observa a abordagem feita em determinado conteúdo a ser apresentado. E isso acontece graças à opção de trabalhar com vários materiais, segundo o docente. É a sua pretensão de contribuir com a educação nacional. Essa é a situação posta por Gauss.

Há um ganho destacado por Gauss no trabalho da Matemática com o francês. Cada componente de forma separada ganha quando o trabalho conjunto é realizado. Tal ponto também foi destacado pelo professor de Biologia. O ganho é mútuo, para o docente e para o discente.

Diante da falta de material em francês para ser usado em sala de aula após ser avaliado pelo professor, o mesmo recorre ao que já se tem produzido na língua materna. Dessa forma, os estudantes são expostos pelo professor a metodologias diferentes. A falta de fluência na língua francesa destacada por Gauss em alguns momentos proporcionou o desenvolvimento de um rico trabalho colaborativo em sala de aula, incluindo construção de léxico específico, também de forma colaborativa. Estudantes e professor, em relação à língua francesa, são colocados em nível similar. Os estudantes se sentem mais à vontade diante do professor que compartilha o aprender com os alunos. A hierarquia professor e estudante não é percebida nesse momento porque a aprendizagem é para todos.

Gauss destaca a dificuldade que percebe com o envolvimento de poucos professores da instituição neste tipo de dispositivo. O docente acredita que a sensibilização e a promoção de condições para o trabalho no CAp possam atrair outros docentes.

O perfil do professor do CAp é de um professor pesquisador. A pesquisa já faz parte do seu dia a dia. Ser crítico, refletir, analisar, redefinir, reavaliar corrobora com o tipo de profissional que vai sendo forjado nesse contexto de ensino, pesquisa, extensão e gestão, que é a educação básica dentro da Universidade.

As estratégias adotadas pelos sujeitos da pesquisa estão longe de ser definitivas. De acordo com Camilleri (1990), os indivíduos nessas situações-problemas possuem a capacidade de criar, de forma indefinida, novas reações.

Com o objetivo de analisar os processos de interculturação (já que não foram da mesma forma para todos) vivenciados por esses professores nessas situações de contato de culturas, as análises das transcrições das entrevistas realizadas foram fundamentais. Percebe-se, em alguns momentos, a criação de espaço entre dois. De acordo com Denoux (1994b), em uma troca de culturas A e B, surge uma cultura C, que se torna o foco de análise desse processo iterativo. Observando os recortes na fala de Gauss, percebemos que há uma cultura C que coloca as culturas A e B em perspectiva: “[...] quando eu uso um recurso como o livro didático em francês na minha aula me faz ter um contato cultural ali que é muito diferente do que simplesmente você saber ler em francês porque que eu vejo qual é a abordagem que eles geralmente trazem” (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Para Denoux (1994b), nem todo contato cultural ativa a diferença cultural. Se a troca permanece em nível elementar (obedecer uma ordem, comprar algo) e não gerar negociação, metabolização não se caracteriza um processo de interculturação. Gauss reconhece a carga cultural presente nos manuais que são usados em salas de aula nos respectivos países. Ele não menciona adotar o manual francês ou o currículo francês e esquecer o currículo brasileiro ou simplesmente traduzir o currículo brasileiro para o francês. Diante dessa situação de contato de culturas, ele adota estratégias. A interculturação é resposta a essas situações pluriculturais, uma elaboração singular dessa diferença cultural. Como afirmado anteriormente, uma metabolização da diferença cultural. Gauss acrescenta: “Isso me ajuda muito porque me faz perceber um pouco, às vezes, que, inclusive, a ter um olhar crítico de currículos, tanto em relação ao currículo brasileiro quanto em relação ao currículo francês” (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Esse terceiro espaço nasce do processo de interculturação. A diferença cultural torna-se um operador estruturante da relação. Denoux (2003a) destaca que essa diferença cultural é elemento de contexto que determina a negociação. Ainda destacado por Gauss:

*“[...] mesmo que de pouquinho em pouquinho, eu percebo que esse olhar mais amplo me ajuda muito porque aí eu posso, com mais facilidade, ter contato, mesmo que com um pequeno vídeo que é apresentado lá fora que a gente trabalha, que a gente traz, um pequeno recurso lá de fora, isso já me dá um olhar diferente. Já me faz olhar e dizer assim: poxa, talvez essa recomendação que é feita lá fora pra o currículo poderia ser trazida para cá. E vice-versa. Talvez o que eles fazem lá não seja tão adequado, eles poderiam trazer para o ensino básico como alguns documentos curriculares trazem aqui no Brasil. Assim, esse olhar mais panorâmico pode me ajudar”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

A interculturalização favorece a criação de um espaço entre dois, entre a identidade de professor da disciplina de origem e a identidade de professor de francês. Gauss destaca que o objetivo na sua aula é que os estudantes aprendam matemática, como vemos abaixo: *“[...] o objetivo, na minha aula, por exemplo, o objetivo é que eles aprendam matemática, isso é fato. Mas quando a gente propõe um trabalho envolvendo o bilinguismo é fato que eles desenvolvem, eles mobilizam o francês também, eles vão desenvolver o francês”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Todavia, mesmo não sendo professor de francês, faz avaliação quanto ao nível de francês dos estudantes durante a experiência de DdNL matemática e também do uso da língua nos diferentes contextos interativos, como vemos nos trechos abaixo:

*“[...] é bastante relevante porque eu já vi, apesar da experiência ser muito curta, um avanço muito grande. Em relação ao nível de francês, dos estudantes, no projeto de DNL”. “E isso é ótimo porque o francês se a gente deseja que os estudantes sejam, aprendam o francês para serem fluentes, enfim para seguirem cada objetivo específico deles lá, eles precisam saber usar o francês nesse sentido. De quando viajar saber usar o francês pra se comunicar com outros fins”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

Frida destaca a singularidade desse tipo de trabalho e, como já destacado anteriormente, ela apresenta sua responsabilidade ao assumir e adotar esse tipo de trabalho em sala de aula.

Para ela:

*“[...] trabalhar com DNL, exige esse compromisso, com isso que você assume porque não é, não é apenas inserir a língua francesa, mas saber que isso, existem teóricos, existem estudos, existem livros, artigos, enfim, existe uma infinidade de, existe um campo que discute, pessoas que discutem só isso. Então não posso me atrever de transitar em um lugar sem saber o que esse lugar discute”* (Entrevista Professora 1 – Frida).

Margulis aponta a naturalidade e sensibilidade que se deve ter ao adotar esse tipo de perspectiva. Para o docente:

*“Quando a coisa assim é imposta, a coisa não funciona. Como está sendo uma coisa natural, eles estão recebendo os documentos, eles estão analisando, estão falando, realizando as atividades, de forma natural como se fosse a disciplina, a biologia na língua materna mesma. Aí eu tô vendo que a coisa está andando. E isso dá uma revigorada, entendeu? Pra mim esse é o ponto principal”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

E acrescenta como se vê nesse novo contexto de ensino aprendizagem:

*“Eu tô colocando mais como uma experiência individual, pessoal, em princípio. É um novo aprendizado pra mim, já vou lhe dizer assim. É um campo totalmente novo, ensinar biologia em francês, são situações totalmente novas. Vamos dizer... eu tô usando uma parte do cérebro que eu não sabia que tinha. Isso é interessante. E quando eu apresento isso para os outros professores, tanto da disciplina de biologia em outros locais, como diversas disciplinas, as pessoas ficam assim: mas como você está fazendo isso? Que experiência é essa? Como é que faz isso? Qual a adaptação que você tá tendo que fazer? Eh... eu não vejo ninguém assim dizendo, ou colocando isso para baixo, mas puxando pra cima, dizendo: poxa como isso é interessante, mesmo pensamento que até eu tive. Você está pegando uma disciplina de uma língua e colocando na sua disciplina, é isso e tá mostrando a eles que tem uma ideia, um propósito, sim, então isso é enriquecedor”* (Entrevista Professor 2 – Margulis).

#### **9.2.4 Considerações das Análises dos Resultados**

Na introdução desta tese, várias perguntas foram feitas, entre elas: Quais as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor? Com a intenção de tentar respondê-la, uma hipótese foi levantada: o ensino de uma Disciplina dita Não Linguística é uma situação de contato de culturas gerando processos de interculturação, ou seja, ela vai favorecer a criação de um espaço entre dois, entre o português e o francês, assim como entre a identidade de professor da disciplina de origem e a identidade de professor de francês. A partir daí uma pesquisa foi construída com o objetivo de verificar se essa hipótese levantada pode ou não ser comprovada.

Após leituras e análises feitas, pode-se concluir que, como afirmado por Nóvoa (2013), a identidade é um local de conflitos e batalhas, não é um dado adquirido nem uma propriedade, nem mesmo um produto – é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Tal concepção exposta pelo autor fica em evidência na fala dos três professores de DdNL entrevistados, pois desafios nos remetem a lutas. Pode-se destacar da fala de Frida:

*“Mas, eu sou uma pessoa que gosta de desafios, e eu acho que os desafios me empurram para frente”. “Então isso era muito cansativo, na época, porque era o ritmo de trabalho, doutorado, já, porque eu entrei no doutorado, fazer estudo de língua francesa e me lançar num desafio desses”* (Entrevista Professora 1 – Frida).

Pode-se perceber, também, na fala de Margulis:

*“[...] uma coisa diferente, aproveitar uma língua, o estudo de uma língua para colocar dentro de um certo conhecimento e o desafio, sim, de ensinar o que eu mais gosto que é biologia, em outra língua”. “... eu estava saindo ... da direção. Da parte da direção... e um desafio, basicamente um desafio, de ensinar sim, a disciplina em uma língua. Como o francês eh... me ofereceu essa oportunidade eu fiz, porque não? Por que não pegar esse desafio, me divertir, fazendo o que eu gosto”? “A angústia é boa. Porque é um desafio novo. É uma angústia no sentido, é ... certas horas... como é que eu vou fazer o aluno... entender o que eu quero numa língua que ele ainda está dominando”. “Eu digo assim quando chega o dia da aula do primeiro A, que é no caso, é o dia do desafio, mais do desafio, vamos dizer assim. Né? Porque aquele desafio é uma situação nova. Eu acho isso muito mais porque a turma dá o feedback também, eles gostam. E já me disseram que gostam. Então isso me dá um incentivo muito grande [...]” (Entrevista Professor 2 – Margulis).*

E até na fala de Gauss: *“Acho que tem aí “n” possibilidades. Eu vejo, assim, uma coisa positiva, mas aí também não pode sobrecarregar os alunos, então como equilibrar essa equação é que vai ser o desafio”* (Entrevista Professor 3 – Gauss).

O professor de DdNL constrói uma identidade cultural, resultado do seu engajamento na defesa de seu pertencimento, como afirma Sibony (1991), a um espaço entre dois, entre professor especialista e professor FLE, um espaço entre a cultura brasileira e a cultura francesa. Esse profissional participa de mais de um campo profissional e possui mais de um pertencimento cultural. Além de professor especialista de seu componente curricular, ele compartilha outros pertencimentos. Ele se encontra em um “novo contexto” e se depara com novos desafios e procura se reinventar para superar obstáculos. Nesse contexto no qual está inserido, para superar dificuldades, estratégias precisam ser adotadas.

Os dados obtidos apontam, de forma ampla, que a formação específica em DdNL oportunizou, aos professores, o aprendizado de saberes, de competências, de habilidades, de técnicas, permitindo aos mesmos uma inserção nesse campo do conhecimento. Dubar (2005) lembra que essa identidade profissional não é definitiva, ela é permeada de construção, desconstrução e reconstrução. Frida destaca:

*“Continuar estudando, continuar estudando. Se puder ter outras formações, você quer fazer? Com certeza. Quero fazer porque eu acho que eu não posso parar nisso, eu não posso me dar por satisfeita nos livros que li ou na formação que eu fiz. Eu acho importante se você abraça, né, o seu campo de conhecimento de fato e você precisa tá sempre em dia com as leituras dele, precisando se atualizar”.* (Entrevista Professora 1 – Frida).

O curso realizado e as leituras feitas forneceram fundamentações teóricas relevantes à sua atuação e isso pode ser observado na utilização de algumas estratégias adotadas para superar os problemas encontrados. E também a alertou quanto à necessidade de uma maior intimidade com o dispositivo, já que o mesmo ainda demanda muito investimento de tempo. Experiências de formação específicas de DdNL exercem influência sobre a prática pedagógica de professor de DdNL, assim como afirmado por Tardif (1999), sobre a constituição dos saberes profissionais e já destacado anteriormente.

As histórias de vida apresentadas pelos três sujeitos dessa pesquisa mostram o quão próximos e entranhados na cultura e língua francesa eles estão (em diferentes graus) e isso expressa o quanto cada um está imerso no processo de interculturação. Frida teve em sua formação inicial a referência europeia e, principalmente, a francesa. Isso fez com que o seu desejo em aprender a língua, conhecer de perto tudo que envolvia o seu campo de conhecimento a fizesse embrenhar nesse universo. Mas com a continuidade de seus estudos e o desenvolvimento de uma consciência crítica, ela critica pontos que não convergem com a forma com que pensa e construiu princípios basilares de sua prática pedagógica e referência e aproveita os pontos que reconhece importantes para serem compartilhados e trabalhados em sala de aula. Não concebendo, aparentemente, uma complementariedade, mas algo novo, único. Ela critica os pontos, insere elementos de sua própria cultura que considera relevantes para a compreensão de seu campo de conhecimento e, no final, obtém algo novo. A língua e a cultura francesa permanecem em sua dinâmica, postura e base pedagógica é ela que a impulsiona a ser crítica e reflexiva em fazer o que faz da forma que faz.

Assim também Gauss teve em sua formação uma forte influência e referência da cultura francesa e o modo de conceber os princípios de base do seu campo de conhecimento na pedagogia francesa. O conhecimento linguístico adquirido posteriormente vem confirmar um processo iniciado anteriormente. Imerso nesse universo, o professor não sente a diferença, em alguns aspectos, do que é feito na França e do que é feito no Brasil. O desejo de continuar e de se embrenhar no universo da língua e da cultura estrangeira agrega para o professor valores e referências positivas para o seu trabalho. Isso não significa que o faça sem um olhar crítico ou não concebendo o contexto no qual está inserido. A preocupação com o currículo nacional é referenciada e o currículo é seguido. Mas questionamentos que surgem sobre as diferenças de currículo entre a realidade francesa e a brasileira não só chamam sua atenção, como tornam-se objeto de pesquisa. Aliás, a vertente de pesquisa está presente nos três sujeitos, observando a singularidade de cada um.

Margulis não tem uma história de contato com a língua e cultura francesa em sua história de vida antes do trabalho iniciado no projeto de DdNL na instituição na qual trabalha. A língua vem como uma ferramenta a mais de trabalho e uma forma de trabalhar o seu componente curricular de forma a acrescentar algo que possa enriquecer a sua prática pedagógica. Mas a insegurança no idioma causa inquietação e o angustia no trabalho realizado. Oscilando entre a negação e o apego ao que acredita ser algo inovador e relevante, ele faz e demonstra em sua prática pedagógica a necessidade de um longo caminho ainda a ser percorrido para que o trabalho que realiza possa realmente se consolidar como acredita ou que ele possa realizar de forma como concebido na literatura na qual se baseia.

Os professores demonstraram em graus diferentes uma competência de apropriação plurilíngue, uma consciência de fatores de diversidade: saber conectar recursos a situações; gerenciar situações de contato; demonstrar atitude reflexiva e capacidade de associar, confrontar, articular as experiências e transformá-las em competência. Não uma competência repertório, mas sim algo processual.

Para que o professor esteja imerso em um processo de interculturação, a língua e a cultura precisam cercar o docente. É necessário que o mesmo esteja absorvido. O fato de não estar em um país francófono não se mostrou como impeditivo para que o processo de interculturação fosse observado.

### 9.3 ASPECTOS FINAIS

A pesquisa realizada propôs compreender as repercussões do ensino de uma Disciplina dita Não Linguística na identidade profissional do professor, através da identificação das estratégias adotadas pelo mesmo para enfrentar os conflitos em sala de aula. O tempo investido no projeto foi dividido em conversas, orientações, análises e cheio de leituras e descobertas. O resultado foi “*un aperçu général*” do que seja uma DdNL, sua possibilidade de trabalho na Educação Básica brasileira, a interculturação e, de forma mais aprofundada, o professor de DdNL na sala de aula. Sendo esse, um dos três elementos desse tipo de trabalho: elemento professor, elemento estudante e elemento conteúdo.

Algo, sem dúvida, inovador, desafiador e estimulante, mas a partir de qual ponto de vista? Da pesquisadora, ela mesma professora de francês no Colégio de Aplicação da UFPE e coordenadora da implantação deste projeto na sua instituição. Foi então a partir de sua prática profissional que se embrenhou nesse mundo e descobriu a riqueza de tal dispositivo. Neste

contexto percebeu que o professor voluntário a participar do projeto aumenta seu trabalho sem nenhum retorno aparente da instituição que não se implica no projeto, sem falar da ausência de políticas educacionais e políticas de ensino específicas. Vale realçar que o francês é uma língua estrangeira que vem perdendo prestígio em nosso país.

Parte-se do pressuposto que a prática profissional do professor de DdNL é uma situação de contato de culturas. Essa situação de contato, entre dois referenciais culturais, provoca conflitos no professor, tanto na gestão da sala de aula, quanto na sua identidade profissional. As dificuldades encontradas, retratadas e destacadas nesta pesquisa se limitaram à gestão da sala de aula. A identidade e a subjetividade do professor, a partir de si mesmo e do outro que me olha, deverão ser estudadas em projetos futuros. O estudo atual suscitou um grande número de perguntas que apontam para várias possibilidades e perspectivas de pesquisas futuras. Essas futuras pesquisas partirão de nossas conclusões, já que esse trabalho pode ser considerado como pioneiro em nosso país sobre o tema exposto. Trabalhar com este tipo de dispositivo abre possibilidades para o professor se reinventar. O trabalho também apresenta limites, aspectos desafiadores e, até mesmo, aspectos inquietantes.

O foco nessa pesquisa foi o professor de DdNL, sua identidade profissional, sua formação, seus desafios e estratégias utilizadas em sala de aula. Mas nessa forma de trabalho há mais dois outros elementos: o estudante e o conteúdo. Considera-se que o dispositivo DdNL abre o estudante ao outro, desenvolve a sua empatia, o mergulha em uma diversidade e desenvolve competências interculturais. O estudante de DdNL pode ver o professor especialista do componente curricular como um outro profissional, até mesmo como um professor, também, de LE. Este dispositivo abre uma janela para o mundo.

Já o conteúdo do componente curricular, esse é a terceira parte do tripé. Pode haver uma redução do conteúdo com a utilização da língua estrangeira em sala de aula? Há coisas que podem não ser vistas ou trabalhadas em sala de aula pelo fato de ser uma DdNL? E os limites disso? Um estudo comparativo entre o ensino de um componente curricular em português, língua materna dos estudantes, e em francês, língua estrangeira, na mesma instituição de ensino permitiria identificar diferenças e similitudes, ganhos e perdas associadas às práticas. Há algo além, os pais, responsáveis por esses estudantes, também podem ser ouvidos e convidados a expressarem suas expectativas a partir da compreensão desse tipo de trabalho e as repercussões do mesmo na vida escolar e pessoal dos estudantes. Percebe-se, portanto, que há outros caminhos a serem trilhados-na apreensão desse tipo de dispositivo.

O passo inicial foi dado, uma literatura bem interessante e relevante sobre o tema proposto foi sistematizada, mas há outros aspectos que podem ser pesquisados e avaliados para implementação de tal dispositivo na educação pública de nosso país, como apontados acima. Algo que poderia ser vislumbrado após a apresentação dessa tese e dos pontos levantados e trabalhados. A pesquisa poderia ter tomado um outro rumo e ter sido feita de uma outra forma, talvez. Isso é deixado para os que se arriscarem nesse mundo do bi- plurilinguismo.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L'Éducation interculturelle**. 5<sup>e</sup> édition corrigée. Paris: Presses Universitaires de France, 2018.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas – RS, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativa. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- AGUIAR, M. da C. C. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Porto, Portugal, 2004.
- ALLWRIGHT, D. **Autonomy in language pedagogy in CRILE Working Paper 6**. Centre for Research in Education: University of Lancaster, 1990.
- ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, 23, 119-135. 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALVES, A. J. A “Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 18, p. 53-60, maio 1992.
- ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisas quantitativa e qualitativa, 2e. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **Formação dos Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANQUETIL, M. Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être? *In*: ANQUETIL, M. **La reconnaissance des compétences interculturelles**. Paris: Les éditions Didier, 2004.
- AUGER, N.; KERVAN, M. Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle: des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Combat+). **Tréma**, p. 33–34, 2010.
- AZZI, A.; KLEIN, O. **Psychologie sociale et relations intergroupes**. Paris: Dunod, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BATISTA NETO, J. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação: contribuições da escola de Chicago e do interacionismo simbólico. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE*, 18., Maceió, 2007. **Anais [...]**. Maceió, 2007.

BECHARA, E. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BENVENISTE, É. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. *In: BENVENISTE, É. Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1963]. p. 19-33.

BERRY, J. W. Immigration, acculturation and adaptation. **Applied Psychology: An International Review**, v. 46, p. 5-68, 1997.

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Nathan Université, 2003.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário Didático de Português**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2009.

BLANCHET, P. **L'approche interculturelle en didactique du FLE**. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3<sup>e</sup> année de Licences. Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004.

BOAS, F. Anthropology. **Encyclopedia of the Social Sciences**, v. 2, p. 73-110, 1930.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BOURDEREAU, F. Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc. **Dans Le français aujourd'hui**, n. 154, p. 25-34, 2006.

BRAGA, F. **Formação de professores e identidade profissional**. Coimbra, Portugal: Quarteto, 2001.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946**. Cria a Universidade de Recife. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L4759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4759.htm). Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.192, de 5 de outubro de 1999.** Promulga o Acordo-Quadro Inter-Regional de Cooperação entre a Comunidade Européia e os seus Estados-Membros e o Mercosul e os seus Estados-Partes, concluído em Madri, em 15 de dezembro de 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3192.htm#:~:text=D3192&text=DECRETO%20No%203.192%2C%20DE,15%20de%20dezembro%20de%201995](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3192.htm#:~:text=D3192&text=DECRETO%20No%203.192%2C%20DE,15%20de%20dezembro%20de%201995). Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, maio de 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. **CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020**. Colegiado: CEB aprovado em: 9/7/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Disponível em: [https://educacaobilingue.com/wp-content/uploads/2020/09/Parecer-CNE\\_CEB-02\\_2020.pdf](https://educacaobilingue.com/wp-content/uploads/2020/09/Parecer-CNE_CEB-02_2020.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

BRETON, J-L. **Apprentissage de l'anglais en section européenne au lycée: représentations et pratiques**. Paris: Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2011.  
BRITISH COUNCIL. **Língua Inglesa na BNCC – Terceira Versão**. São Paulo: Leitura Crítica, 2017.

BYRAM, M. **Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAMARGO, A. Os usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.

CAMILLERI, C. *et al.* **Stratégies identitaires**. Paris : P.U.F., 1990.

CARDANO, M. **Manual de Pesquisa Qualitativa: contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAUSA, M. L'indispensable alternance codique. **Le français dans le monde**, n. 351, 2007.

CAUSA, M. Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite de niveau avancé. **Synergies Roumanie**, n. 4, p. 179-188, 2009.

CAUSA, M. Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives. **Les carnets du Cediscor**, n. 12, 2014.

CAVALLI, M. Créer une cohérence. **Le français dans le monde**, n. 344, 2006.

CECR - CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE. Comité de l'Éducation. **Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg: Didier, 2005.

CHAGAS, V. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLANET, C. **Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990.

CORREA, S. M. de S. Langue officielle, langues autochtones et allochtones au Brésil: repères historiques et sociologiques d'un marché linguistique. **Revue GLOTTOPOL**, n. 16, 2010. Disponível em: [http://glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero\\_16/gp116\\_04correa.pdf](http://glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero_16/gp116_04correa.pdf). Acesso em: 12 ago. 2017.

COSTE, D. Conceptualisation et alternance des langues. *In*: COLETTA, D.; NICCO, E. ; TADIELLO, R. (a cura di): **Pensare in due lingue**. Atti del convegno regionale, 16-17 settembre 1993, Aoste, IRRSAE-Val d'Aoste. 1994.

COSTE, D. **Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue**. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, 2003.

COSTE, D. Quelle didactique pour quels contextes ? Enseignement du français au Japon 33. **Revue de la Société japonaise de didactique du français**, p. 1-14, 2005.

COSTE, D.; GALISSON, G. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1976.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétences plurilingues et pluriculturelles**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1999.

COSTE, D. ; MOORE, D. ; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2009.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUCHE, D. VI. Culture et identité. **La notion de culture dans les sciences sociales**. Paris: La Découverte, 2010. p. 97-114.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde**. 4<sup>e</sup> édition. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2017.

DE CARLO, M. **L'interculturel**. Marie-Christine Couet-Lannes: CLE International, 1998.

DE MASI, L. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. 3. ed. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.

DENOUX, P. Formation et problématique interculturelle. **European Journal of Teacher Education**, v. 13, n. 3, p. 123-128, 1990.

DENOUX, P. L'identité interculturelle. **Bulletin de Psychologie**, v. 48, n. 419, p. 6-9, 1994a.

DENOUX, P. Pour une nouvelle définition de l'interculturalisation. *In*: BLOMART, J.; KREWER, B. (Eds). **Perspectives de l'interculturel**. Paris: École Norm. De St. Cloud/L'harmattan. 1994b. p. 67-81.

DENOUX, P. De la négociation internationale à la négociation interculturelle. *In*: KRIDIS, N.; LEMOINE, C. L. (Ed.). **Communication et Entreprise, les hommes, les machines, l'environnement**. Paris: AIPTLT L'Harmattan, 2003a. p. 175-190.

- DENOUX, P. Universalisme, Culturalisme et Interculturalité – Contributions de la psychologie interculturelle. *In: WIEVIORKA, M. et al. L'identité culturelle et le politique.* Toulouse: GREP, 2003b.
- DENOUX, P. Les modes d'appéhension de la différence culturelle chez les enseignants européens. **Carrefours de l'éducation**, n. 18, p. 194-208, 2004.
- DORTIER, J. F. L'individu dispersé et ses identités multiples. *In: RUANO-BORBALAN, J. C. (coord.). L'identité. L'individu, Le groupe, La société.* Paris: Éditions Sciences Humaines, 1998.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUVERGER, J. Didactiser l'alternance en cours de DNL. **Revue Tréma**, n. 28, 2007a.
- DUVERGER, J. Professeur bilingue de DNL un nouveau métier. **Le français dans le monde**, n. 349, 2007b.
- DUVERGER, J. Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues. **Revue Tréma**, v. 30, 2008.
- DUVERGER, J. L'enseignement en classe bilingue. **Hachette Livre**, v. 43, n. 15, 2009.
- DUVERGER, J. **Enseignement Bilingue.** « Discipline Non Linguistique » Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. France : Institut Français et Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2010.
- DUVERGER, J. (coord). **Enseignement Bilingue.** Le Professeur de “Discipline Non Linguistique” Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Paris: ADEB, 2011.
- ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- EURYDICE. **L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe, Bruxelles, Commission européenne.** Direction générale de l'éducation et de la culture, 2006. Disponível em : <http://www.eurydice.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- FADEL, C. **Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed.** Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign, 2015.
- FARIAS, I. C. Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. *In: FERREIRA, M. M. (coord.). Entre-vistas: abordagens e usos da história oral.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- FAYOL, M.; MONTEIL, J-M. Stratégies d'apprentissage/ apprentissage de stratégies. **Revue française de pédagogie**, p. 91-110, 1994.
- FERRAROTTI, F. Sobre autonomia do método biográfico: Dossier Biografia e Patrimônio. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, Portugal, n. 09, p. 171-177, 1991.

FLEURI, R. M. **Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire**. 2005. Disponível em: [www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri\\_2005\\_recife\\_resumo\\_e\\_texto\\_completo.pdf](http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA, F. C. P. **Marcadores discursivos em língua francesa: O uso de alors, donc, mais e bien no discurso de sala de aula**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 2007.

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, 1963.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDRICH, G. **De l'intérêt de faire des mathématiques en allemand en tant que D.N.L.** 2005. Tese (Mestrado) - Strasbourg, 2005.

GABIOULD, C. *et al.* (Orgs.). **L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1986.

GAJO, L. **Bilinguisme, immersion et interaction en classe**. Paris: Didier. Coll.LAL, 2001.

GAJO, L. Le français langue seconde d'enseignement: choix de modèles, de langues et de disciplines. *In*: LALLEMENT, F.; MARTINEZ, P.; SPAËT, V. (éds). **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative**. Le français dans le monde, no especial, janvier, 2005.

GAJO, L. Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématicité, opacité, densité. **Éducation et sociétés plurilingues**, n. 20, p. 75-87, 2006.

GAJO, L. Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. **Revue Tréma**, n. 28, 2007.

GAJO, L. *et al.* **Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire e au tertiaire: rapport final**. Paris: Fonds national suisse de la recherche scientifique, 2008.

GARCÍA, O.; BAETENS BEARDSMORE, H. **Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell Pub, 2009.

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

GOFFMAN, E. **La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne I.** Traduit de l'anglais par Alain Accardo. Paris: Collection Le sens commun, 1973.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, M. da G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Eccos – Revista Científica**, v. 7, n. 02, p. 253-274, 2005.

GOVONI, G. **La didactique de l'histoire dans les sections bilingues: « médier » deux traditions d'enseignement** in *Le Français dans le monde*. Paris : CLE International, 2003. p. 87- 99.

GOY, J. **Histoire Orale.** Paris: Encyclopaedia Universalis, 1980.

GUMPERZ, J. **Sociolinguistique interactionnelle.** Une approche interprétative. La Réunion: L'Harmattan, 1989.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLEUX, M. Histoires de vie et formation des éducateurs. **Pensée plurielle**, n. 18, p. 161-177, 2008.

HAMEL, R. E. **L'apparition de nouvelles politiques dans les blocs régionaux: le cas du Mercosur en Amérique du Sud**, dans *Terminogramme, Géostratégie des langues*. 2001. Disponível em: <http://hamel.com.mx/ArchivosPublicaciones/2001a%20Lapparition%20de%20nouvelles%20politiques%20linguistiques%20dans%20les%20blocs%20regionaux%20-%20Le%20cas%20du%20Mercosur.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

HENRY, P.; MOSCOVICI, S. Problèmes de L'analyse de contenu. **Languages**, n. 2, set. 1968.

HESS, R. **Préface à l'ouvrage de C. Delory-Momberger, Les Histoires de vie.** De l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2000. p. XVI-XVII.

HOLSTEIN, J. M.; GUBRIUM, J. F. Active Interviewing. *In: SILVERMAN, D. Qualitative Reserach: theory, method and practice.* London : Sage Publications. 1997.

HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, 2007.

HOWLETT-MARTIN, P. **Le Brésil du Nord-Est, Richesses culturelles et disparités sociales.** Paris: Editions L'Harmattan, 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. *In: GASKEL, G.; BAUER, M. (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, image e som.* Um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 90-113.

KASTERSZTEIN, J. **Les stratégies identitaires des acteurs sociaux**: approche dynamique des finalités. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

KAUFMANN, J. C. **Ego**: Para uma sociologia do indivíduo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

KEWARA, P. **Enseignement-apprentissage d'une discipline linguistique et non-linguistique à l'école primaire**: analyse de l'action conjointe professeurs-élèves dans des classes primaires bilingues en Thaïlande. Paris: Université Rennes 2, 2012.

KROEBER, A. L. ; KLUCKHOHN, C. Culture: a critical review of concepts and definitions. Papers. **Peabody Museum of Archaeology & Ethnology**, v. 47, n. 1, 1952.

LAMBERT, W. E. **Language, Psychology and Culture**: Essays. Stanford Stanford University Press, 1972.

LECLERC, J. **La politique linguistique à l'égard des langues autochtones, dans L'aménagement linguistique dans le monde**. Québec: Université Laval, 2015.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. São Paulo, SP: Pioneira, 1954.

LÉVI-STRAUSS, C. **L'identité**. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss professeur au Collège de France, 1974-75, Paris: Grasset, 1976.

LIBERALLI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.) **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

LIPIANSKY, E. M. L'identité Personnelle. In: BORBALAN, Jean-Claude Ruano (org.). **L'Identité – L'individu; Le groupe; La société**. Edition Sciences Humaines, 1998. Pt.1. Cap. 1. p. 21-29.

LIPIANSKY, E. M.; TABOADA-LEONETTI, I.; VASQUEZ, A. Introduction à la problématique de l'identité. In: CAMILLERI, C. *et al.* **Stratégies identitaires**. Paris: P.U.F., 1990.

LOGUERCIO, S. D. Iniciação à docência de francês como língua estrangeira: enfrentando o desafio da aquisição das habilidades comunicativas. In: COSTELLA, R. Z. *et al.* (org.) **Percursos da Prática de Sala de Aula**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 91-108.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013a.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013b.

LOPES, M. Linguagem, Interação e Formação do Professor. **Revista Brasileira Est. Ped.**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, 1994.

LOPES, M. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MALEWSKA-PEYRE, H. Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. *In: Stratégies Identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 111-141.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A.V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC. 1989.

MATTELART, A. **Diversité culturelle et mondialisation**. Paris: Éditions La Découverte, 2017.

MEAD, G. H. **Espiritu, Persona y Sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1982.

MEILLET, A. Comment le Mots Chagent de Sens. *In: Linguistique Historique et Linguistique Générale*. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1948 [1905- 1906].

MICHAUD, C. Discipline Non Linguistique en LVE : Quelle prise en compte des effets de contexte pour améliorer les enseignements ? *In: ANCIAUX, F.; JEANNOT-FOURCAUD, B. (Coord.). Contextes et Didactiques: Éducation et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels*. Paris: L'Harmattan, collection Logiques sociales, 2014. p. 35- 51.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1983.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, prática e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOITA, M. da C. Percurso de Formação e de Transformação. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p.111-140.

MOORE, D.; CASTELLOTTI, V. Alternance des langues et construction des savoirs. **Cahiers du Français Contemporain**, 1999.

MORELLO, R. Diversidade no Brasil: línguas e políticas sociais. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 27-36, 2009.

MORIN, E. **La Méthode V: L'Humanité de l'humanité**. Paris: Éditions du Seuil, 2001.

MUCCHIELLI, A. **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 1996.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Do ensinar à ensinagem. *In*: PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. **Les histoires de vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

QECR - QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS. **Aprendizagem, ensino e avaliação**. Porto: Asa Editores II, S.A, 2001.

RAMÍREZ-ESPARZA, N. *et al.* Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. **Journal of Reserach in Personality**, v. 40, p. 99-120, 2006.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. L'Ordre Philosophique. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

RUANO-BORBALAN, J. C. (coord.) **L'identité. L'individu, Le groupe, La société**. Paris: Éditions Sciences Humaines, 1998.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SIBONY, D. **Entre-deux**. L'origine en partage. Paris: Seuil, 1991.

SILVA, T. T. (org). **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOARES, L. E. **O Rigor da Indisciplina**: ensaios de antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA, J. F. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

TABOADA-LEONETTI, I. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In: CAMILLERI, C. *et al.* **Stratégies identitaires**. Paris: P.U.F., 1990.

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

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Quebec: Universidad Laval, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEMPLE, C. **Stratégies identitaires, trajectoires migratoires et processus d'interculturalisation. Solutions déployées dans le contact culturel par des migrants d'origine japonaise et sénégalaise en France**. (Tese de doutorado não publicada, orientação de Patrick Denoux). Université Picardie Jules Vernes d'Amiens, France. 2006.

TEMPLE, C.; DENOUX, P. Construction d'un outil d'identification des stratégies identitaires en psychologie interculturelle. **Les cahiers internationaux de psychologie sociale**, v. 3, n. 79, p. 47-56, 2008.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1982.

TRÉZEUX, G. Enseignement bilingue et politique linguistique. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, v. 7, p. 103-107, 1995.

TYLOR, E.B. **Primitive Culture**. Londres. 1871.

VASQUEZ, A. Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique. *In*: CAMILLERI, C. *et al.* **Stratégies identitaires**. Paris: P.U.F., 1990.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VIGNER, G. Enseigner le français comme langue seconde. Paris: CLE International, 2001.

VOLLMER, H. J. **Vers un instrument européen commun pour la/les langues de scolarisation**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2006.

YOUNG, M. Teoria do Currículo. O que é e porque é importante. **Cardernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1996.

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

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1, PROFESSORES 1 E 2

### QUESTIONÁRIO 1 – FRIDA – PROFESSORA 1

#### *1. Nome completo e formação acadêmica.*

**FRIDA – PROFESSORA 1.** Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Mestre e Doutora em Educação.

#### *2. O que motivou você a participar do projeto de Bilinguismo/DNL (Disciplina Não Linguística) do CAP/UFPE?*

O desafio de me aperfeiçoar cada vez mais na língua estrangeira e a motivação de ter essa experiência nas minhas aulas em um projeto que estava iniciando na época, 2013.

#### *3. Qual é a relevância de participar do projeto de Bilinguismo/DNL?*

Por ser um projeto que começou a se estruturar no CAP/UFPE de forma muito pensada, planejada e com o engajamento da equipe.

#### *4. Você já participou de alguma formação DNL dentro ou fora do Brasil?*

Não.

#### *5. Você já iniciou de forma efetiva (em sala de aula) o seu trabalho como professor(a) DNL? Se sim, o que você identifica como algo a melhorar na sua prática como professor(a) DNL?*

Sim, em 2013 fui a primeira professora a integrar o projeto e entrar nesse desafio. Na época, participei com uma disciplina da parte diversificada do currículo. Depois, em 2016, participei de outra disciplina da parte diversificada do currículo, em parceria com outra professora que integra o projeto. Neste ano, 2017, assumir uma turma regular, ou seja, trabalhando DNL na disciplina de Artes Visuais obrigatória para o Ensino Fundamental. Em 2013 o grande desafio foi a necessidade do aperfeiçoamento e da fluência na língua estrangeira, pois eu havia terminado o curso de francês há cinco anos. Em 2015 tive uma experiência de morar um período na França, isso ajudou consideravelmente a ampliar o meu vocabulário e me deu mais tranquilidade para retomar o projeto. Este ano, embora considere que o projeto esteja acontecendo de forma tranquila, ainda sinto a necessidade de ter mais

vivências com a língua para aperfeiçoar o meu vocabulário e poder ter mais segurança nas aulas.

**6. *Quais são as suas expectativas em relação à formação DNL no CAVILAM de Vichy?***

Me aprofundar no conhecimento da fundamentação teórica para orientar a minha prática no DNL e aprofundar meus conhecimentos da língua francesa, uma vez que o curso é todo em língua francesa.

**7. *Quem ou o que você acredita que encontrará nessa formação?***

Possibilidade de ouvir, falar, ler, pensar, escrever em francês. Possibilidades de acessar bibliografias que possam orientar minha prática.

**8. *O que você pensa ser sua necessidade prioritária nessa formação?***

Escuta, conversação, leituras e atividades práticas.

**9. *Que saberes você considera necessários ver nessa formação DNL no CAVILAM ?***

Saberes acadêmicos, saberes advindos de experiências de outros (as) professores(as) que já atuam com DNL.

**10. *Você considera que a participação nessa formação DNL contribuirá para a transformação de sua prática docente? Justifique sua resposta.***

Sim, eu tenho excelentes expectativas para a formação e acredito que ela me dará elementos para as próximas práticas.

**QUESTIONÁRIO 1 – GAUSS – PROFESSOR 2**

1. Nome completo e formação acadêmica.

**GAUSS - PROFESSOR 2.** Graduado em Licenciatura em Matemática pela UFPE, Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE (EDUMATEC-UFPE).

**2. *O que motivou você a participar do projeto de Bilinguismo/DNL (Disciplina Não Linguística) do CAp/UFPE?***

Eu não sabia detalhadamente como se daria o projeto no ato do convite. Deste modo, o que me motivou e me fez aceitar o convite foi o fato de o projeto permitir com que eu aprendesse a língua francesa, pois, ao longo da minha formação acadêmica, fui levado a conhecer muitos estudiosos em Educação Matemática de origem francesa e, inclusive, estudei diretamente com referências francesas na minha pesquisa de mestrado. Deste modo, conhecer a língua francesa ao ponto de conseguir trabalhar com DNL no CAP se mostrou muito importante para a minha formação.

**3. Qual é a relevância de participar do projeto de Bilinguismo/DNL?**

Acredito que o projeto de Bilinguismo/DNL é extremamente relevante para os alunos e para os professores envolvidos. Para os alunos, o ensino bilíngue permite o uso da língua francesa em contextos diversificados, o que, a meu ver, potencializa a aprendizagem da língua francesa, tendo em vista que a língua deixa de ser estudada como fim para ser usada como meio para a aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento. Para os professores, acredito que a participação no projeto de Bilinguismo/DNL é importante porque permite que eles também estejam inseridos no desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua francesa como um meio durante sua prática docente.

**4. Você já participou de alguma formação DNL dentro ou fora do Brasil?**

Não.

**5. Você já iniciou de forma efetiva (em sala de aula) o seu trabalho como professor(a) DNL? Se sim, o que você identifica como algo a melhorar na sua prática como professor(a) DNL?**

Não.

**6. Quais são as suas expectativas em relação à formação DNL no CAVILAM de Vichy?**

São muito boas. Acredito que a formação apresentará ideias e estratégias de ensino bilíngue que servirão para o planejamento e execução das minhas futuras aulas bilíngues. Além disso, tenho a expectativa de melhorar meu nível de compreensão e produção oral da língua francesa.

**7. Quem ou o que você acredita que encontrará nessa formação?**

Acredito que irei encontrar professores de diferentes países e de diferentes áreas de estudo com expectativas semelhantes a minha. Acredito também que conhecerei diferentes realidades de escolas e de ensinos bilíngues.

**8. *O que você pensa ser sua necessidade prioritária nessa formação?***

Conhecer ideias e estratégias para um ensino bilíngue adequado, para que eu possa ter elementos importantes de auxílio a minha futura prática bilíngue.

**9. *Que saberes você considera necessários ver nessa formação DNL no CAVILAM ?***

Acredito que será preciso ver ideias e estratégias de ensino bilíngue, discriminando momentos de equilíbrio entre o uso da língua francesa e da língua portuguesa. Também acredito que serão necessárias abordagens que considerem as diferentes realidades de ensino pelo mundo, como as particularidades de cada escola, de currículos, de culturas etc.

**10. *Você considera que a participação nessa formação DNL contribuirá para a transformação de sua prática docente? Justifique sua resposta.***

Transformação é um termo muito forte. Acredito que muito do que já é desenvolvido na minha prática docente poderá ser aprimorado ou aproveitado durante os planejamentos para as futuras aulas bilíngues. No entanto, certamente, a participação na formação trará elementos que contribuirão para a minha prática docente.

## APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 (32'19'')

#### FRIDA - PROFESSORA 1, Artes Plásticas – DdNL, CAP/UFPE

Posso me apresentar?

*Por favor*

Bom dia... Fernanda. Eu sou a professora Frida. Frida, sou, tenho 45, 44 anos, vou fazer 45 agora, em outubro. Sou professora de artes visuais do Colégio de Aplicação, desde 2009, portanto, agora em outubro, eu completo dez anos de Colégio de Aplicação. Mas já outros tantos de anos fora do Aplicação, né, e de formada também. Tenho formação na licenciatura em educação artística, com habilitação em artes plásticas que hoje é o atual curso de artes visuais, licenciatura em artes visuais. Especialização em arte educação e tecnologias contemporâneas, pela UNB e mestrado e doutorado aqui, na UFPE, no PPGE, em Educação, e uma parte do doutorado, com sanduíche, na Sorbonne, na Panthéon Paris 1. É isso, em educação.

*E no Colégio de Aplicação quais são as turmas neste ano?*

No Colégio de Aplicação, eu já trabalhei com todas as turmas desde que entrei, né, então sextos, sétimos, oitavos, nonos e a PD (parte diversificada) do ensino médio, primeiro ano do ensino médio. Esse ano especificamente eu estou com um sexto ano, sexto A, os dois oitavos e a PD do ensino médio. Então, eu tenho quatro turmas.

*Obrigada Frida. Agora, a primeira pergunta que eu gostaria de fazer: Por que ser professora?*

Bom, minha trajetória ela é bem... diferente assim, eu sempre, por que ser professora? Por que ser professora de artes, né? Ainda tem esse detalhe. Eh... porque eu não escolhi ser de outro campo de conhecimento, eu queria de artes. E eu tive, eu fiz essa opção com muita clareza... em determinado momento da minha vida. Quando eu terminei a graduação, meu primeiro vestibular, eu não, eu não entrei de primeira, eu fiz para engenharia, engenharia elétrica. Naquele tempo eu fiz ensino médio escola técnica, que não eram os institutos federais ainda, mas era uma escola técnica da minha cidade, no interior da Paraíba. Eh... e aí movida, eu acho, muito mais mobilizada pela influência da Escola Técnica, meu primeiro vestibular foi para Engenharia. Não passei naquele vestibular, fiz um ano de cursinho preparatório e no ano

seguinte eu fiz novamente Engenharia e passei. Cursei, bom, durante o período que fiquei na Engenharia enfrentei muitas greves. Foi um período bem duro nas Universidades, enfrentei acho umas três ou quatro greves, eu fiz três anos, três anos e meio de engenharia, engenharia civil. Em determinado momento em meu curso de engenharia, eu... eu tive a clareza que não era aquilo que eu queria para mim, eu não queria ser engenheira, eu não me via naquela profissão pra vida toda. E... na época eu não morava aqui em Recife, eu morava em outra cidade, no centro oeste, em Goiás, Goiânia, e eu estava na Universidade, até que eu tomei conhecimento que existia o curso de artes lá. E aí eu fui até o Centro de Artes da UFG pra procurar saber quais eram os cursos e na época tinha artes visuais, que já era Artes Visuais lá, a licenciatura, existia o bacharelado, existia o designer gráfico, existia o designer de moda, designer de interiores, música, e eu não pensei duas vezes. Era licenciatura em Artes Visuais que eu queria. Não é algo do nada porque, ainda que eu fizesse engenharia, a vida toda eu trabalhava com o campo da arte ou a vida toda eu participei de coisas no campo da arte, desde pequena, de escolinhas de arte, quando eu era criança e adolescente. Então eu fui aluna de escolinhas de arte, eu fiz cursos de pintura, eu fiz cursos de desenho, eu trabalhei com moda, então de alguma forma eu tava sempre perto do campo da arte e longe da engenharia. A engenharia era só o curso que eu fazia, e eu não me identificava. Até que eu, já mais amadurecida, tomei conhecimento da licenciatura e fui pesquisar de fato o que era a licenciatura e cheguei a conclusão que era isso que eu queria para mim, Então eu, muito madura da minha decisão, eu entrei com processo pedindo mudança de curso na Universidade, da engenharia civil pra licenciatura em artes visuais. E foi quando eu comecei a fazer o curso e termi..., depois vim morar em Recife, me formei, acabei me formando aqui. Então essa foi a minha trajetória, assim, como eu cheguei no curso de artes, né? Era um curso que eu sempre, eu acho, eu sempre quis, mas antes eu não tinha oportunidade porque onde eu morava não tinha... naquele momento. Então, e também porque eu tinha, a gente vai sendo muito influenciado pelos contextos que a gente tá. Eu sai de uma escola técnica, então eu não vislumbrava outra coisa senão a área de exatas, pra mim, naquele momento, dezesseis, dezessete anos, né? Mas depois quando eu vim fazer essa opção estava mais madura, já vivendo um outro momento de minha vida, fora de casa, já, enfim, casada, com filhos, com uma filha e aí resolvi fazer essa opção de forma muito clara e, foi assim, uma opção que eu achei ia impactar muitas pessoas e... impactou de outra forma, porque foi muito, muito bem recebido... a notícia de que eu não ia mais fazer mais engenharia e que eu ia fazer artes. As pessoas que são mais próximas, meu marido, minha mãe, disseram que era isso que tinha que haver comigo, que engenharia só eu não tinha percebido que não tinha haver comigo. Então eu comecei a fazer a

faculdade de artes e foi, desde a primeira aula eu tive certeza de que era isso que eu queria, ser professora de artes, não queria ser outra, não queria ser designer, eu não queria ser outra coisa, que eu poderia ter escolhido também naquela ocasião, já que eu migrei de curso. E não quis. Foi isso.

### ***E por que ser professora de DNL?***

Pois é... o DNL... é o seguinte: quando eu fazia faculdade de artes, ainda em Goiás, eu comecei a estudar a língua francesa, então o DNL também não surgiu, ele é fruto de uma história, na minha vida, então eu entendo, as coisas foram acontecendo e o DNL veio como um desdobramento de algo, que eu acho, eu vinha plantando há muito tempo. Então, lá na graduação, em artes... eu comecei a, naquele contexto, a perspectiva de história de arte que eu tinha era muito eurocêntrica, então a gente estudava sempre olhando tudo que surgia na França, os grandes movimentos artísticos, e aquilo me instigava a dizer: Ah! Um dia eu quero conhecer esse lugar, eu quero ir na França, eu quero ir nesses museus. Coincidentemente eu tinha uma irmã, que morava também na França, morou vinte anos lá, eu tinha esse desejo de um dia ir lá, não só para ver minha irmã, mas muito desejo de ir e ver aquilo que eu só via nos livros. E eu comecei a estudar francês porque para mim era inadmissível eu chegar num lugar e não saber me comunicar minimamente com as pessoas, ou pedir informações mínimas, e aí comecei a estudar francês, por isso, movida por essa curiosidade. Depois... fui fazendo, cheguei para morar no Recife, terminei o curso aqui de francês, no Núcleo de Línguas, daqui da Universidade Federal de Pernambuco e... um curso do qual sou muito grata porque... foi grande parte da minha formação na língua francesa, foi nesse curso, eh... eu acho importante isso ser dito... e aí depois no Colégio de Aplicação, depois de já algum tempo... então. Eu entrei em 2009, finzinho de 2009, que eu entrei em outubro, aí 2010, 2011, 2012, em 2013, não foi? 2013 começou a surgir uma possibilidade de algo que fosse bilíngue, não é? E aí movida, pelo seu convite, pela sua, pelo seu desejo de pensar isso. Como você ficou sabendo de algum motivo, por algum motivo que eu tinha estudado francês, você começou a me contaminar com esse desejo de fazer isso, né.... trabalhar DNL. Naquele momento, eu confesso, e eu lembro de ter dito isso várias vezes, eu não me sentia, é... pronta, pra isso. Porque uma coisa era eu ter estudado francês, pra eu me comunicar quando viajasse, naquela ocasião eu já tinha ido a França, algumas vezes, eu já tinha feito, realizado o meu sonho de ir aos museus e ver aquilo que eu tinha vontade, eu já tinha experimentado a língua nesses momentos, né? Me comunicar na língua francesa, nesses, nesses momentos de viagem. Mas daí a assumir um projeto desse, era algo que pra mim, naquele

momento era muito grande, era muito, um passo gigante. Mas, eu sou uma pessoa que gosta de desafios, e eu acho que os desafios me empurram para frente. E foi por isso que eu aceitei, mesmo sabendo que não estava pronta pra dar uma aula totalmente em língua francesa. Mas eu sabia que eu sabia alguma coisa que eu poderia contribuir e que eu ia precisar estudar muito pra eu de fato dar cada vez mais uma contribuição melhor. Então eu lembro que na época eu voltei a estudar francês, mesmo eu já tinha algum tempo de terminado o curso. Eu voltei a estudar o francês, é... a princípio num curso de extensão que, é... o professor do Colégio de Aplicação, Marlon, abriu, também porque eu estava na mesma época muito mobilizada pra fazer o doutorado, né? A seleção pro doutorado, então eu queria reavivar as coisas na minha cabeça, da língua francesa e aí eu estudei aqui e depois eu fui estudar na Aliança Francesa, já que aqui só tinha o nível básico e eu fiz aquela retomada das coisas, né? Do vocabulário, enfim, da gramática e depois fui estudar na Aliança Francesa. Então isso era muito cansativo, na época, porque era o ritmo de trabalho, doutorado, já, porque eu entrei no doutorado, fazer estudo de língua francesa e me lançar num desafio desses. Era tudo muito novo pra mim, mas o que me movia era o desafio, o prazer de estar numa possibilidade de desenvolver um trabalho onde eu também estaria aprendendo muito, com ele. Porque é muito diferente de dar aulas de artes exclusivamente e dar aulas de artes no DNL. É isso.

***É.. e aí... Bom você falou um pouco dela, da sua motivação de iniciar o projeto, mas que avaliação você faz agora do currículo da disciplina de artes nesse ano, no oitavo ano A, no CAp? O que acrescenta na sua formação profissional? Primeiro como você vê a disciplina de artes no oitavo ano A, DNL, o que acrescenta na sua formação profissional e na sua relação com os alunos essa experiência que você está vivendo?***

Tá. Eu preciso focar só no oitavo ano A ou poderia falar também da experiência de outros anos?

***Pode falar.***

Bom, o que eu vejo com relação ao currículo, o DNL, eu vou trabalhar exatamente o meu programa, certo? Então aquilo que eu pensei, quando eu trabalhei em 2013 um programa para uma PD (disciplina da parte diversificada do currículo), que foi trabalhar a temática identidade, eu trabalhei durante todo aquele ano essa temática. Mas, mesclando com a língua francesa. Então, eu tinha aquele programa pronto e eu tinha a língua francesa como elemento das minhas aulas. Isso acontece, aconteceu quando eu trabalhei com Artes e na parceria com

Geografia, trabalhando o tema África, as questões da geografia sócio-políticas também, mas trabalhando também as questões artísticas. O programa era feito dentro dessa temática e o, a língua francesa, ela vem como um elemento que só traz acréscimo aquele programa, aquele currículo, que é estabelecido. No nono ano, na minha experiência de nono ano e agora na do oitavo ano, então o que eu vejo é: existe o programa, existe um currículo pensado pra o ensino da arte no Colégio de Aplicação, tá? Do sexto ao nono, e eu digo isso do sexto ao nono porque no ensino médio, há disciplina de artes visuais. A disciplina de artes assume um outro é... formato, em função de uma características do modo como elas acontecem no ensino médio, como elas podem acontecer no ensino médio. Mas do sexto ao nono ano eu tenho o programa e se eu vou trabalhar, a exemplo do que eu fiz no nono, como eu faço hoje no oitavo, eu respeito o programa da disciplina, daquela turma. Então, se eu estou no oitavo ano o programa é de oitavo ano e o DNL ele vai ser um elemento a mais dentro desse currículo que vai trazer a possibilidade de trabalhar a língua francesa, mas não trabalhando a língua francesa na perspectiva do estudo da língua, da linguagem, da gramática, não. A língua francesa, ela, é um elemento que enriquece a minha aula, então se eu estou trabalhando o barroco eu posso discutir o barroco em francês com eles, trazer elementos para ler imagens, em francês. Perguntas, provocações, pequenos textos, pequenos vídeos, e aí, em momento algum eu fujo do currículo que foi pensado pro oitavo ano, não. Eu contemplo o currículo pensado, mas eu contemplo esse currículo também com a língua francesa.

***E como é que você percebe os alunos nesse tipo de trabalho? E como você se percebe como professora nesse contexto?***

Tá, com relação aos alunos o que eu percebo é, desde a minha primeira experiência, tá? É preciso ter, dar o tempo que os alunos precisam, o tempo necessário para eles entenderem o que vai ser a língua francesa numa aula de artes. É... curiosamente ou coincidentemente, enfim, eu sempre sou a professora do Colégio de Aplicação que começa o DNL nas turmas. Então, no DNL, na experiência de 2013, que foi com o segundo ano do ensino médio, eu fui a primeira pessoa que eles tiveram a experiência de ter francês em outro momento que não o estudo da língua francesa, né? Na aula de língua estrangeira. Com os oitavos anos, depois nono, então, assim, sempre como eles estivessem começando... comigo. Eu sou a primeira, então o que é que eu aprendi com essa experiência? Já são... seis anos, com algumas pausas em função do meu doutorado, mas já tem uma certa história, né? Com o DNL, e aí eu aprendi que é preciso dar o tempo para que os alunos, alunos entendam... que o francês não vai ser algo que vai ser

impeditivo da aprendizagem deles ou da compreensão dos conteúdos de artes. Então eles, na minha prática eu começo de forma muito tranquila, deixando eles muito tranquilos com relação a isso, de início mesclando, sabendo dosar a quantidade de francês que eu posso falar por aula. Eles vão se ambientando com isso, então a minha prática ela vai se intensificando com a língua francesa na medida que eu vou tendo os feedbacks que eles de fato estão a vontade com aquele momento. Se eu, em determinado momento, explico algo e falo mais em francês e eu percebo que eles não estão me dando retorno ou que não está sendo compreensível o suficiente o conteúdo de artes que está sendo trabalhado, eu preciso rever. Eu talvez precise voltar um pouquinho para retomar. Então eu venho percebendo, assim, eu venho aprendendo com a prática quando eu posso falar mais em língua francesa, quando eu não posso falar tanto assim. E quando as vezes não é possível de forma alguma. Porque em determinado momento talvez a explicação em língua portuguesa, seja, naquele momento, mais claro para um ou outro aluno. Então, a gente, eu acho que o que venho aprendendo é a dosar isso, aprendendo a compreender também como os alunos lidam com isso, que é novo, que é entrar numa sala de oitavo ano, por exemplo, e se deparar com uma professora que em alguns momentos vai falar em francês, né? Com relação aos alunos, especificamente o que eu percebo é que de início existe um grande estranhamento. É... uma surpresa porque eles não estão é.. preparados ou não estão acostumados a ter uma aula de um outro campo de conhecimento na língua estrangeira, eu já, eu já digo isso porque eles sempre começam comigo, essa experiência no colégio. Então eu nunca peguei um aluno que já teve aula com um outro professor de DNL e comigo ele tá mais tranquilo, tá mais é... a vontade para entender como se estabelece uma dinâmica DNL na sala. Então, sempre, é por mim, eu sempre digo assim, é como se fosse Clarice Lispector, o Instante-Já de Clarice Lispector. É... o Instante-Já do contato com a língua francesa em outra disciplina que não o estudo da língua francesa. Então o Instante-Já acontece comigo, né? E aí eu percebo que de início eles chegam muito tímidos, eles ficam mais silenciosos e depois eu começo a perceber que eles vão se soltando a medida que eles começam, conseguem entrar na aula e me dar um bonjour e, às vezes, são coisas muito simples. Coisas que eles já dominam, mas que demora a... leva algum tempo para eles conseguirem ficar a vontade e chegar e dizer: bonjour, ça va?, au revoir. Ao final de uma aula: à la prochaine. Então assim, são para mim pequenos feedbacks, de início, já vai me dizendo assim, já está começando a ficar a vontade de falar a língua francesa aqui, dentro dessa outra sala que não é a sala de francês. De, de, do laboratório de língua estrangeira, então, e assim eu vou entendendo se eu posso aumentar a dose de francês durante as minhas aulas ou se eu devo continuar ainda por um tempo mesclando mais com a língua

portuguesa. Então eu acho que só a experiência tá me dando essa... como é que se diz, essa medida de como que eu posso ser professora de artes, que trabalha com DNL, a partir do que eu tenho de retorno dos alunos.

***O que é que isso acrescenta na sua formação profissional?***

Bom, sem dúvida, o trabalhar com DNL exige muito do docente porque eu preciso planejar a minha aula, tá?, mas eu preciso planejar a minha aula e preciso estudar para isso, então eu acrescento a minha formação profissional... cursos que já fiz, grupos de estudos que já estabelecemos, né?, leituras de livros no grande grupo, compartilhando estudos, ter ido a França estudar, passar um período estudando, exclusivamente DNL, não é? Poder ler artigos que discutem DNL, é... pequenas formações, participação em Congresso de professores de língua francesa, e se eu não me engano eu era a única, ou uma das poucas que trabalhavam com DNL que estavam no último Congresso que fui com você em Aracaju. Então, traz pra mim outros debates teóricos pra minha formação que eu não acessava antes de ter, entende? Então me faz também perceber o quanto que eu posso extrapolar daquilo que eu tinha de leituras, não é? De leituras teóricas. Então acrescenta na minha formação. Na minha prática é desafiador porque não basta planejar a aula de artes, mas eu tenho que planejar dentro da minha aula de artes visuais, o que de língua francesa vai entrar, onde, de que modo e em que medida. Então eu preciso ter isso muito planejado e bem eh... amadurecido porque a aula não pode, não pode, ser um ensaio. Eu não posso né... eu preciso levar isso pra aula, planejado de tal maneira que a coisa aconteça porque a língua francesa não pode travar a aula, ela não pode ser um impeditivo da minha aula. Não, ela tem que ser um elemento da minha aula, mas eu não posso em determinado momento deixar de trabalhar o conteúdo porque a língua francesa me impediu disso. Então ela exige, exige pra mim, em termos de prática, desse trabalho, da minha prática docente. Mas, exige pra mim, estudo. E aí, isso é trabalhar com DNL, exige esse compromisso, com isso que você assume porque não é, não é apenas inserir a língua francesa, mas saber que isso, existem teóricos, existem estudos, existem livros, artigos, enfim, existe uma infinidade de, existe um campo que discute, pessoas que discutem só isso. Então não posso me atrever de transitar num lugar sem saber o que esse lugar discute.

***Isso angustia?***

Às vezes, porque a demanda da nossa prática, né, na universidade é muito grande. Nós temos, bom, dou aula, tenho várias turmas, sou professora na pós-graduação, tenho orientandos,

tenho orientando de PIBIC, tem as coisas que a gente assume, já assumi gestão e isso me demanda ter um tempo para isso, também. No meu cotidiano porque isso não pode ser uma coisa esporádica, isso precisa ser contínuo. Então, se eu não tiver nem lendo algo sobre DNL, mas eu preciso, por exemplo, na obrigação de estar ouvindo muito em língua francesa. Então, de todo dia reservar um tempo do dia pra ouvir rádio, pra escutar alguma palestra em francês, uma entrevista, porque eu preciso estar sempre em contato com isso. Que vai fazer parte da minha prática e aí é angustiante quando você precisa administrar isso dentro de todas as outras demandas de trabalho. Além das demandas pessoais porque a gente não é só trabalho. A gente precisa ter tempo pras outras coisas da vida.

***E qual é a relevância dessa experiência para você?***

Bom, pra mim é muito gratificante quando eu vejo isso, como isso se... como os alunos é... terminam o ano letivo, após um ano de contato com o DNL. Então se eu começo o ano letivo com alunos tímidos, né, pra falar um bonjour, por exemplo, mas eu termino o ano letivo, como já tive experiência de alunos, alunos que escreveram textos em língua francesa para artes, análise de livro em francês, análise de imagens em língua francesa, isso é muito gratificante. É sinal de que alguma coisa ficou desse processo. Então, fazer trabalhos em parceria, como eu já fiz, com língua francesa, com o professor de língua francesa, fazer isso e pôr numa exposição onde eles tinham o trabalho de artes mas também tinha um trabalho pensado, com parceria em francês e isso que chegou na sala de artes se desdobrou e eles escreveram, e eles pensaram sobre. Isso é muito gratificante, então é, é trabalhoso, é árduo, às vezes pensar, planejar, mas quando a gente vê o crescimento os alunos; isso é para mim sempre muito... como é que eu posso dizer... isso é muito feliz, isso é muito satisfatório do processo que foi vivido, sabe? É um desdobramento de uma experiência que tá sendo vivenciada em sala e que mostra o quanto que isso reverbera na vida deles. Vê que quantos alunos, por exemplo, que já se formaram, já passaram pelo DNL, passaram por mim no DNL e quantas vezes eles viajaram agora já adultos, formados, foram, por exemplo, sei lá, à França e lembraram da experiência que tiveram comigo com o DNL me marcaram. Isso é um exemplo que a gente deixou semente nessas pessoas, né? Dizer, Frida, eu vi isso na sua aula tal, naquele dia, isso pra mim é um retorno gigante, parece ser algo muito simples, mas tem um significado muito grande quando um aluno retoma uma experiência vivida com você num caso muito específico. Então, eu só vejo crescimentos nos alunos que passam pela experiência e em mim, que passo por uma experiência que é desafiadora.

***Perspectivas?***

Bom, eu acho que cada vez mais eu sinto necessidade de continuar estudando, então assim, eu tinha terminado o curso de francês, tinha, continuo pensando em formação, continuo, tanto é que fiz a prova do DELF. E é importante? É. Continuo pensando que não posso parar aí, porque continuei estudando já estou no nível C. É algo que exige muito, então não são aulas, as aulas, enquanto aluno de língua francesa no nível C, as aulas não são tão simples assim, elas exigem da gente algumas leituras, leituras mais adensadas, exige debates, exige contato constante com a língua, né, ampliação do vocabulário, é, e o que eu pretendo com isso? Continuar estudando, continuar estudando. Se puder ter outras formações, você quer fazer? Com certeza. Quero fazer porque eu acho que eu não posso parar nisso, eu não posso me dar por satisfeita nos livros que li ou na formação que eu fiz. Eu acho importante se você abraça, né, o seu campo de conhecimento de fato e você precisa tá sempre em dia com as leituras dele, precisando se atualizar. Eu abraço o campo da arte educação, eu me debruço sobre esse campo constantemente. Eu resolvi estar com o DNL, eu preciso também buscar me atualizar sempre com relação a isso. E aí eu penso que formações são sempre muito bem-vindas, porque é um processo onde a gente se revisita e revisita aquilo que a gente pensa e as nossas práticas. É isso.

***Obrigada.***

De nada.

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2 (34'50'')**

**MARGULIS - PROFESSOR 2, Biologia – DNL, CAp/UFPE.**

Margulis, 49 anos, licenciado em Biologia pela UFSE em 94, mestrado em Botânica em 97 pela UFRPE, doutor em Botânica pela também UFRPE em 2002. Desde de 1999 que eu estou no Colégio de Aplicação, mas sempre trabalhei com ensino fundamental e básico.

***Bom, agradeço a sua participação, Margulis. Minha primeira pergunta é: por que ser professor?***

Por que ser professor? Porque... Eu sempre me perguntei isso, mas eu nunca consegui me ver fazendo outra coisa. E sempre me questionavam porque não fazer medicina, já puxando pra biologia. Eu sempre respondi porque eu nunca consegui me ver como médico. Eu nunca tive paciência pra estudar pra ser médico. Paciência pra estudar quer dizer, ficar... sei lá, a visão

que eu tinha na época... vinte horas atrás de um birô atendendo uma pessoa, voltando pra a pessoa, olhando pra pessoa, aquele trabalho meio maçante. Lógico que medicina é muito mais do que isso, mas eu tinha um preconceito, então eu achava que ser professor, pesquisador, eu podia atuar nas duas áreas e eu fiz isso. Eu gosto de fazer na parte de pesquisa, na parte de campo e passar o conhecimento, isso me diverte.

***E por que ser professor de DNL?***

Um objetivo a mais, uma coisa diferente, aproveitar uma língua, o estudo de uma língua para colocar dentro de um certo conhecimento e o desafio, sim, de ensinar o que eu mais gosto que é biologia, em outra língua.

***Como foi que isso aconteceu, ser professor de DNL?***

Eu fui coagido (risos) Eu sabia que essa pergunta ia aparecer (risos) Foi pura coação, coerção (risos). Não, foi uma... (em um tom sério) eu acho que foi numa época certa, eu estava saindo daquela parte da direção. Agora que eu lembrei que foi isso. Da parte da direção... e um desafio, basicamente um desafio, de ensinar sim, a disciplina em uma língua. Como o francês eh... me ofereceu essa oportunidade eu fiz, porque não? Por que não pegar esse desafio, me divertir, fazendo o que eu gosto? Pra mim é uma diversão, não estou aqui floriando, não tou nada. Por isso que eu digo, toda vez que eu estou num trabalho, se esse trabalho me diverte, eu consigo ter prazer realizando ele, e o prazer ainda por cima porque eu estou ensinando uma outra pessoa e eu vejo que a outra pessoa está gostando, pra mim está perfeito.

***Sua motivação?***

É essa. Ver o outro aprendendo com o que eu tou tentando ensinar. E vendo que aquilo que estou ensinando vai servir para ele para alguma coisa. Então pra mim isso é... não tem preço... é aquele jargão... de dizer assim, poxa isso vai ser útil de alguma forma. E pra mim o DNL causa... como é que fala? Ele casa perfeitamente, de pegar um aluno, ah... porque se tem muito dessa visão... pra que o aluno vai passar sete anos estudando uma língua, inglês, francês, alemão, seja lá o que for, certo? Como é que ele vai usar essa língua? Pra que ele está usando aqueles sete anos? Em uma língua estrangeira, numa escola? Não é? Ele vê que o inglês, o francês ou o espanhol, eh... ele está cumprindo tabela, aprendendo aquela língua. Mas quando vem uma segunda disciplina, vamos dizer assim, uma não língua estrangeira e diz: vamos aproveitar esse conhecimento que você aprendeu nessa disciplina e vamos juntar com a

disciplina, agora, no meu caso, de biologia. Aí o aluno passa a dar importância tanto a uma quanto a outra. Aí ele entende, teoricamente, porque passar cinco, sete anos estudando uma língua estrangeira. E tentar sair dessa escola com esse conhecimento a mais. Entendeu? Eu não sei se consegui passar a ideia, mas para mim é o casamento perfeito entre duas situações: uma, uma disciplina bem específica, a outra a língua estrangeira que, quer queira quer não, em escola é vista como obrigatoriedade, não é uma coisa que os alunos se sentem, ah, vou passar sete anos estudando aquela língua e tenho que sair falando aquela língua. Eu vejo, eu sinto muito isso. De alunos que saem de todas as escolas e dizem: tá, o idioma que eu aprendi na escola, foi para a escola, eu vou aprender num cursinho. Não, a gente tá mostrando a ele que se ele aprender aqui na escola ele vai usar isso, ele pode usar isso, então eu acho que com o início desse processo, esses alunos que saírem eles podem voltar a falar para alunos de sexto ano, sétimo ano, que sim, estudem uma língua, seja ela inglês, francês, a gente está começando com o francês, por que isso tá sendo utilizado nas disciplinas tais, tais, tais, então isso pode voltar a motivar o aluno a aprender uma língua estrangeira dentro de uma escola, e não em cursinhos... privados. Tá entendendo? Pra mim isso é uma valorização muito grande.

***Me diz uma coisa, que avaliação você faz do currículo da disciplina de biologia, de DNL, no CAP?***

Como é um segundo ano, muita coisa tem que ser mudada, adaptada, porque o, o... se eu não colocar, vamos por partes... por partes assim... primeiro só o currículo da disciplina de biologia, ele é extremamente pesado pra um aluno, porque a quantidade de termos que tem em biologia, eu acho que o vocabulário de um aluno, principalmente do ensino médio, onde a DNL está acontecendo ele duplica ou triplica em um ano. Então a disciplina em se já é pesada. Eu tive que transformar essa parte pesada, estive não, estou tendo que transformar essa parte pesada, eh... em uma linguagem muito mais simples, muito mais concisa pra aquele aluno aprender a entender o que eu quero. Então... o currículo da disciplina de biologia, ele está sendo readaptado, eu estou tendo que condensar na realidade e, com certeza, isso vai mudar muito mais porque os novos livros de biologia já não são mais de biologia, já vão ser basicamente de ciências naturais. Então, a biologia, a química e a física, ela vai entrar desde o sexto ano e a gente já vai começar ano que vem, então eu já vou ter que readaptar todo o conteúdo, tanto do sexto, sétimo, oitavo, primeiro, segundo, terceiro. Então... o currículo, ele vai mudar. E vai começar a mudar ano que vem no sexto ano e a gente vai seguir isso. Então, sexto, sétimo e oitavo daqui a quatro anos, cinco anos, primeiro ano vai mudar o currículo. Entendeu?

***E o que esse trabalho de DNL acrescenta na sua formação profissional? O que essa experiência significa para você?***

Eu tô colocando mais como uma experiência individual, pessoal, em princípio. É um novo aprendizado pra mim, já vou lhe dizer assim. É um campo totalmente novo, ensinar biologia em francês, são situações totalmente novas. Vamos dizer... eu tô usando uma parte do cérebro que eu não sabia que tinha. Isso é interessante. E quando eu apresento isso para os outros professores, tanto da disciplina de biologia em outros locais, como diversas disciplinas, as pessoas ficam assim: mas como você está fazendo isso? Que experiência é essa? Como é que faz isso? Qual a adaptação que você tá tendo que fazer? Eh... eu não vejo ninguém assim dizendo, ou colocando isso para baixo, mas puxando pra cima, dizendo: poxa como isso é interessante, mesmo pensamento que até eu tive. Você está pegando uma disciplina de uma língua e colocando na sua disciplina, é isso e tá mostrando a eles que tem uma ideia, um propósito, sim, então isso é enriquecedor.

***Assusta?***

Assusta.

***Angustia?***

A angústia é boa. Porque é um desafio novo. É uma angustia no sentido, é... certas horas... como é que eu vou fazer o aluno... entender o que eu quero numa língua que ele ainda está dominando. Ele tá aprendendo a dominar, a dominar aquilo ali. Então é... eu tô passando por essa situação porque eu tenho uma aluna que está com o francês com o nível mais baixo do que o resto da turma, então ela está sendo nivelada, ainda eu acho... a novata. Aí tá sendo mais desafiador ainda porque ela tem... ela... como é que fala? Ela se contrai, ela se reprime porque ela diz, é em francês. Aí eu faço: calma, nós vamos trabalhar isso aí com você, não se estresse porque o objetivo não é usar totalmente em francês e aí ela vai vendo que ela tem conseguido dar conta do recado, que não é uma coisa impossível de ser alcançada. Não, ele vai vendo aos poucos que ele vai pegando o vocabulário já que o vocabulário técnico, aí eu vou puxar para a biologia, pra o francês é muito similar. Então eles podem se assustar num primeiro momento, mas com o tempo eu vou mostrando a eles a similaridade das duas línguas, né? Isso vai quebrando a barreira, então a angustia, ela, vai sendo diluída, dissolvida. Eu acho que com um mês, um mês e meio, ela já se sentiu mais tranquila. A angustia pra mim é se ele vai entender o

que eu estou querendo dizer. Compreender as definições que ele tem que saber, de toda aquela nomenclatura pesada, básica, que o currículo ainda impõe ao aluno do ensino médio.

***Como é que você se percebe como professor nesse contexto, dentro desse trabalho, desse tipo de trabalho?***

Como eu sou geminiano eu posso lhe dar duas respostas (risos). Literalmente (risos). Uma parte eu me divirto, sim muito, né, porque eu tô aprendendo junto com eles, eu tô aprendendo métodos novos, situações novas, vivências novas, com eles. As turmas também são desafiantes, então, essa é uma parte muito boa. A parte que dá medo é a insegurança, eu sempre vou bater nessa tecla, a insegurança de... será que o aluno está realmente entendendo, o que eu tô querendo passar para ele em francês ou ele só balança a cabeça dizendo que está entendendo e ele vai chegar em casa e vai tentar traduzir o que eu disse? Que não é o que... a proposta. Né? O interessante é que ele tivesse a coragem de dizer: eu não estou entendendo nada em francês professor, mas tem uns que pela feição, as vezes a gente saca que ele só tá assim como cabeça de lagartixa. Talvez com vergonha, talvez com medo, talvez... sempre o talvez, né? De não estar entendendo uma certa definição que eu apresente a ele. Com o tempo eu tô passando a perceber essa nuância da turma, alguns ainda, não são... dos trinta, eu acho que eu pontuo uns dois, que quando eu apresento uma definição, eu vejo que fica assim, meio tenso, vou usar o termo tenso, mas aí eu vou tentando explicar, olhando a expressão facial deles, pra ver se modifica, algumas vezes eu vejo que sim, modifica, outras não, porque também não dá tempo de ficar olhando para todo mundo. E o meu medo é que ele pegue essa definição, ou copie, ou faça alguma coisa e chegue em casa ele não tente entender em francês, que ele vá traduzir pro português para poder entender, para entender o francês através da tradução. Que não era, não seria esse o objetivo.

***Quanto tempo de trabalho de DNL?***

Desde que eu comecei a ministrar? Eu acho que dois anos, um ano e meio, eu comecei no ano passado, se eu não me enganei nas contas. A ministrar? Ano passado. Dois anos? Nós estamos em 2019. Dois anos, três anos, já. Nossa.

***O que está mudando? O que já mudou?***

Muita coisa mudou. Porque eu tinha começado com muita insegurança a trabalhar assim um pequeno tópico... eu fico dentro de um assunto. Porque é bem difícil começar, tá, um assunto

em si e terminar todo esse assunto em biologia, porque é muito longo. Então eu tenho que pegar dentro de um tópico grande, tipo citologia eu estou há seis meses em citologia. Eu não tenho como começar citologia e terminar citologia em francês. Então eu trabalho certos sub tópicos como... hoje é terça... na segunda-feira e na quinta-feira eu trabalhei respiração, o tópico respiração celular, então eu apresento a característica, a visão geral desse assunto em francês. Para que ele tenha ideia do que vai ser trabalhado... sobre aquele assunto em francês. Quando eu vejo o que a turma compreendeu qual é o objetivo da respiração celular, como esse processo acontece no geral, aí pra termos específicos eu vou para o português, porque à vezes eu gasto meia hora, quarenta minutos ou, às vezes, uma aula em francês. Se eu fosse fazer isso em português eu levaria dez minutos, mas como é em francês, para ele entender todo processo no geral quase quarenta minutos.

### ***O francês leva mais tempo que o português?***

Muito mais tempo, isso é indiscutível. Muito mais tempo (*parece inquieto*). Porque eu tenho... ele tem que se acostumar àquele vocabulário, tem que aprender aquele vocabulário, que são os termos novos, depois eles têm que entender alguns processos que acontecem. Eu tenho que descrever... o problema da biologia, que aí volta para o currículo, ela é muito... vou usar o termo discricionário, são muitas definições pra entender um processo de uma reação química, um processo de uma relação biológica. Não são coisas, fazendo uma comparação grotesca, não são coisas como a matemática onde os alunos têm que somar coisas como dois mais três igual a cinco. Tem muito detalhe aí em biologia, que eu acho teoricamente, eu posso até está falando besteira, que eu acho que para matemática a teoria muito por trás para ensinar que dois mais três é igual a cinco, vai dar cinco, eu botei cinco.. eh... como ele chegou aquilo ali. Na biologia eu tenho que ir pra o detalhe, mostrando o passo a passo. Então isso consome um tempo imenso e calha nessas turmas, pelo menos nesse ano, que se eu falar... quando começo uma aula que eu falo duas palavras sobre o assunto, vinte levantam a mão pra fazer pergunta. Aí já vai me atrasar mais ainda, é interessante. Só que quando eu tô nessa apresentação inicial, isso é o que eu acho legal, se eu pergunto, se eu comecei a apresentar e eles levantam a mão, eles vão ter que fazer essas perguntas em francês. E aí é que eu vejo que as coisas, com o tempo é que eles vão quebrando o preconceito, o medo que eles têm, eles começam a perguntar... com palavras simples, com palavras do dia a dia deles mesmo. E aí isso vai mostrando que as coisas estão fluindo, mesmo que gaste mais tempo, mas flui. Então, o problema principal que eu tenho é a quantidade de termos técnicos que eles têm que saber. São muitos. Depois que eles pegam esses

termos, aí eles vão colocando as palavras do nível do francês que eles têm. E eles começam a se entender e a gente começa a se entender. E aí flui, mas isso leva um certo tempo.

***Qual é a relevância desse trabalho para você?***

Eu sempre coloco diversão, porque pra mim diversão é tudo. Eu não queria estar usando essa palavra como: ah, ele está só se divertindo...eh... não é isso... eu tenho uma característica que se eu faço uma coisa na qual eu estou me divertindo, aquilo tem um valor imenso pra mim. E se eu vejo que o aluno está aprendendo, ele está se divertindo também com aquilo. Ele está vendo a utilidade daquilo, não está sendo uma coisa forçada, não está sendo uma coisa obrigada, ele tá aprendendo porque tem que aprender, ele tá aprendendo porque vai fazer uma prova de ENEM ou seja lá o que for, o cursinho. Não, ele tá fazendo de uma forma natural, as vezes eles falam coisas que eles nem percebem e já estão falando. Aí as vezes... teve situações que até eu chamei atenção, eu fiz: você viu o que você acabou de fazer? O aluno: não. Você explicou isso, isso, isso, isso e saiu assim, naturalmente. É nessa hora que eu digo, eu me divirto. Porque eu vejo que ele conseguiu atingir uma coisa de forma natural, não precisou aquela elaboração, aquele medo, aquela, o medo da sistematização, não, ele fez de forma natural. Aí eu digo o objetivo foi atingido.

***E o uso do francês na sala lhe dá medo?***

Agora mais não. No começo eu tinha. Porque eu me cobrava. Ainda me cobro, eu não vou dizer que não me cobro, eu tenho muito medo de falar errado porque eles me veem, quer queira quer não, como um espelho que professor não pode errar. E eu fico mostrando a eles, e eu digo a eles, eu vou errar, me corrijam. Mas eu não queria errar.

***E como você se sentia no início?***

Frustrado. A palavra principal era frustrado. Porque eu queria falar certo, mas eu sei que não consigo falar certo porque eu tava num nível onde eu tinha que falar errado e eu tô falando errado, porque eu sei, mas hoje eu já quebrei esse preconceito, de falar errado, pensando que eu tô falando certo. Porque eu sei que a gente comete erros a toda hora, eu cometo erros a toda hora, e...

### ***Que tipos de erros?***

Creio eu que mais o tempo verbal a ser utilizado. Que eu penso em uma coisa e falo em outra. Porque quando a gente está falando, não sei se acontece isso nas disciplinas, porque quando a gente está falando, explicando uma reação ou uma sequência de acontecimentos dentro de uma célula... enquanto eu tô falando numa coisa já estou pensando no que vem depois e quais são as possibilidades de perguntas que esse aluno vai fazer encima disso. Só que eu tenho que fazer isso e pensar em francês e pensar em francês quais são as possibilidades de perguntas, como é que eu vou, será que eu vou entender o que o aluno está me perguntando também? Como é que eu vou responder isso (risos)? Qual é o tempo verbal que eu vou utilizar (risos) quando ele me fizer uma pergunta? (risos - tensão) É muita informação ao mesmo tempo. Eu já percebi que eu estou conseguindo falar também sem, vamos falar assim de forma natural. Antes eu meticulava mesmo... as palavras que eu ia usar. Então agora ela já está saindo, entre aspas naturalmente. Isso me deixa um pouco mais relaxado. Mas isso vem de todo um processo.

### ***Que processo?***

De aprendizado da língua. De ser forçado a falar, de situações que tem, que a pessoa tem que vivenciar mesmo que um cursinho só, não garante. Não digo que você fazer um curso fora de francês não ajuda, lógico que ajuda... muito, mas você vivenciar a língua fora, sozinho, aquela situação ou você fala ou você fala.

### ***E você teve essa experiência?***

Uma duas ou três vezes. Então como muitas coisas que eu coloquei na Aliança, eh.... eu não aprendi na Aliança a... vamos alugar um carro, vamos ver situações mais reais porque tem situações que se aprendem num curso, não deixam de ser reais, mas, mas eu precisei de um vocabulário uma hora que eu não tinha, como alugar um carro, numa agência. Você faz, vamos fazer uma viagem de turismo, vamos comprar uma peça de roupa, mas nessa situação eu tive que me virar com a boca, com a perna, com a orelha, com o braço, para falar em francês, pra mim fazer entender e entender o que a pessoa tava falando, que estava tentando me passar. Isso a partir do momento que eu consegui fazer isso, foi ali, no aeroporto, num determinado momento, agora eu consigo desenrolar, falando errado, eu sabia que tava falando errado e tudo mais. Ali eu vi que eu consigo me comunicar, passar a ideia do que eu quero e entender mais ou menos o que a pessoa está me dizendo. Pra mim isso foi o principal. Aí eu pensei ali: poxa se eu consegui ali na frente daquela pessoa porque eu não vou conseguir na frente de trinta

alunos? Eu acho que ali foi o gatilho. Eu, vamos colocar assim, eu perdi um pouco da vergonha, ainda tenho vergonha, eu não nego não. E fico puto quando eu erro. Mas é... c'est la vie.

***Mudou a sua relação profissional, a forma como você se vê como professor, esse tipo de trabalho?***

Como assim?

***Você se vê diferente?***

Diferente em que sentido?

***Para melhor, para pior.***

Eu acho que todo aprendizado é sempre para melhor. Isso aí não tem como. É... mais incentivado. Eu digo assim quando chega o dia da aula do primeiro A, que é no caso, é o dia do desafio, mais do desafio, vamos dizer assim. Né? Porque aquele desafio é uma situação nova. Eu acho isso muito mais porque a turma dá o feedback também, eles gostam. E já me disseram que gostam. Então isso me dá um incentivo muito grande, se fosse uma coisa, se eu sentisse que era uma coisa que tava sendo passada para os meninos de uma forma, e eles estivessem se sentindo pressionados, obrigados, aí eu acho que a coisa não funciona. Quando a coisa assim é imposta, a coisa não funciona. Como está sendo uma coisa natural, eles estão recebendo os documentos, eles estão analisando, estão falando, realizando as atividades, de forma natural como se fosse a disciplina, a biologia na língua materna mesma. Aí eu tô vendo que a coisa está andando. E isso dá uma revigorada, entendeu? Pra mim esse é o ponto principal.

***Quais são as suas perspectivas?***

Enquanto nós tivermos condições, para mim, eu continuo. Me dando a mínima condição. A escola aceitando a situação, adaptando a situação, porque algumas coisas precisam ser adaptadas. Eu não vejo porque da escola parar o projeto, mas a escola precisa aceitar, incorporar o projeto na escola. Para mim é isso que está faltando. A escola reconhecer que tem disciplinas bilíngues. Se é isso mesmo que a escola quer. Então a escola dando um apoio maior ao projeto, por que não? Se o francês está sendo a língua inicial para esse projeto bilíngue, o que pode vir aí? Só Deus sabe. Será que outras disciplinas não entrarão no sistema, como é que a gente vai adaptar isso? Até que ponto a escola pode absorver isso? Disciplinas bilíngues. Como é que vai ser essa organização? Acho que tem aí “n” possibilidades. Eu vejo, assim, uma

coisa positiva, mas aí também não pode sobrecarregar os alunos, então como equilibrar essa equação é que vai ser o desafio.

***E você se sente sobrecarregado com esse tipo trabalho?***

Eu acho que é tudo uma parte de adaptação. Mas que dá muito mais trabalho sim. Isso é inegável. Porque eu tenho que pegar toda a parte que eu já tenho preparada e repreparar. Então é como se eu começasse do zero. Que eu tenho que preparar todas as minhas aulas em uma linguagem mais simples com estruturas totalmente diferenciadas que dá mais trabalho? Dá. Mas é um sobrecarregado que eu tenho certeza de que é passageiro. Não é uma coisa assim impossível de se fazer.

***Eu não entendi, por que passageiro?***

Porque quando a gente começa a preparar a disciplina, você, a primeira vez que você prepara um certo tipo de aula você já separa um determinado material. Então para o ano seguinte você já diz, não, já vou partir daqui, já fica mais rápido e mais fácil de preparar. Né que vai ser a mesma coisa igualzinho, o assunto é igual, você sabe exatamente o que vai falar, isso aí pronto, já está pronto, o bloco já está pronto, o bloco base, mas eu nunca sei que tipo de pergunta vai sair alí dos alunos. Eu nunca sei, depois desse assunto inicial, que é o mínimo que tem que ser apresentado, para onde é que a aula vai deslanchar. Então tem que tá preparado pra isso. E isso já vou antevendo quando eu conheço a turma. Então quando eu começo o primeiro assunto do ano, ali eu chego do zero. Eu tenho aquela aula, vamos dizer, padrão. Eu vou falar sobre isso, sobre isso, sobre isso, nessa sequência. Como eu não conheço a turma, eu não sei que perguntas virão daí e que rumo esse assunto vai tomar. Às vezes eu penso que o assunto vai tomar um rumo e toma outro, 180 graus diferente, e aí eu tenho que readaptar todo o assunto. Quando eu já tenho tudo isso preparado é fácil, mas quando eu não tenho, eu tenho que... como já aconteceu, a aula do ano anterior eu tive que deixar totalmente para lá e repreparar todo um assunto novamente, readequar a turma.

***Mas isso em DNL?***

Em DNL, bom teve a especificidade do ano passado, por causa dos estagiários eu tive que parar muito. Já, já aconteceu, mesmo quando eu tava no ano passado com determinado assunto com essa turma, agora que eu lembrei. O ano passado eu dei um assunto que a gente seguiu um caminho, essa desse ano, aquilo que eu falo, as definições básicas da disciplina

continuam as mesmas, mas as vezes puxa para um determinado tópico ali dentro que eu tive que preparar totalmente. Eu não tinha aquele tópico, então aí sim, o meu trabalho, ele, duplicou porque eu tive que pesquisar certas coisas que não apareciam em turmas anteriores. Mas isso eu não vejo como uma coisa ruim.

***No francês, você fala?***

No francês. Mesmo se fosse no português. Eu não vejo como coisa ruim. É que isso vai de turma para turma, não tem como dizer assim, ah... todo ano você vai ensinar a mesma coisa, repetitivo. Tá, tem aquela base que é repetitiva, que o conhecimento básico que cai em prova e a gente tem que passar, mas são sempre perguntas distintas. Às vezes eu preparo uma aula em DNL, quando termino a sequência de assuntos, eu vou para a turma B que não é em DNL, outra coisa totalmente diferente. Com questionamentos totalmente diferentes. Então não tem como dizer assim: você vai preparar aula DNL, num ano vai ser isso e durante dez anos você vai falar só sobre isso. Pelo menos na biologia é impossível, porque eu nunca sei o que o meu aluno vai perguntar. Eu tenho uma ideia do que ele vai perguntar, por isso que quando eu vou apresentar, eu já falo muita coisa e digo: espere, porque provavelmente o que você vai perguntar eu já vou explicar. Muitos falam: é realmente, o senhor explicou. Mas tem outros que vem com perguntas que eu mesmo digo: porque eu não pensei nesse prisma que esse aluno apresentou? Como é que eu não vi esse detalhe? E isso acontece também no francês. Do mesmo jeito. Isso é que eu acho legal. Tá entendendo? Ele já está pegando a coisa de uma forma, pelo menos eu tô percebendo isso agora, no segundo semestre, que eles já estão perguntando coisas já diretamente no francês. Um ou outro bota uma palavra no meio em português porque não sabe o termo, as vezes nem eu sei o termo porque é muito específico. Mas aí ele passa a ideia do que ele quer. Ele consegue passar a ideia do que ele quer. Que para mim esse é o objetivo.

***Se você pudesse resumir em duas frases a diferença do trabalho em francês e sem ser em francês, o que você diria?***

Em francês e não em francês.

***Já que você tem a turma A e a turma B.***

Isso. Muito trabalho e gratificante, sem ser aqui meloso. Eu definiria a DNL aqui assim... em muito trabalho, gratificante. Porque tem um porquê. Porque a gente vê um porquê. Porque o aluno sente a utilização daquilo ali. Percebe a utilização daquilo ali. Por que se ele tiver fora,

sei lá... digamos, se o aluno for fazer um intercâmbio, aí ele quebrou o osso e o fêmur. Quando é que o cursinho vai falar de osso, do fêmur pra ele? É um linguajar novo para ele. É uma coisa do dia a dia, do corpo dele, do metabolismo dele, que ele vai poder se expressar. Que um aluno que faz cursinho, cursinho eu estou falando línguas, certo? Cursinhos, línguas, normal, não apresenta. Situações do dia dele, que a gente fala muito em cozinha, que ninguém percebe, acha que biologia é só para falar de células e tudo mais. Mas usa muito a cozinha, o ano inteiro de exemplo, a cozinha, situações que podem acontecer na cozinha, que é muito ligada ao metabolismo. Situações de academia, que é ligada ao metabolismo. Situação de andar, de correr, de fazer exercício. Muito ligada ao metabolismo que não é ensinada em um cursinho. Então, enriquece o vocabulário dele. Por isso que eu digo, dá muito trabalho, mas é gratificante. Não sei se eu consegui passar a ideia (risos).

***Bom você quer dizer mais alguma coisa sobre a sua experiência?***

Não. Eu acho que para mim a experiência que eu posso resumir é válido, extremamente válido. Se tem uma palavra pra resumir isso, é válido. Agora, a instituição ela tem que aceitar e adaptar às condições de um bilinguismo. A gente não pode dizer que é normal uma escola que não tem e de uma hora para outra vai colocar, vai ser a mesma grade curricular, mesma grade horária, tudo bonitinho. Não. Tem que ter uma certa adequação. Essa adequação vai depender do número de disciplinas, na minha concepção e o professor tem que querer participar e se adaptar aquilo ali. Porque se ele acha que vai simplesmente passar um textozinho, com palavras básicas e só vamos aprender palavras de biologia em francês. Ai na minha concepção, me desculpe, parece estar sendo meio preconceituoso, aí vira um cursinho de línguas, que para mim não é esse o objetivo. E tenho dito.

***Obrigada, Margulis.***

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3 (52'17'')**

**GAUSS - PROFESSOR 3, Matemática – DNL, CAp/UFPE.**

Bem, vamos lá. Bom dia, meu nome é Gauss, eu sou professor de matemática, trabalho aqui no Colégio de Aplicação eh... já faz... dois anos de professor substituto depois eu fiz mais três de efetivo e tô no quarto de efetivo. Então no fim das contas eu estou no meu sexto ano de trabalho. Eu tenho 29 anos, sou mestre, em Educação Matemática e Tecnológica aqui no

programa de Educação Matemática e Tecnológica aqui no programa da Universidade. Atualmente tô fazendo doutorado no mesmo programa, ingressei agora no primeiro ano, Eh... E é isso. Eu não lembro mais se tem mais alguma coisa para falar.

***Obrigada, Gauss. Eu queria começar conversando com você, perguntando por que ser professor, por que professor?***

Ah... isso é interessante, por que? Eu fiz o curso de licenciatura em matemática aqui na Universidade, mas eu acho que fui um dos... vou dizer um dos poucos, mas muita gente entra no curso de matemática porque gosta muito de matemática. É um “resolvedor” de atividades nato, eu não. Eu fui porque eu gostava da parte didática, sempre achei muito interessante e sempre vi certa facilidade minha em tentar esclarecer as coisas para os outros, então assim, tornar claro algo que, muitas vezes, se ensina de maneira muito complicada. Então, eu sempre achei isso muito interessante e como eu gostava de matemática, tinha certa facilidade também, eu escolhi ser professor de matemática na minha carreira, na minha escolha que eu fiz lá no ensino médio. Pra ser professor de matemática foi uma escolha muito encima da hora porque eu comecei pensando que eu ia fazer engenharia porque eu gostava de exatas. Vou fazer engenharia de produção porque eu tinha tido contato também com uma parte de curso técnico de agroindústria, eu trabalhava com indústria também, no ensino médio, mas aí quando tava pertinho do vestibular eu vi, um amigo meu me disse: Gauss, tu podia ser professor de matemática porque tu tá me ensinando as coisas aqui, tá sendo interessante e, nesse mesmo período, eu comecei a ter aulas com alguns professores de matemática que eram muito bons assim. Eu olhava e dizia: puxa que legal, que tinham um modelo de ensino muito diferente do que eu tinha tradicional, no meu ensino básico, lá no interior. Só para lembrar eu sou de Vitória de Santo Antão, não sou daqui de Recife. Fiz toda a minha escolaridade lá e quando comecei a estudar por aqui, fiz um cursinho preparatório e tal, pra o vestibular, eu vi alguns professores que tinham uma dinâmica bem interessante, que eram bem engraçados em sala de aula, tinham, era um ambiente muito leve para uma aula de matemática. E eu achei aquilo encantador, eu disse: poxa, dá pra fazer isso, então talvez seja uma boa. Na época também, eu sou cristão, eu sou católico e na época eu tinha um envolvimento com o grupo jovem, essas coisas também e eu vi que o professor tinha esse papel, querendo ou não, poder ser um espelho de algo positivo pra as outras pessoas, assim, eu disse: eu posso estar ensinando, eh... eu posso estar ajudando pessoas, assim, era uma coisa que eu via, era uma profissão que ia dar certo com tudo assim. Envolvia matemática, envolvia a didática da matemática que era algo que eu achava

interessante, apesar de não conhecer tanto, teoricamente falando, e era uma profissão que eu acho ia me sentir bem, assim para trabalhar. E aí eu fiz essa escolha.

### ***E por que professor de DNL?***

Eh... essa pergunta, ela é muito boa, por que? Porque eu não sabia o que era DNL até entrar no Colégio de Aplicação como professor efetivo, né? Eu entrei primeiro, logo após o mestrado, comecei, eu fiz concurso para professor substituto, aí fiz dois anos de professor substituto. É um contrato de dois anos só. Quando eu fiz o concurso para efetivo que passei, logo em seguida que eu virei de fato professor da casa, aí eu recebi o seu convite pra ser, pra participar do projeto. E pra mim, eu não conhecia nada do projeto, também lógico, como foi um contato muito rápido, não tinha como você passar tudo do projeto pra mim, mas o que eu lembro, que também minha memória não é lá essas coisas, mas o que eu lembro foi: Gauss, você quer participar de um projeto que envolve a língua francesa, que envolve o bilinguismo e que futuramente você poderá estar dando aulas de matemática em francês. Eu disse quero, por que? Porque primeiro eu achei o projeto sensacional, pela minha formação base, básica, que não foi nada boa, eu não tinha nenhum tipo de formação em língua estrangeira, então eu via que esse projeto ia me proporcionar a possibilidade de aprender um novo idioma, então eu disse: opa, se é possível, eu topo. Você até disse: se você topa você vai receber uma bolsa pra estudar francês, a gente vai fazer esse investimento em você, você pode fazer futuras viagens, porque eu acho que *Margulis* já tinha feito uma viagem, pra França, pra também poder estudar e tal. E aí eu topei. E um dos motivos que me fez topa de cara foi que a língua francesa pra mim sempre foi uma língua que me interessou muito porque quando eu entrei no curso de mestrado toda a base que eu estudei da didática da matemática foi francesa. A minha professora fez doutorado, fez pós-doutorado na França, minha orientadora na época. Meu atual orientador do doutorado é francês e toda a formação que eu tinha de educação matemática, da didática da matemática, que inclusive o Colégio de Aplicação, também tem esse tipo de formação, foi na didática francesa. Porque, por exemplo, eu via na época de aluno de graduação, eu fui estagiário aqui na época, eu assistia aulas de *Professor de Matemática CAP-1*, por exemplo, que se formou na França, fez doutorado, vários pós-doutorados na França. *Professor de Matemática CAP-2* fez doutorado na França, e todo mundo usa a didática francesa que é muito forte, a didática da matemática francesa é muito forte, aqui na Universidade também. Então, muitos textos que a gente usa no mestrado, no doutorado são de língua francesa e eu sempre tinha essa vontade de aprender mais sobre o francês porque querendo ou não eu sabia que no doutorado havia a

possibilidade de talvez viajar ou de, eu via muitos modelos de, por exemplo, eh.. enfim, de aulas, de escolas e sempre a referência era a França. Então pra mim quando veio esse convite, se fosse outra língua talvez eu nem topasse, se fosse espanhol, se fosse inglês, eu não sei, de fato é até difícil de dizer agora, mas quando eu vi que era francês de cara, já me chamou a atenção porque era a língua que me interessava.

***Bom, então você falou um pouco da sua motivação de participar desse projeto. Que avaliação você faz do currículo da disciplina de matemática. De DNL, no CAP?***

Só pra contextualizar, eu acho que dos professores que estão trabalhando a DNL aqui no Colégio eu sou o mais recente, comecei a trabalhar nesse ano, na verdade nem foi desde o início do ano, foi na segunda etapa, é porque de fato há dois anos e meio atrás, mais ou menos, foi quando eu entrei no projeto e quando eu comecei a estudar o francês do zero, então eu tinha que ter essa base francesa para começar, eu tive que ter algumas formações para começar o trabalho. Aí a gente começou nesse ano. Então, apesar da gente já ter ingressado no DNL, por ser o primeiro ano, é ainda tá muito flexível essa questão do currículo, eu acho. Porque é como se, essa minha primeira experiência ela tivesse sendo ainda um pouco experimental em relação as coisas que eu penso, as coisas que eu tinha estudado e que de fato vão acontecer em sala de aula. Porque é uma coisa é você prever tudo outra coisa é quando a gente coloca em ação. Então, por exemplo, hoje quando eu preparo uma aula, quando eu tenho o programa de curso do ano e sei que eu preciso naquela etapa do ano letivo trabalhar determinados temas. Por tá na DNL, a primeira coisa que eu faço é tentar procurar, e aí eu normalmente uso, hoje eu estou usando alguns manuais, alguns livros didáticos franceses que, no caso *troisième*, que é o relativo ao nono ano aqui. Ele não está servindo, o livro não está servindo de base do estudo daqui porque aqui já tem o currículo nacional, um currículo bem característico daqui do Colégio. Mas, muita coisa que tem lá na *troisième* tem aqui no nono ano. Então, quando eu vejo que eu preciso trabalhar determinado conteúdo eu recorro ao livro, vejo se ele traz algum tipo de abordagem em francês porque já vai servir como recurso, porque já vai servir para aula e procuro também, procuro outros recursos porque de fato algo que hoje me interessa muito é tentar encontrar alguns vídeos, por exemplo, em francês, pequenos e claros que retratem exatamente o que a gente tem que trabalhar no nosso currículo daqui. Então, esse trabalho vem sendo feito de maneira meio experimental porque eu estou começando a perceber que tem algumas coisas que divergem e acaba que eu tenha tendo que improvisar um pouco. Por exemplo, tem alguns conteúdos, que eu tô começando a perceber eles não veem na *troisième* e, às vezes, eles não

veem nem no ensino fundamental. As vezes eles só veem no ensino médio, algo que às vezes a gente comumente trabalha no nono ano aqui. Porque, as vezes, a abordagem que é feita, é uma abordagem já relacionado, já, é.. diretamente ligada a um conteúdo bem mais avançado. Então, por exemplo, eu tava procurando agora, um trabalho, hoje, essa semana, ontem, a gente tava trabalhando com matemática financeira, juros simples e compostos e eu vi que foi difícil demais eu encontrar alguma coisa de juros compostos para o nível deles. Que geralmente juros compostos, pelo que eu tava vendo nos materiais que eu procurei eram muito relacionados de fato, a investimento financeiro, já era algo muito, muito avançado que às vezes ultrapassava inclusive a própria escola, era muito... que hoje a gente tem essa coisa de investimento, de educação financeira para você saber investir, para você saber ganhar dinheiro. Tem muitos *coaches* hoje fazendo isso. E eu via muito nessa característica o trabalho de juros compostos. E eu não conseguia encontrar no livro didático algo que fosse compatível com o que a gente tava fazendo. Então isso acaba fazendo com que eu tenha que mudar os planos um pouquinho porque eu vejo como importante por conta do nosso currículo, por conta de nossa base, inclusive do que cobrado, sei lá, numa provinha Brasil, no ENEM, etc e tal. É preciso também que a gente dê conta do nosso currículo, nossos livros didáticos já trabalham de um modelo, com um modelo, e as vezes eu não consigo encontrar exatamente esse conteúdo. Então, por ser o primeiro ano que eu estou trabalhando, às vezes eu fico meio, tendo que dá uma improvisada nesse sentido e isso acaba comprometendo um pouco porque eu esperava trazer o material em francês e não tenho. Aí eu acabo usando um pouco de português e devido ao tempo também. Por exemplo, essa terceira etapa, ela foi muito curta aqui no Colégio de Aplicação, muito apertada em relação a carga horária. Então, às vezes, quando eu via nesse final de etapa por exemplo teve algumas aulas que eu não pude usar tanto o francês quanto eu gostaria e quanto eu sei que funcionaria por conta dessa dificuldade em encontrar recursos em francês que ajudassem e também a questão do tempo porque a a gente vê, às vezes, que o francês acaba demandando um pouquinho de tempo a mais do que se fosse em português. Não é nada do outro mundo, dá para adaptar, mas, demanda um pouquinho mais. Assim, são experiências que eu estou tendo agora que faz com que esse currículo, eles não estejam completamente encaixados do jeito que eu esperaria. Mas é uma primeira experiência. Eu já estou pensando fortemente em várias coisas que eu vou fazer pro ano que vem, pra conseguir integrar ainda mais.

*O que acrescenta na sua formação profissional e na sua relação com os alunos essa experiência?*

Relação profissional, eu acho que é, como eu tava falando como a didática da matemática francesa é muito forte aqui pra gente, principalmente aqui na Universidade e no Brasil como um todo, de fato. A gente trabalha muito aqui no Brasil a didática francesa, profissionalmente falando esse tipo de trabalho é muito bom porque me faz, não só desenvolver um outro idioma que vai me ajudar a ser, a ter mais facilidade pra estudar na pesquisa de educação matemática, mas me ajuda até... por exemplo, quando eu uso um recurso como o livro didático em francês na minha aula me faz ter um contato cultural ali que é muito diferente do que simplesmente você saber ler em francês porque que eu vejo qual é a abordagem que eles geralmente trazem. Então, por exemplo, hoje quando eu trabalho com um livro em francês, também, o paralelo eu trabalho com vários materiais. Hoje eu tenho, eu acho que eu já tenho, além do nosso material de base, de sala de aula, ainda tenho um livro didático em português que eu uso, que tô usando até mais do que o da gente e ainda tem um ou dois livros em francês, ali, que são recursos que eu vou dando uma olhada. Isso me ajuda muito porque me faz perceber um pouco, às vezes, que, inclusive, a ter um olhar crítico de currículos, tanto em relação ao currículo brasileiro quanto em relação ao currículo francês. De olhar, como eu falei agora, por que juro compostos lá é visto dessa maneira, por que juro compostos aqui é visto dessa maneira? Então isso me faz refletir e profissionalmente eu acho isso muito bom porque se hoje, a gente tá, eu tô... é... lotado num espaço em que é dentro da Universidade, que a gente faz pesquisa todo dia. E eu sou um dos que pretende contribuir para a educação nacional, esse é o meu grande objetivo, eu acho que profissional, é... mesmo que de pouquinho em pouquinho, eu percebo que esse olhar mais amplo me ajuda muito porque aí eu posso, com mais facilidade, ter contato, mesmo que com um pequeno vídeo que é apresentado lá fora que a gente trabalha, que a gente traz, um pequeno recurso lá de fora, isso já me dá um olhar diferente. Já me faz olhar e dizer assim: poxa, talvez essa recomendação que é feita lá fora pra o currículo poderia ser trazida para cá. E vice-versa. Talvez o que eles fazem lá não seja tão adequado, eles poderiam trazer para o ensino básico como alguns documentos curriculares trazem aqui no Brasil. Assim, esse olhar mais panorâmico pode me ajudar. É uma coisa que me veio à mente agora, se pensasse mais um pouquinho talvez viesse outras coisas. Só que a pergunta também perguntava outra coisa, além do profissional.

***É. Na sua relação com os alunos.***

Na relação com os alunos. Bem, em relação, a relação com os alunos é algo que eu, sendo bem honesto, é... eu acho que aqui no Colégio de Aplicação eu sempre tento ter uma relação sempre boa com os alunos. Sempre porque é minha maneira de trabalhar. Eu gosto de ter um ambiente favorável, um ambiente que seja propício a todo mundo se colocar com leveza, de argumentar, de vir no quadro, de trazer a sua ideia, de usar o humor. Eu gosto muito de um ambiente leve e de um ambiente em que a relação fique muito tranquila, assim. Então, isso vem da minha maneira de trabalhar. E aí o DNL, hoje eu vejo que isso facilita, assim, essa minha maneira de trabalhar acaba trazendo também uma leveza para o trabalho de DNL. Porque muitas vezes o que eu via nas formações de DNL, que era importante que o aluno se colocasse, importante que ele tente falar e que não seja um peso esse francês na sala de aula, mas que seja algo a ser acrescentado, pra todo mundo. Eu vejo que a maneira com que eu já vinha trabalhando auxilia esse trabalho de DNL. Então assim, acaba que pra mim hoje a interação que eu tenho com os alunos hoje não é muito diferente do que eu tinha antes. Eu vejo como o modelo de interação com os alunos e de relação com os alunos é muito semelhante, eu não vejo tanta diferença. O que eu acho é que dá mesma maneira que antes eu sugeria, por exemplo a um aluno: vá, diga o que você acha sobre essa questão, e ele ficava meio inseguro, mas eu dizia: não, tente. Eu faço isso, a mesma coisa, agora, mas agora eu digo: tente falar em francês e ai... tipo... A relação continua sendo a mesma, só que ai o que eu acho é que como a gente já tinha um trabalho em que a relação era relativamente, ela era priorizada no nosso trabalho, isso facilita o trabalho de DNL. Porque eu acho que se eu tivesse um modelo de aula em que a gente tivesse um pouco de dificuldade com essas relações, eu acho que o trabalho de DNL seria bem diferente porque ele propõe esse trabalho, que a gente interaja mais, que a gente tenha um trabalho mais leve, mas aí eu acho que coincide muito com o trabalho que a gente já vem fazendo hoje, não vejo tanta diferença no trabalho em relação, a relação com os alunos.

***Como você se sentiu iniciando esse trabalho de DNL? Qual foi o sentimento?***

Foi de tensão, de preocupação porque eu sabia que...eu acho que uma das preocupações que eu tive desde o início foi por eu ser um brasileiro, era de trabalhar a DNL em francês no sentido de, lógico se eu fosse um francês ou se eu fosse fluente em francês desde sempre talvez eu não tivesse essa angústia sempre desde o começo do trabalho. Porque de fato, eu acho que a grande insegurança, no começo, é o nível de francês. Então assim, é... por exemplo, de você tentar argumentar em francês e na metade da frase você não conseguir continuar, por exemplo,

durante a aula. Então isso era uma coisa que me preocupava bastante porque querendo ou não isso poderia acontecer. E as vezes acontece quando eu estou tentando falar francês, até porque hoje eu sou nível B1 até dezembro eu vou saber disso. B1 de francês, então B1 não é ainda fluente 100% de você saber argumentar tudo e sabe sempre. Eu consigo me comunicar, mas isso não tem sido sempre, depois que eu comecei a trabalhar eu tô vendo que isso não tem sido um grande empecilho, mas ainda é um pouco de insegurança. Eu acho que na medida que o tempo vai passando o próprio vocabulário da matemática que é algo que eu não conheço ainda tão bem, tô começando a aprender agora. Mas como os alunos também não conhecem, estão começando a conhecer, isso facilita porque fazemos um trabalho coletivo. Todo mundo acrescenta lá e... como eu tava falando, como a gente tem uma relação muito boa em sala de aula, eles percebem que o meu papel é de trabalhar a matemática em sala de aula. E isso ajuda muito, eles falam alguma coisa incorreta talvez em francês, eu posso dizer ôpa, não é por aí não. As vezes acontece o contrário, as vezes acontece de falar alguma coisa e dizer: eita, eu não lembro tal palavra. E alguém dizer: é essa professor. E a gente continuar a aula tranquilamente. A gente está fazendo esse trabalho bastante colaborativo nesse sentido, porque o meu nível de francês, eu acho que ele é um pouquinho acima do nível dos alunos, da grande maioria dos alunos. De dois ou três é bem melhor porque foram os alunos que chegaram depois, aqui no colégio, que estudaram menos francês do que os demais alunos. E em relação a *Aluno Cap-1*, mas que é um aluno especial, eu acho que o francês dele é melhor do que o meu porque ele é de família francesa. Desde que, quando eu comecei a estudar francês, ele já falava francês. Então é... mas o ambiente favorável, favorece com que a gente tenha esse trabalho mais leve. De que... é uma insegurança ainda hoje, começar e tentar falar em francês e sempre em um momento tentar argumentar, mas eu fico meio que tenso porque eu sei que as vezes quando eu estou tentando argu... falar em francês pode dar uma pequena travada em algum momento. E isso me deixa um pouco inseguro, às vezes, porque, querendo ou não, às vezes, eu estou querendo passar uma ideia e na hora mudar pro português no meio da frase não é legal, entende? Então assim, essa insegurança no começo do trabalho, a maior insegurança foi essa, algo que logo, eu sei que a pergunta foi no começo, mas o primeiro choque que eu tive foi positivo porque para os alunos também. Porque embora eles já tivessem trabalhado o DNL, em outra disciplina no ano anterior, mas pra eles também existe certa resistência por falar naturalmente em francês. Então, essa pequena tensão que eu tinha, às vezes, a do aluno é até maior que a minha. Então de fato a gente se entende muito bem nesse sentido de que se em algum momento travar ali não tem problema nenhum a gente tentar ver a tradução ou tentar pedir ajuda a um ou

a outro. Então, tá fluindo nesse ritmo, mas eu acredito que, como eu até falei várias vezes, assim, eu acho assim, em outros momentos, né? Eu acho que a partir do momento que a gente começa um trabalho como esse e que já começa a perceber alguma dificuldade e começa a tentar dar conta de tudo isso, quanto mais o nível de francês se desenvolve, mais fácil o trabalho vai ficando. Fácil no sentido, educar nunca é fácil, mas eu digo assim, essa preocupação do idioma é algo muito forte. Se o idioma está bem desenvolvido, eu acho que no meu trabalho em sala de aula vai ser muito mais tranquilo por eu acho que, o que eu aprendi sobre metodologias em DNL é muito perto do que eu já fazia em português. Pra mim, eu acho que o grande calo, sempre foi o francês, mas eu acho que tá funcionando e essa experiência está sendo muito interessante, muito rica pra continuar no projeto.

***Qual é a relevância disso?***

A relevância do...

***Desse seu trabalho. Dessa sua experiência.***

Eu acho, essa minha empolgação de dizer que tenho vontade de continuar com esse trabalho que está funcionando. Eu acho que mostra uma relevância, no sentido de que, o que, assim, o que a gente sabe do DNL é que ela, o objetivo, na minha aula, por exemplo, o objetivo é que eles aprendam matemática, isso é fato. Mas quando a gente propõe um trabalho envolvendo o bilinguismo é fato que eles desenvolvem, eles mobilizam o francês também, eles vão desenvolver o francês. Eles não vão aprender o francês no nível de aprender na... enfim, na aula de francês, porque aí você está estudando gramática, você tá estudando também essas coisas. Mas, eles também aprendem francês. Então eu acho, é bastante relevante porque eu já vi, apesar da experiência ser muito curta, um avanço muito grande. Em relação ao nível de francês, dos alunos, no projeto de DNL. Hoje eu vejo que, principalmente, pelo fato de a gente tá numa disciplina, que não é dita linguística e que tem um vocabulário muito específico. E é um vocabulário que eles não utilizam nas aulas de francês. Então, por exemplo, quando você faz uma simples resolução de uma equação, que eles fazem isso desde criancinhas e você vê que você não tem vocabulário para falar aquilo...você vai ter que aprender. Quando é daqui a duas aulas você já vai ter esse vocabulário. E é muito mais do que simplesmente ter esse vocabulário, é você saber se expressar usando esse vocabulário. Então, assim, eu via uma tensão muito grande no começo, inclusive de minha parte, e depois uma leveza maior porque a gente começava a usar esse tipo de recurso e aí é aquela coisa, o francês tá sendo aí um meio e não

um fim. E isso é ótimo porque o francês se a gente deseja que os alunos sejam, aprendam o francês para serem fluentes, enfim para seguirem cada objetivo específico deles lá, eles precisam saber usar o francês nesse sentido. De quando viajar saber usar o francês pra se comunicar com outros fins. Você vai no mercado você não está ali com o objetivo de aprender o francês, você está ali com o objetivo de fazer a feira. Mas, você vai ter que usar o francês pra se virar. E eu vejo esse trabalho de DNL em matemática, exatamente assim. Eu vejo que você, por exemplo, vocabulário quando eu digo assim  $2x+3=5$ . É uma frase que raramente eles viram, apesar de ser o B a BA da matemática, eles raramente viram numa aula de francês, esse tipo de vocabulário. E é o básico, é o primeiro elemento que eles vão ter que falar ali. Se eu digo se acontece isso então acontece isso, será que eles tem esse tipo de vocabulário com frequência? É igual a isso, dois dividido por três, como é que eu falo isso em francês? Dois terços, então são coisas simples que a gente usa todo dia em sala de aula e que para eles é um mundo novo. Então, num primeiro contato, existia essa resistência. Então os vídeos que nós estamos trabalhando ajudam muito porque os primeiros vídeos que eu trouxe para ele era de um professor trazendo algumas ideias, resolvendo algumas questões no quadro. Então, a gente ficava muito atento ao que o professor falava, então, a princípio o objetivo era a gente entender o que ele estava resolvendo e aí, lógico, ajuda muito ser matemática porque ele está vendo a escrita matemática no quadro. Eles estão entendendo o que está sendo feito. E implicitamente ali eles estão compreendendo tudo que está acontecendo por trás, mas depois de um tempo eles começam a perceber que quando o professor diz, sei lá: je vais diviser par deux, je vais diviser par deux, je vais diviser par deux, e eles associarem aquilo, àquele tipo de situação, na hora em que eles forem no quadro mostrar alguma coisa, eles vão utilizar essa língua. Então é... eu acho que a relevância é nesse sentido, é de perceber de fato a língua é muito desenvolvida, porque o básico de cada disciplina não linguística é algo que nunca foi estudado, geralmente, no estudo do francês. Então se a gente tem um trabalho desse em matemática que amplia absurdamente a maneira de você interagir, de você se colocar e de você usar ali um repertório, um *lexique* ali específico, imagina isso em várias disciplinas ao mesmo tempo? Então é uma visão de mundo, é uma visão de francês que, enfim, que não chega nem perto do que seria estudando só o francês em sala de aula. Então eu vejo essa relevância pra o francês muito grande e pra matemática, como eu falei, existe uma relevância também, porque só o fato, a questão cultural que eu tava falando, do currículo, etc. De você olhar por cima e começar a ver se a gente ver recursos de fora, aumenta um pouco o nosso repertório nessa visão de mundo pra aquela disciplina específica.

***Você falou de insegurança, tensão e angústia. Me fala desses sentimentos para você.***

É, eu acho que, talvez angustia hoje seja uma palavra pesada pra o momento que eu tô agora. Eu acho que angustia representa, relata muito bem momentos que eu participei durante minhas formações em DNL anterior a essa. Que, por exemplo, é... sei lá... quando eu participei de um curso de formação e eu não tinha ainda o francês que o próprio curso dizia que era importante que eu tivesse, mas que dizia, você está aqui, você tem como aprender ainda, tal. Eu via uma angustia no sentido de dizer: poxa, eu tenho que estar compreendendo coisas que são difíceis, mas eu não estou nem entendendo nem a língua direito. Eu tava entendendo muito pouco do que deveria estar entendendo. Então, naquele momento, batia um angustia de dizer: meu Deus eu estou solto num lugar em que eu não estou preparado pra saber porque eu penso, se eu tivesse a possibilidade, e logicamente eu não estou dizendo que não valeu a pena, mas eu estou dizendo, se eu tivesse a possibilidade de entrar no projeto falando francês já desde o começo, seria incrível, eu vejo, por exemplo, porque eu vejo que todas as formações, todas as experiências que eu tive durante esse período de preparação pro DNL, eu teria aprendido muito mais, eu teria aproveitado muito mais, eu teria ficado muito mais tranquilo nesse aspecto. A falta da língua em muitos momentos me deixou muito angustiado. Hoje eu acho de fato que a angustia é uma palavra pesada para o que eu venho trabalhando. Mas essa insegurança e essa tensão, ela ainda é presente. Essa insegurança principalmente, eu acho que é essa palavra insegurança é a mais suave das três. E que representa muito assim, no sentido de... mesmo hoje, eu acho que a gente tem uns quatro meses de experiência com DNL, mais ou menos, ainda me deixa um pouco inseguro no sentido de, as vezes eu tô preocupado com o tempo, e a gente está com muita coisa para ver por questão do currículo que a gente tem que dar conta e eu sei que trocar de língua pode dar uma atrasada um pouco no conteúdo, e eu posso dar uma travada, porque que eu já vou estar aperriado com o tempo. Traduzir aperriado vai dar trabalho. E aí é... bate essa insegurança em relação a língua ainda, aí o que eu queria dizer era isso. A insegurança não é no projeto de DNL, a insegurança é na língua. Ou seja, se eu tivesse desde o início, desde sempre, o nível de francês que me permitisse argumentar tranquilamente em francês, tudo, dificilmente eu estaria trazendo essas palavras porque eu vejo que o potencial do DNL é absurdo, assim. Eu vejo que, por isso que eu acho que seja uma questão de tempo. Eu acho que se hoje se eu fizesse uma prova DELF do nível B1, ano que vem eu faço uma prova DELF B2, eu acho que a tendência que isso vai ficando mais leve. Que como eu falei, a palavra angustia já não encaixa mais para agora porque já tenho nível de francês que me deixa um pouco mais seguro em alguns momentos. E ano que vem vai me deixar ainda menos, então eu não vejo isso

como um problema da DNL, eu vejo que esses termos que eu usei é insegurança, tensão e angústia relacionados a conseguir falar francês fluentemente do jeito que eu gostaria, mas a gente sabe que a gente aprende também nesses momentos. Então, esse tipo de situação, a gente precisava começar, e isso me dá um suporte, me alavanca a estudar mais, inclusive a melhorar o meu francês. Porque se isso virar rotina, da DNL, se eu entro na DNL e começo a trabalhar no dia a dia com o francês isso também me ajuda e me dá mais segurança com o tempo. E eu tô com um grupo hoje que me ajuda nesse sentido, que a gente de fato tem um ambiente favorável em que momento algum vá existir uma situação que me deixe muito mal em sala de aula por conta do francês porque na pior das situações ali eu digo: pessoal eu não lembro como é que fala isso em francês, mas a gente pode ver aqui rapidinho, todo mundo junto, e a gente vai aumentar o nosso repertório aqui de francês. E eles vão entender muito bem porque de fato o nível de francês deles é o nível de francês que é parecido com o meu, talvez o meu seja um pouquinho melhor ainda. E mais importante do que isso é o ambiente que a gente tenha relação muito boa. Que mesmo se hoje eu tivesse trabalhando com um grupo de francês que soubesse mais francês do que eu, isso não é algo muito indicado pra DNL, a gente já estudou, eu já estudei em alguns momentos sobre isso, mas ainda assim se o ambiente é favorável ainda seria possível, eu acho. Eu acho que o principal é ter o ambiente, quando eu falo de ambiente favorável, é o ambiente que as relações são muito tranquilas e que seja claro pra todos qual é o meu papel como professor e qual é o papel deles como alunos. Meu papel como professor ali é fazer com que eles aprendam matemática. E, enfim, se eles percebem isso, eles sabem que é natural eu não saber tudo em francês, por exemplo.

***Dentro desse projeto você teve a oportunidade de ir a França duas vezes e também fez formação no Brasil. Mas, que fatores culturais você acha que interferem, que ajudam ou que impedem o seu trabalho nessa experiência?***

(Silêncio)

***Se você consegue perceber alguma coisa.***

É... assim eu acho que uma das, se eu hoje fosse, mais uma vez eu vou falar do nível de francês, nas vezes que eu viajei para França, por exemplo, o meu nível de francês, ele não era tão bom o suficiente como eu falei, ao ponto de perceber tudo isso. Eu realmente fiquei assim, em alguns momentos, eu fiquei meio, eu não sei, assim, meio perdido, no sentido de... hoje se eu viajasse eu já tenho nível de francês pra aproveitar muito mais, fazer esse nível de

comparação e esse tipo de relação cultural. Hoje eu vejo que há, como eu tava falando na questão sobre currículo, do livro que eu uso, por exemplo, dos recursos que eu uso, já é um pouco disso. Por exemplo, quando eu vou procurar um livro eu não vou procurar um livro que alguém no Brasil produziu para ensinar francês, eu vou procurar um livro que se usa lá. Eu vou procurar um vídeo que se passa lá, para os alunos franceses estudar aquilo. Então eu já começo a perceber essa visão de currículo principalmente, essas diferenças, essas possibilidades de trabalho que acaba enriquecendo o trabalho, sim. Em relações as formações, porque assim, por exemplo, nas viagens que eu fiz, a primeira, por exemplo, nem tinha um foco assim, diretamente ligada ao DNL, era muito mais em relação a intercâmbio e tudo mais e também o meu nível de francês era bem básico. De fato, eu acho que nesse tipo de trabalho o que pode ter, a primeira experiência pode ter ajudado, é o fato de eu ter visto escolas. Eu nem consigo lembrar exatamente tudo que eu vi lá, na verdade de tão iniciante, de tão... enfim, que eu tava. Mas eu vi algumas coisas de escola, eu vi, por exemplo, o modelo de biblioteca deles, o modelo de sala de aula, como funcionava geralmente a aula, como o professor dividia o tempo de aula, como ele usava os recursos que ela estava trazendo. E isso já traz uma vantagem, uma... qual foi a palavra de você usou? Um ganho não, enfim algo de positivo no sentido de... abrir o repertório, de olhar mais de cima e ver, ter uma visão de mundo melhor, no sentido de dizer, eu sempre sou, agente da educação matemática, principalmente daqui do Colégio de Aplicação é sempre muito crítico no sentido de, a gente trabalha tem que fazer sentido, tem que trazer significado. E esse tipo de olhar me ajuda muito nisso. De fazer assim: poxa, até o currículo que a gente é algo que a gente precisa olhar com calma, a maneira como a gente trabalha em sala de aula é algo que a gente precisa ver com calma para não ser algo que a gente fique fazendo por fazer. E, as vezes, esse tipo de olhar pode ajudar sim, mas o que é interessante é que as coisas que eu estudo aqui, em educação matemática, geralmente são as mesmas coisas que fazem lá. Que de fato, a gente tem uma proximidade muito grande com a cultura francesa, nos estudos da educação matemática. Então acaba que o que eu vi lá era algo que eu já esperava ver. De maneira geral, assim, eu já imaginava que o funcionamento da aula seria mais ou menos parecido com aquele. E isso foi muito bom, porque querendo ou não, me faz olhar nesse sentido. Eu não vejo nenhum tipo de problema, de dificuldade ou de empecilho no trabalho não. Eu acho que tudo tem a ganhar, quanto maior a visão que a gente tem, melhor, porque a gente precisa ser crítico em tudo que a gente faz, então se a gente olha de cima, a gente pode fazer o comparativo de dizer: o professor usou esse recurso interessante, mas aqui a gente já vê em pesquisa que talvez esse recurso pudesse ser usado de outra maneira. As vezes essa pesquisa já

é francesa. A gente tá num ambiente de pesquisa em que, a todo momento a gente reflete e analisa esse tipo de coisa mesmo. Mas eu acho que a gente sempre tem a ganhar. Nesse tipo de experiência.

***E aí a sua opinião de um professor brasileiro, ensinando numa escola básica brasileira, à alunos brasileiros, mas falando francês.***

Eu acho, isso é muito curioso quando eu compartilho essa experiência com as outras pessoas que não são aqui do colégio, por exemplo. Quando o pessoal diz: mas francês, Gauss. Tu estuda francês? Eu digo: estudo. Mas, por que? Isso acontece muito nas aulas de francês que eu faço lá na Aliança Francesa. O que motivou você a estudar francês? Alguns é porque vão viajar, outros é por causa do estudo, aí eu digo que o que me motivou no princípio é que eu faço parte de um projeto, na Universidade. E aí quando eu explico esse projeto é sempre um espanto de muita gente, dizendo: poxa, que interessante. Como é que acontece isso, você sendo brasileiro, trabalha numa escola brasileira, com alunos que são brasileiros e falando em francês? Então, assim, eu acho isso incrível porque a proposta é o bilinguismo. A proposta é explorar o outro idioma para que seja desenvolvido. A gente está numa escola, a gente está num ambiente de aprendizagem, então, eu acho fantástico, assim. Assim, eu sou super fã da ideia do projeto porque eu acho que é... esse francês autêntico no sentido de a gente usar livros, vídeos e ingressar isso na aula, enriquece muito. Eu acho que eu falei já um pouco disso agora atrás quando eu trazia, por exemplo, que uma simples participação de francês na aula de matemática, seja para resolver uma equação, por exemplo, ou seja, saber fazer uma pergunta, saber responder, já é algo que é muito grande em relação a qualquer outro espaço que se aprenda francês. Muita gente diz: ah quando você viaja para França, você aprende muito mais, aí quando você viaja para outro país você aprende a língua verdadeiramente. Porque eles falam que você vai estar ali, inserido, você vai estar numa imersão 100%. Você vai ter que aprender, mas por que isso acontece? Isso acontece porque você está usando a língua em diversos contextos, em diversas situações. E eu vejo que esse tipo de trabalho permite, dentro da escola, você trazer esse francês, naturalmente e em diversas situações como meio só, como meio também, não só como fim. Então eu vejo que acaba sendo uma ótima simulação de um momento, apesar da gente não trabalhar com imersão, mas é uma ótima simulação de um momento em que, de um possível espaço em que você está de fato em um outro idioma. Não é 100%, mas você tem que estar ali, pensar em francês pra falar em francês, pra responder em francês, no dia a dia. Então, eu vejo que isso, por exemplo, para um aluno que hoje vai fazer um intercâmbio aqui no colégio

e que passou por situações de DNL, eu acho que, e se a DNL conseguiu, porque eu digo assim, se conseguiu porque, porque eu vejo que a gente, a DNL que eu tô trabalhando pode ser muito maior do que está sendo ainda. Eu vejo isso, eu vislumbro isso, eu sei que pode ser muito maior. E ainda assim eu vejo um ganho em relação ao idioma francês pra mim, mas para eles, principalmente assim. Então eu vejo que se a gente tem um funcionamento de escola usando o DNL com várias disciplinas ao mesmo tempo. Eu acho que esses alunos vão chegar a 100% prontos mesmo, assim. Muito mais que uma certificação ou de um B1, B2. Isso vale muito mais, muito mais. Porque a gente sabe que para uma certificação, uma certificação é uma prova e a gente sabe que uma prova, uma prova de um dia não avalia exatamente o que a gente... Quem trabalha com avaliação sabe disso, a gente precisa avaliar diversos fatores, em diferentes momentos. Existem preparações para prova, mas você de fato se virar na vida é outra coisa. Eu acho que o DNL tem esse potencial. Eu acho que tem tudo para ser incrível se funcionar nessa característica.

***Quais os problemas que você vê nesse projeto?***

Daqui do Colégio?

***Para você? Os problemas para você como pessoa? Como profissional, como professor de DNL. Quais são os problemas que você verifica?***

É..., mas aí veja, esclarecimento da pergunta. Quando você fala de problemas que eu vejo, problemas, porque existe várias categorias na minha cabeça vieram. Tipo, problemas que eu tive no projeto ou problemas que eu vejo no projeto, ou problemas que eu vejo no DNL como um todo, no problema que eu vejo no DNL do CAp?

***No DNL do CAp.***

Pronto. A gente, eu acho que uma... a gente tem algumas dificuldades aqui no Colégio em relação a implementação aqui no Colégio. Uma delas é o fato de que a gente não tem muitos professores envolvidos, fazendo parte do projeto, no momento. Isso é um problema. A gente sabe que resolver esse problema não é fácil, não é nada fácil resolver esse tipo de problema porque requer um investimento do professor e requer um investimento para o professor do projeto também, a gente às vezes não tem auxílio necessário para dar bolsa a todo mundo, a gente não tem professores que falem francês fluentemente e não tem professores, às vezes, que estão motivados para participar. Então, eu acho que um primeiro problema é esse, porque se eu

tava... trazendo agora há pouco que o pouquinho da matemática que a gente traz já é algo revolucionário, em relação a aprendizagem do francês, ao meu ver. Se a gente tivesse um colégio que a gente tivesse, sei lá, quinze professores fazendo parte desse projeto, a gente tivesse matemática em todos os anos envolvendo DNL. Porque querendo ou não a gente poderia usar muitas DNL na sala de aula porque não teria problema algum já que a gente tá é... trabalhando o nosso currículo da matemática. E não tem problema algum. Então eu acho que o número restrito de professores é um problema porque, querendo ou não, as vezes a gente tem a limitação, por exemplo, de qual a turma que a gente vai trabalhar. Porque nesse momento, por exemplo, na minha situação, o mais adequado seria eu trabalhar com o nono ano novamente no ano que vem, mas já é uma restrição que eu acho que vai ser possível, mas poderia ser que não fosse, entende? Porque o Colégio já tem vários professores que tem vários projetos, que tem vários interesses e que, muitas vezes, se por algum motivo a grande maioria dos colegas decidir que é melhor que eu não fique com o nono ano que eu pegue outro ano inicial, por exemplo, o sexto ano, talvez o projeto já não consiga seguir porque a gente tem esse número restrito de professores e essa questão de uma carga horária específica também para cada professor. Então eu acho que esse funcionamento, tem vários professores empenhados nesse projeto, eu acho que é um problema. Outro, que eu vejo, é o fato da gente ter alunos que chegam ao colégio com nível de francês muito abaixo dos demais e que precisam trabalhar a DNL junto com os outros porque a gente sabe que todo o aluno que entra na turma A aqui, começa a estudar francês, mas tem alunos que chegam no oitavo ano, chegam no nono ano para preencher algumas vagas do colégio que não tem essa base. O colégio não vai trazer como exigência tem essa base para o ingresso no colégio, é... e aí o trabalho acaba tendo algumas dificuldades porque se a DNL já tem um problema, um problema não, já é, já tem uma variável aí de dificuldade que é de você usar o francês num nível que ali tem que ser compatível com todo mundo, isso acaba sendo muito complicado quando a gente tem alunos que não estão nesse nível. Porque outra complicação que eu acho, e ai eu acho que não é em relação ao DNL do CAp, mas eu acho que é em relação ao DNL como um todo, eu acho que é a única coisa que eu penso em dizer assim que talvez isso seja um problema que faça com que alguns professores não queiram participar é a questão do tempo porque de fato eu espero que um dia, quando o meu nível de francês estiver 100% e eu estiver completamente seguro, conseguir preparar aulas que o tempo não seja um problema para mim. Hoje ainda está sendo um pouquinho. O tempo de aula, de conseguir dar conta, usando o francês e dá conta do currículo inteiro. Porque o que é que acontece, o tempo de aula aumenta quando a gente tem uma heterogeneidade no grupo. Por que? Porque se

eu preparo uma situação, se a gente prepara um vídeo, prepara uma coisa, prepara outra, a gente começa a falar ali em francês, os alunos que não conseguem entender 100% naquele nível, eles vão precisar de um momento a parte, de um esclarecimento, de reforço para aquilo que foi trabalhado e isso demanda ainda mais tempo. Se fosse tudo em português, por exemplo, eu não ia precisar fazer esse tipo de retomada. Então, é... o segundo problema que eu vejo é esse da heterogeneidade no grupo, em relação ao nível de francês, que é daqui do colégio também. Outra dificuldade que eu vejo, na implementação do projeto, e aí eu não acho que é só daqui do colégio, é do projeto como um todo, é o tempo para o planejamento das aulas. O planejamento de uma aula DNL hoje demanda muito mais tempo do que uma aula em português, por exemplo. Porque de fato, foi como eu tava falando, eu fui trabalhar juro, eu fiquei trabalhando por muito tempo na internet um nível que fosse adequado para o nível que estamos trabalhando em sala de aula, que conectasse as coisas que a gente conecta e depois de um tempão eu vi que não tinha. Gastei um tempão e tive que abandonar todo aquele investimento. Lógico, a gente sabe que escola é muito viva, então acaba que muitas vezes a gente precisa preparar uma aula da outra semana e aí está muito encima da hora, aí você, principalmente eu que estou no doutorado, estou com muitas atividades. Mas ainda assim eu tenho a esperança, a expectativa de que, com essa experiência que estou tendo agora, nas próximas vezes que eu for trabalhar em DNL já vai ser mais fácil porque eu já sei mais ou menos as dificuldades e o modelo de aula que vai estar sendo pensado, já é um modelo de aula que requer uma preparação... enfim. Deixa eu refazer o que eu estou dizendo. Mesmo em português hoje eu vejo a necessidade de demandar muito tempo numa preparação de uma aula boa, uma aula adequada, uma aula que funcione. Então, eu vejo como natural, futuramente, fazer isso envolvendo o francês. Então se hoje eu gasto, suponho é um turno da semana para planejar as aulas da semana inteira, se eu gasto uma manhã para preparar as aulas da semana, eu acho que esse tempo, futuramente, pode ser o mesmo, se eu fosse preparar uma aula em português ou em francês, porque sempre vai ter opções de recursos diferentes, sempre vai ter opções de maneiras diferentes de preparar aquele material. Só que isso é um problema inicial porque muitas vezes a gente foi formado para preparar aula de um jeito, a gente sempre teve um hábito de trabalhar de um jeito. Então quando você meio que entra numa DNL e precisa achar novos recursos, precisa começar a achar novas maneiras ali de trabalhar em sala de aula de dividir o português, porque são coisas restritas do DNL acaba que esse primeiro contato ele é meio problemático para alguns professores. Eu acho que é isso, pode ser que algumas pessoas não queiram investir no projeto, no sentido de dizer: poxa, se hoje a gente vive num ambiente que é bastante atarefado e tá sendo difícil planejar as aulas

do jeito que eu estou dando hoje, imagina se eu entrar num projeto que precise modificar todo esse jeito. Então eu acho que, inclusive era uma crítica que se fazia, é... lá nas formações que eu fazia. Na formação em Vichy, por exemplo, tinha gente de todo o mundo, ai tinha pessoal dizendo que lá na Alemanha o professor de DNL recebe mais, tem uma carga horária reduzida, se eu não me engano. Por que? Porque, porque demanda um trabalho diferenciado de planejamento. Então eu acho que esse é outro problema do projeto DNL como um todo. E trazendo aqui para a nossa realidade aqui no colégio também é um problema. Porque aqui no colégio a gente poderia ter uma valorização talvez no sentido de: ou salarial ou de carga horária para conseguir implementar esse trabalho. E a gente não tem. Então acaba sendo uma dificuldade muito grande porque acaba demandando, você entra no projeto muito mais por motivações pessoais do que motivações institucional. Como assim? Porque no fim das contas você está fazendo um investimento maior sem ter o retorno e retorno que eu digo é financeiro, por exemplo, ou retorno de... Você acaba aumentando o seu trabalho, é... no fim das contas acaba sendo isso. Por que? Porque você tem que gastar mais tempo planejando, tem uma aula que requer um pouco mais de preparação, de mais tempo de preparação em relação ao que você fazia antes e isso não tem nenhum tipo de retorno, extra no trabalho não tem nenhum tipo de retorno da instituição. Acaba sendo algo que é um problema mesmo. Eu acho que isso faz com que na nossa realidade ingressar num projeto como esse está muito relacionado, muito mais, a motivações pessoais. Porque o que faz você aumentar o seu investimento é porque você está pensando em algum retorno futuro. E esse retorno, por exemplo, no meu caso, quando eu entrei no projeto quando eu tinha falado, uma das coisas que me fez querer seguir adiante mesmo sabendo que eu ia ter muito mais trabalho era que o francês ia ser importante pra mim. E fazer esse tipo de trabalho em DNL aqui no colégio ia me ajudar na minha carreira profissional. Na questão do doutorado, na questão de viagem a serviço. Então, eu sabia que esse projeto ele ia trazer esse tipo de retorno e valia esse tipo de investimento. Porque hoje, por exemplo, eu vejo que é um investimento muito grande que eu faço no projeto e tempo porque hoje, por exemplo, eu vejo que tem semanas que eu me dedico, dedico mais tempo pra o DNL do que para o doutorado, por incrível que pareça. Porque eu tenho um turno de estudo de francês que isso está diretamente relacionado ao DNL, outro turno para fazer as atividades dessa aula e ai tem outro turno para preparar as aulas. Então a gente diz: poxa, gastei três turnos durante a semana por conta do projeto de francês. E as vezes eu quero um turno para ler um artigo e falta tempo. Então, assim, mostra que de fato é... lógico, eu hoje integro tudo isso, e como eu falei, o que me faz seguir adiante é porque eu vejo que pessoalmente falando é um investimento também.

Profissionalmente falando é um investimento e eu vejo que tem retorno no colégio, mas eu acho que se existisse, institucionalmente falando, uma valorização do professor, no sentido de dizer assim, olha se o professor faz parte de um projeto como esse, todo professor vai ter direito a uma bolsa de estudo, todo professor vai ter uma viagem que vai ser bancada pelo projeto para poder se formar no tempo certo ali. Fazer o curso de formação, depois de um determinado tempo ele vai começar esse trabalho, ele vai ter uma redução de carga horária para poder preparar a sua aula ou auxílio financeiro que justifique esse trabalho a mais. Eu acho que muita gente ia se interessar pensando na instituição. Dizendo assim: eu acredito no projeto porque para o colégio é o melhor. Hoje eu vejo que muitas vezes num abre muito espaço pra isso. Tem muita gente tão atarefada que não tem como fazer assim, bom eu trabalho o suficiente, mas eu quero trabalhar mais um pouquinho. Porque eu quero que o colégio seja um colégio melhor, eu acho isso complicado, apesar de parecer meio estranho de falar isso, como se você não quisesse que o colégio fosse melhor, mas é como, querendo ou não, todo mundo diz assim: a não, vou fazer, eu vou focar no meu, se eu consigo fazer um trabalho adequado aqui na minha área no meu jeito que eu já sei como funciona e já está demandando todo esse tempo, eu acho que já é suficiente. Entende? Eu vou ser o melhor do que eu posso fazer no meu espaço, mas eu acho que se fosse algo em que institucionalmente falando fosse valorizado, fosse institucionalizado, fosse um projeto grande nesse sentido, eu acho que a aceitação ia ser muito maior. Ia ter professor fazendo fila, eu acho, pra dizer assim: eu quero participar do projeto porque eu vou ter uma redução de carga horária, mas aí eu penso que esse projeto vai valer a pena no colégio ou então eu vou ter um auxíliozinho extra aqui no colégio, mas eu vou ter que daqui a dois anos eu já vou estar trabalhando. Ia ter, eu acho que o funcionamento ideal, ideal seria esse de: você quer entrar no projeto mesmo sem saber francês? Você vai entrar, a instituição vai bancar uma bolsa para você, daqui a dois anos, daqui a um ano e meio, se prepare, porque daqui a um ano e meio você vai viajar para França para fazer uma formação sobre o DNL, por enquanto você vai estudar francês, aí você vai fazer uma formação sobre o DNL, vai voltar, poderia até ter um formato, isso eu estou pensando agora, parecido com o que tem os estagiários, por exemplo, num sei lá, no segundo ano você começa a observar DNL para ver como funciona, depois de uma formação e depois de dois anos, de dois anos e meio, você começa a implementar esse projeto no colégio. Então se é algo institucional nesse sentido eu acho que ia funcionar muito bem, mas infelizmente a gente tem muitos problemas.

*Muito obrigada, Gauss, pela sua colaboração.*

De nada. Falei muito, não foi? (risos)