

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**FABRÍCIO DE OLIVEIRA VASCONCELOS**

**O ENSINO DE FRANCÊS NO AMAZONAS: AÇÕES GLOTOPOLÍTICAS**

**MESTRADO EM LETRAS**

MANAUS-AM  
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**FABRÍCIO DE OLIVEIRA VASCONCELOS**

**O ENSINO DE FRANCÊS NO AMAZONAS: AÇÕES GLOTOPOLÍTICAS**

**MESTRADO EM LETRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência final para obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

MANAUS-AM  
2024

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V331e Vasconcelos, Fabrício de Oliveira  
O ensino de francês no Amazonas : ações glotopolíticas /  
Fabrício de Oliveira Vasconcelos . 2024  
139 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Wagner Barros Teixeira  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Políticas linguísticas. 2. Perspectiva glotopolítica. 3. Ensino de  
língua francesa. 4. Contexto amazônico. I. Teixeira, Wagner Barros.  
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**FABRÍCIO DE OLIVEIRA VASCONCELOS**

**O ENSINO DE FRANCÊS NO AMAZONAS: AÇÕES GLOTOPOLÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – Presidente**  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

---

**Profa. Dra. Stéphanie Soares Girão – Membro**  
Universidade Federal do Amazonas

---

**Prof. Dr. Marky Jean-Pierre – Membro**  
University Of The Bahamas

*Dedico esta dissertação aos meus pais, **Tereza de Oliveira Vasconcelos** e **Luiz Gonzaga de Vasconcelos**, por todo amor, cuidado e apoio durante toda minha vida. Amo vocês!*

***Obrigado!***

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Senhor Jesus Cristo por seus ensinamentos que formaram meu caráter e me deram sabedoria para conduzir minha vida até o presente momento.

Aos meus pais Tereza de Oliveira Vasconcelos e Luiz Gonzaga de Vasconcelos pela vida, criação, educação, cuidado, apoio e amor em todos os momentos da vida minha.

Aos meus irmãos Alexson, Kelison, Alessandro e Francisco por sempre estarem ao meu lado quando preciso.

As minhas cunhadas Rita de Cássia e Eule Paula por todo carinho e ajuda quando necessito.

Aos meus sobrinhos Luiz Otávio, Ádria Luiza, Ana Beatriz, Isabella Raquel, Rebecca Cristina, Yudi Samuel e Béthany que são parte indissociável da minha existência e me enchem de carinho e afeto.

A Universidade Federal do Amazonas por ser um dos alicerces da educação na Amazônia brasileira.

A Faculdade de Letras da UFAM por oportunizar estudantes brasileiros como eu de ter uma sólida formação inicial em língua e literatura francesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFAM por possibilitar minha formação continuada a nível de mestrado.

Ao Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira por todo o apoio e orientações durante a elaboração desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Stéphanie Soares Girão e Marky Jean-Pierre por contribuírem ricamente para a versão final desta pesquisa por meio das considerações feitas durante minha qualificação.

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a minha trajetória acadêmica.

*A palavra é o instrumento irresistível da conquista da liberdade.*

***Ruy Barbosa***

## RESUMO

As políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, efetivadas pelo Estado, estão desconsiderando cada vez mais o mosaico multicultural e plurilíngue que constituem nossa diversidade. Exemplo disso, foi a promulgação da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que retirou o poder de escolha da comunidade escolar da oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna, impondo apenas a oferta do ensino obrigatório da língua inglesa nos currículos escolares brasileiros. Visando analisar os efeitos dessa política linguística vigente para o ensino de francês no Amazonas, bem como sua situação atual, esta investigação teve como objetivo geral analisar de que maneiras o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas a partir da mudança implementada pela lei supramencionada. Consideramos analisar não somente o panorama do ensino do idioma no estado, mas também a formação em Letras Língua e Literatura Francesa ofertada pela Universidade Federal do Amazonas. Quanto aos seus fundamentos teóricos, apoiamos-nos nos conceitos de política linguística e glotopolítica em autores como Guespin e Marcellesi (1986), Calvet (2007), Lagares (2018) e outros. Descrevemos breve panorama histórico da presença da língua francesa no Brasil com base em Pietraróia (2008), Leffa (2016), Arruda (2016), além do panorama atual do ensino de francês no Amazonas através de Teixeira (2020), Girão (2021) e outros. Fechamos nosso aporte teórico discorrendo sobre a formação de professores de francês no Brasil e no Amazonas ancorados em Saviani (2009), Viana e Pacheco (2016), Volpi (2008), Celani (2008) e UFAM (2016). Entendemos que este estudo está ancorado na abordagem qualitativa ou interpretativa (Vieira, 2009; Prodanov e Freitas, 2013) e apresenta-se como sendo de natureza básica, de base empírica, cujas fontes de informações se encaixam em pesquisa terciária (Paiva, 2019) e possui ainda caráter exploratório (Gil, 2017). As técnicas de pesquisa adotadas nesta investigação foram a pesquisa bibliográfica (Fachin, 2017), documental (Gil, 2017) e de campo com base em Barros e Lehfeld (2007). Os instrumentos de geração de dados compreenderam documentos institucionais, além de questionário investigativo (Vieira, 2009). Os procedimentos e análises de dados seguiram a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por meio da técnica de análise categorial temática. Após análise dos dados documentais de acordo com suas categorias de análise, os resultados apontam que a lei não trouxe impactos quanto aos locais de estágio para os estudantes da licenciatura nem sobre a entrada de novos alunos no curso. Além disso, evidenciou-se que, apesar da lei, ações glotopolíticas variadas estão sendo desenvolvidas em favor da língua francesa no estado como, por exemplo, oferta de formação inicial de nível superior por meio da UFAM, ensino de francês para a sociedade através do Centro de Estudos de Línguas da UFAM, oferta do ensino de francês para a comunidade acadêmica da UFAM via Programa Idiomas sem Fronteiras e ensino de francês em regime bilíngue na rede estadual pública de ensino por meio da Escola Estadual José Carlos Mestrinho. Analisou-se também as perspectivas dos formadores de professores de língua francesa da UFAM quanto ao ensino e formação de professores no estado. A maioria dos docentes concordam que o ensino do idioma possui espaço no mercado de trabalho amazonense através de escolas de idiomas, que absorve os egressos da licenciatura. Entendem também que a lei não trouxe novos desafios para o curso e que estes permanecem os mesmos, a luta pela institucionalização do ensino de francês através de leis estaduais e municipais, seguido pelo desafio de criar novos espaços de atuação profissional para professores de francês.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas. Perspectiva glotopolítica. Ensino de língua francesa. Contexto amazônico.



## RÉSUMÉ

Les politiques linguistiques d'enseignement des langues étrangères au Brésil, mises en œuvre par l'État, ignorent de plus en plus la mosaïque multiculturelle et multilingue qui fait notre diversité. En témoigne la promulgation de la Loi n° 13 415 en février 2017, qui a retiré à la communauté scolaire le pouvoir de choisir de proposer au moins une langue vivante étrangère, n'imposant que l'enseignement obligatoire de l'anglais dans les programmes scolaires brésiliens. Afin d'analyser les effets de cette politique linguistique actuelle sur l'enseignement du français en Amazonas, ainsi que sa situation actuelle, l'objectif général de cette enquête était d'analyser les façons dont l'enseignement du français a été promu en Amazonas depuis le changement mis en œuvre par la loi susmentionnée. Nous avons envisagé d'analyser non seulement le panorama de l'enseignement du français dans l'état, mais aussi la formation en Langue et Littérature Française proposée par l'Université Fédérale de l'Amazonas. Quant à ses fondements théoriques, nous nous appuyons sur les concepts de politique linguistique et de glottopolitique d'auteurs tels que Guespin et Marcellesi (1986), Calvet (2007), Lagares (2018) et d'autres. Nous décrivons un bref aperçu historique de la présence de la langue française au Brésil à partir de Pietraróia (2008), Leffa (2016), Arruda (2016), ainsi que le panorama actuel de l'enseignement du français en Amazonas à travers Teixeira (2020), Girão (2021) et d'autres. Nous avons terminé notre contribution théorique en discutant de la formation des enseignants de français au Brésil et en Amazonas, ancrée dans Saviani (2009), Viana et Pacheco (2016), Volpi (2008), Celani (2008) et UFAM (2016). Nous comprenons que cette étude est ancrée dans l'approche qualitative ou interprétative (Vieira, 2009 ; Prodanov et Freitas, 2013) et est présentée comme étant de nature basique, empirique, dont les sources d'information s'inscrivent dans la recherche tertiaire (Paiva, 2019) et a également un caractère exploratoire (Gil, 2017). Les techniques de recherche adoptées dans cette enquête ont été la recherche bibliographique (Fachin, 2017), la recherche documentaire (Gil, 2017) et la recherche sur le terrain basée sur Barros et Leheld (2007). Les instruments utilisés pour générer des données comprennent des documents institutionnels et un questionnaire d'enquête (Vieira, 2009). Les procédures et les analyses de données ont suivi l'Analyse de Contenu de Bardin (2011), en utilisant la technique de l'analyse thématique catégorielle. Après avoir analysé les données documentaires selon leurs catégories d'analyse, les résultats montrent que la loi n'a pas eu d'impact sur les places de stage pour les étudiants de la licence ou sur l'entrée de nouveaux étudiants dans la graduation. En outre, malgré la loi, diverses actions glottopolitiques sont développées en faveur de la langue française dans l'état, comme, par exemple, l'offre de formation initiale au niveau universitaire par l'intermédiaire de l'UFAM, l'enseignement du français à la société par le biais du Centre d'Études de Langues de l'UFAM, l'offre d'enseignement du français à la communauté universitaire de l'UFAM par le biais du Programme Idiomes sans Frontières et l'enseignement bilingue du français dans le système scolaire public par l'intermédiaire de l'École Publique José Carlos Mestrinho. Les perspectives des formateurs d'enseignants de français de l'UFAM sur l'enseignement et la formation des enseignants dans l'état ont également été analysées. La plupart des enseignants reconnaissent que l'enseignement du français a sa place sur le marché du travail dans l'Amazonas par le biais des écoles de langues, qui absorbent les diplômés. Ils estiment également que la loi n'a pas apporté de nouveaux défis à l'enseignement et que ceux-ci restent les mêmes : la lutte pour l'institutionnalisation de l'enseignement du français par le biais de lois, suivie du défi de la création de nouveaux espaces professionnels pour les enseignants de français.

**Mots-clés :** Politiques linguistiques. Perspective glottopolitique. Enseignement du français. Contexte amazonien.

## ABSTRACT

The language policies for the teaching foreign language in Brazil, implemented by State, are increasingly desconsidering the multicultural and plurilingual mosaic the constitutes our diversity. Example of that, it was the promulgation of Law no 13.415 of February 2017, that withdrew the strength of choice of the school community from the compulsory of at least one modern foreign language, imposing only the provision of compulsory English language teaching in Brazilian school curricula. Aiming to analyze the effects this language policy current to the French teaching in Amazonas, as its actual situation, this paper aimed to analyze how the French teaching has been promoted in Amazonas from the change implemented by the law mentioned above. We considered to analyze not just the panorama of the language teaching in the state, but also the formation in French Language and Literature offered by Federal University of Amazonas. Regarding its theoretical foundations, we used concepts of language policy and glottopolitica of authors such as Guespin and Marcellesi (1986), Calvet (2007), Lagares (2018) and others. We described brief historic panorama of the presence of French language in Brazil using Pietraróia (2008), Leffa (2016), Arruda (2016), beyond of current panorama of the French teaching in Amazonas through of Teixeira (2020), Girão (2021) and others. We closed our theoretical foundantion by talking about the training of French teachers in Brazil and in Amazonas using Saviani (2009), Viana and Pacheco (2016), Volpi (2008), Celani (2008) and UFAM (2016). We understood that present study is substantiated in the qualitative or interpretative approach (Vieira, 2009; Prodanov and Freitas, 2013) and presents itself as being basic in nature, empirically based, whose sources of information fit into tertiary research (Paiva, 2019) and also has an exploratory character (Gil, 2017). The technique of research used in this aims were the bibliographical (Fachin, 2017), documentary (Gil, 2017) and field research based on Barros and Lehfeld (2007). The data Generation instruments included institutional documents, in addition to an investigative questionnaire (Vieira, 2009). The data analysis procedure the Content Analysis of the Bardin (2011), through the technique of thematic categorical analysis. After documentary data analysis according to their analysis categories, the results indicate that the law did not have any impact on the internship locations for undergraduate students or on the entry of new students into the course. Besides that, it was possible to demonstrate, despite law, varied glottopolitical actions are being developed in favor of the French language in state as, for example, offering initial higher education training through UFAM, French teaching to societies through UFAM Language Studies Center, offering French teaching to academic Community at UFAM via the Languages without Borders Program and teaching French on a bilingual basis in the public state education network through the José Carlos Mestrinho State School. It was also analyzed the perspectives of French language teacher trainers at UFAM regarding teaching and teacher in the state. The most teachers agree that the language teaching has a place in the Amazonian job market through of language schools, which accepts the graduates. They also understand that law did not bring new challenges to the course and these remain the same, the struggle by institutionalization of French teaching through of state and municipal laws, followed by the challenge of creating new professional practice Spaces for French teachers.

**Keywords:** Language policies. Glottopolitical perspective. French language teaching. Amazonic context.

## RESUMEN

Las políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, implementadas por el Estado, ignoran cada vez más el mosaico multicultural y plurilingüe que constituye nuestra diversidad. Un ejemplo de ello fue la promulgación de la Ley n.º 13.415, de febrero de 2017, que eliminó el poder de elección de la comunidad escolar de la oferta obligatoria de al menos una lengua extranjera moderna, imponiendo solo la oferta de enseñanza obligatoria del idioma inglés en los planes de estudio de las escuelas brasileñas. Con el objetivo de analizar los efectos de esta política lingüística actual para la enseñanza del francés en Amazonas, así como su situación actual, esta investigación tuvo como objetivo analizar de qué manera se ha promovido la enseñanza del francés en Amazonas desde el cambio implementado por la mencionada ley. Consideramos analizar no solo el panorama de la enseñanza de idiomas en el estado, sino también la formación en Lengua y Literatura Francesa ofrecida por la Universidad Federal de Amazonas. En cuanto a sus fundamentos teóricos, nos apoyamos en los conceptos de política lingüística y glotopolítica en autores como Guespin y Marcellesi (1986), Calvet (2007), Lagares (2018) y otros. Describimos una breve reseña histórica de la presencia de la lengua francesa en Brasil a partir de Pietraróia (2008), Leffa (2016), Arruda (2016), además del panorama actual de la enseñanza del francés en Amazonas a través de Teixeira (2020), Girão (2021) y otros. Cerramos nuestra contribución teórica discutiendo la formación de profesores franceses en Brasil y Amazonas anclada en Saviani (2009), Viana y Pacheco (2016), Volpi (2008), Celani (2008) y UFAM (2016). Entendemos que este estudio está anclado en el enfoque cualitativo o interpretativo (Vieira, 2009; Prodanov y Freitas, 2013) y se presenta como de carácter básico, de base empírica, cuyas fuentes de información encajan en la investigación terciaria (Paiva, 2019) y también tiene un carácter exploratorio (Gil, 2017). Las técnicas de investigación adoptadas en esta investigación fueron bibliográficas (Fachin, 2017), documentales (Gil, 2017) e investigaciones de campo basadas en Barros y Leffeld (2007). Los instrumentos de generación de datos incluyeron documentos institucionales, así como un cuestionario investigativo (Vieira, 2009). Los procedimientos y análisis de datos siguieron el Análisis de Contenido de Bardin (2011), a través de la técnica de análisis categórico temático. Después de analizar los datos documentales según sus categorías de análisis, los resultados indican que la ley no tuvo impacto en los lugares de pasantía para estudiantes de pregrado ni en el ingreso de nuevos estudiantes al curso. Además, se evidenció que, a pesar de la ley, se están desarrollando diversas acciones glotopolíticas a favor de la lengua francesa en el estado, como, por ejemplo, la oferta de educación superior inicial a través de la UFAM, la enseñanza del francés a la sociedad a través del Centro de Estudios de Lengua de la UFAM, la oferta de enseñanza del francés a la comunidad académica de la UFAM a través del Programa Idiomas sin Fronteras y la enseñanza del francés en régimen bilingüe en la red estatal a través de la Escuela Estadual José Carlos Mestrinho. También se analizaron las perspectivas de los formadores de profesores de francés de la UFAM en relación con la enseñanza y formación de los profesores en el estado. La mayoría de los profesores coinciden en que la enseñanza de idiomas tiene un lugar en el mercado laboral amazónico a través de las escuelas de idiomas, que absorben a los egresados de la carrera. Además, entienden que la ley no ha traído nuevos desafíos al curso y que estos siguen siendo los mismos, la lucha por la institucionalización de la enseñanza del francés a través de leyes estatales y municipales, seguida del desafío de crear nuevos espacios de actividad profesional para los profesores de francés.

**Palabras clave:** Políticas lingüísticas. Perspectiva glotopolítica. Enseñanza de la lengua francesa. Contexto amazónico.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Base Scielo – Eixo 1 .....	16
<b>Quadro 2</b> – Base de Teses e Dissertações da UFAM – Eixo 1.....	17
<b>Quadro 3</b> - Base Google Acadêmico – Eixo 1 .....	18
<b>Quadro 4</b> - Base Google Acadêmico – Eixo 2 .....	31
<b>Quadro 5</b> - Instituições Públicas promotoras da Língua Francesa na Região Norte .....	40
<b>Quadro 6</b> – Base do Repositório Institucional da UEA – Eixo 3 .....	48
<b>Quadro 7</b> – Base Google Acadêmico – Eixo 3.....	50
<b>Quadro 8</b> - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Eixo 3.....	51
<b>Quadro 9</b> - Questionário investigativo .....	91
<b>Quadro 10</b> - Impacto Entrada de Alunos.....	92
<b>Quadro 11</b> - Impacto Campo de Estágio .....	93
<b>Quadro 12</b> - Impacto Mercado de Trabalho .....	95
<b>Quadro 13</b> - Desafios para Formação Inicial .....	96
<b>Quadro 14</b> - O ensino de francês nas políticas linguísticas .....	96
<b>Quadro 15</b> - Perspectivas Mercado para Egressos .....	98
<b>Quadro 16</b> - Perspectivas para Ensino e Formação .....	99

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Carga horária semanal de francês durante o império.....	34
<b>Tabela 2</b> - Carga horária semanal de francês durante a primeira república .....	35
<b>Tabela 3</b> - Locais de estágio antes e após a Lei 13.415/17 .....	81
<b>Tabela 4</b> - Alunos ingressantes na licenciatura entre 2012 e 2022 .....	82
<b>Tabela 5</b> – Ações glotopolíticas desenvolvidas pelo CLLLF entre 2014 e 2023/1.....	84
<b>Tabela 6</b> - Turmas, alunos e estagiários de francês no CEL entre 2017 e 2022 .....	86
<b>Tabela 7</b> - Turmas, vagas, inscritos e alunos atendidos entre 2017 e 2022 no IsF-Francês/UFAM ....	87
<b>Tabela 8</b> - Cursos ofertados pelo IsF-Francês à comunidade acadêmica da UFAM .....	87
<b>Tabela 9</b> - Turmas, vagas, alunos(a) matriculados(a) na Escola Bilíngue entre 2017 e 2022.....	89
<b>Tabela 10</b> - Formação continuada para professores da Escola Bilíngue entre 2016 e 2022 .....	89

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Política Linguística e Glotopolítica.....</b>	<b>16</b>
1.1.1 O Estado da Arte.....	16
1.1.1.1 Banco de dados <i>Scielo</i> .....	16
1.1.1.2 Banco de dados de Teses e Dissertações da UFAM.....	17
1.1.1.3 Banco de dados <i>Google Acadêmico</i> .....	18
1.1.2 Aspectos conceituais em Política Linguística.....	20
1.1.3 Aspectos conceituais em Glotopolítica.....	26
<b>1.2 Ensino de Francês no Brasil e no Amazonas.....</b>	<b>30</b>
1.2.1 O Estado da Arte.....	30
1.2.1.1 Banco de dados <i>Google Acadêmico</i> .....	31
1.2.2 O Ensino de Francês nas Políticas Linguísticas Brasileiras.....	33
1.2.2.1 O Ensino de Francês nas Reformas Educacionais.....	34
1.2.2.2 O Ensino de Francês nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	36
1.2.3 O Ensino de Francês e as Instituições Públicas da Região Norte.....	39
1.2.4 O Ensino de Francês no Amazonas .....	42
1.2.4.1 A Universidade Federal do Amazonas e a Formação de Professores de Francês .....	42
1.2.4.2 O Projeto CEL e o Ensino de Francês à Sociedade Amazonense.....	43
1.2.4.3 O Ensino de Francês e a Internacionalização da UFAM.....	44
1.2.4.4 O Ensino de Francês nas Escolas Públicas de Manaus.....	46
<b>1.3 Formação de Professores de Francês no Brasil e no Amazonas.....</b>	<b>47</b>
1.3.1 O Estado da Arte.....	48
1.3.1.1 Banco de Dados do Repositório Institucional da UEA.....	48
1.3.1.2 Banco de Dados <i>Google Acadêmico</i> .....	50
1.3.1.3 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	51
1.3.2 Breve Caminho da Formação Inicial de Professores no Brasil.....	53
1.3.3 Reflexões acerca da Formação de Professores de LE no Brasil.....	60
1.3.3.1 O Professor de LE no Brasil: quem é esse profissional? .....	60
1.3.3.2 Questões de Política Linguística na Formação de Professores de LE.....	62

1.3.4 Formação de Professores de Francês no Amazonas .....	64
<b>CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>70</b>
<b>2.1 Escolha da metodologia.....</b>	<b>72</b>
<b>2.2 Contexto da pesquisa.....</b>	<b>76</b>
<b>2.3 Participantes da pesquisa.....</b>	<b>76</b>
2.3.1 Critérios de inclusão .....	76
2.3.2 Critérios de exclusão.....	77
<b>2.4 Instrumentos de geração de dados .....</b>	<b>77</b>
<b>2.5 Procedimentos de geração de dados.....</b>	<b>77</b>
<b>2.6 Procedimentos de análise de dados .....</b>	<b>78</b>
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 Retorno às perguntas norteadoras e objetivos: categorização .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 Impactos sobre o campo de estágio .....</b>	<b>80</b>
<b>3.3 Impactos sobre a entrada de alunos.....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 Ações implementadas pela UFAM .....</b>	<b>83</b>
3.4.1 Formação de professores.....	84
3.4.2 Projeto CEL .....	86
3.4.3 O Programa Idiomas sem Fronteiras.....	87
<b>3.5 Ações implementadas por outros agentes.....</b>	<b>89</b>
<b>3.6 O questionário investigativo .....</b>	<b>90</b>
<b>3.7 O que pensam a Coordenação e os Professores do Curso de Francês da UFAM.....</b>	<b>92</b>
3.7.1 Impactos da Lei.....	92
3.7.2 Desafios.....	96
3.7.3 Perspectivas.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O ensino de francês no Amazonas: ações glotopolíticas” se insere no eixo Teoria e Análise Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM). Do mesmo modo, está no âmbito da Linguística Aplicada, Ensino de Línguas Estrangeiras e das Políticas Linguísticas por englobar eixos temáticos que abordam o ensino e formação de professores de francês pelo viés da política linguística e da glotopolítica, no Amazonas.

Do ponto de vista linguístico, o Amazonas é um verdadeiro celeiro de diversidade. Estão presentes nesse contexto diversas línguas nativas, a língua oficial do país oriunda da colonização e outras línguas estrangeiras trazidas por migrantes ao longo do processo de desenvolvimento do estado como o francês, inglês, espanhol e japonês. As línguas alóctones aqui mencionadas se fazem ou se já se fizeram presentes nas políticas linguísticas educativas amazonense e, portanto, no sistema escolar de base.

Línguas, além de produtos culturais e mecanismos de comunicação no plano social, também são indispensáveis no processo de educação, sobretudo quando se pretende compreender conhecimentos de outras culturas, processo inerente da nova ordem que se impõe às sociedades na contemporaneidade. Isto posto, vislumbramos que a diversidade linguística presente no Estado do Amazonas se mostra um campo rico e propício para pesquisas nesse âmbito.

Minha trajetória nas línguas estrangeiras teve início ainda nos meus estudos básicos na escola pública. Desde o ensino fundamental até o médio, a única LE ensinada na minha escola era a língua inglesa. Apesar de ser um ensino bastante engessado da língua, com foco apenas na gramática, era uma das disciplinas que mais gostava. Assim, por influência e curiosidade em querer me comunicar em outro idioma, decidi que queria uma profissão que me colocasse em contato direto com línguas. Portanto, após finalizar o ensino médio, optei por cursar turismo.

Em 2008, iniciei meus estudos no curso de Bacharelado em Turismo no então Centro Universitário Nilton Lins, atual Universidade Nilton Lins, que finalizei em 2012. Escolhi turismo porque queria trilhar um caminho que me levasse ao aprendizado de uma outra língua. Aprender francês sempre esteve na minha lista de desejos, talvez e quase certamente pelo fato de sempre ouvir que era uma língua bonita de se falar, e tal concepção permaneceu no meu imaginário e ajudou na busca pelo aprendizado do idioma.

Em 2013, a Universidade Federal do Amazonas publicou edital para o Exramacro, processo seletivo para mudança de curso dentro da mesma área de conhecimento, ou para



ingresso na instituição como portador de diploma. Como profissional do turismo, era evidente que eu precisava de uma segunda língua para atuar no *trade* turístico de Manaus, cidade que recebe turistas de várias partes do mundo. Fiz minha inscrição e estudei bastante para estar dentro das 12 vagas concedidas à Licenciatura Plena em Letras Língua e Literatura Francesa. Passei em 8º lugar e caminhava rumo a um novo desafio.

Já no primeiro ano de graduação descobri que estava no curso certo e, para minha surpresa, descobri também minha vocação para a docência. Aproveitava ao máximo o conhecimento compartilhado pelos professores, sobretudo nas questões linguísticas. Fazia meus exercícios e trabalhos com grande engajamento até altas horas da madrugada. Buscava saber inclusive o que ainda estava por vir. Às vezes, isso incomodava alguns professores, mas eles sabiam que estava dando meu máximo, o que certamente me ajudou nos anos seguintes.

Como resultado do meu esforço, as oportunidades de participar dos projetos começaram. De abril de 2015 a agosto de 2016, participei como aluno bolsista do projeto de extensão intitulado “Página do Curso de Francês”. Projeto que tinha por objetivo promover a língua, cultura e literatura francófona aos futuros estudantes de francês e à comunidade externa através do site do curso. Foi a minha primeira experiência como ativista linguístico, pois as ações do projeto visavam dar visibilidade à língua francesa no Amazonas.

No mesmo ano, sempre com o intuito de aprender mais e ter uma nova vivência com o idioma, submeti minha candidatura ao edital anual da Embaixada da França no Brasil denominado “*Assistants de Langues*”<sup>1</sup>. Foi um processo de seleção bastante rigoroso que teve duas etapas distintas: o envio do dossiê de candidatura e entrevista, ambos em francês. Fui aprovado em 1º lugar das 18 vagas para o Brasil. Naquele momento, realizava-se um dos meus sonhos: fazer um intercâmbio internacional. Algo que parecia impossível dado que não tinha condições de fazê-lo com meus recursos próprios.

Então, de outubro de 2016 a abril de 2017, minha missão como assistente de língua portuguesa era acompanhar o aprendizado dos alunos de português de três escolas públicas da cidade de Toulouse (sul da França) de modo a ajudá-los a melhorar suas competências em comunicação, bem como aprofundar seus conhecimentos sobre a língua portuguesa e cultura brasileira através de atividades relativas a essas temáticas. Participar desse intercâmbio foi um

---

<sup>1</sup> O Programa Assistente de Língua Portuguesa na França consiste em enviar para as escolas públicas de todas as regiões francesas, inclusive as de além-mar, alunos de graduação de universidades brasileiras para ensinar e compartilhar conhecimentos sobre a língua portuguesa e cultura brasileira, durante um ano letivo.

divisor de águas. Ganhei confiança no que fazia, amadureci intelectualmente e linguisticamente falando. Falar francês já era uma realidade.

Ao retornar para a UFAM, em meados de 2017, fui convidado a dar aulas no Centro de Estudos de Línguas (Projeto CEL). Porém, como todos os outros professores estagiários, passei por uma banca examinadora. Iniciava ali minha trajetória como professor de francês no Amazonas. Ao longo dos dois anos que atuei no Projeto CEL ministrei aulas para os níveis básico e avançado, bem como para o curso de Proficiência de Leitura em Língua Francesa voltado para alunos de Pós-Graduação. O CEL foi um espaço importante na minha vida acadêmica, pois proporcionou o aprimoramento das minhas práticas linguísticas e docentes.

Ainda no mesmo ano participei de outro projeto de extensão por nome “Cine Francofonia” que tinha como meta divulgar a língua francesa e cultura francófona ao público interno (estudantes, professores e demais servidores) e externo (comunidade local) à Universidade Federal do Amazonas, por meio da exibição semanal de filmes francófonos em francês com legenda em português. Através dos filmes buscamos mostrar a riqueza de diversidade linguística e cultural dos países que tem o francês como uma de suas línguas de comunicação.

No fim do ano de 2017, especificamente em novembro, comecei as atividades do Programa Idiomas sem Fronteiras – IsF/Francês, na UFAM. Atuei como professor do programa durante um ano. Ministrei oito cursos de curta duração para a comunidade acadêmica da UFAM (alunos e servidores). O objetivo do programa e, conseqüentemente das aulas, era introduzir o estudante brasileiro às questões importantes para a sua integração em contexto universitário em países de língua francesa. O IsF representou e ainda representa uma política linguística inclusiva e democrática para o ensino de línguas nas universidades brasileiras.

Em 2018, fui eleito Presidente do Centro Acadêmico de Língua Francesa – Calf para desenvolver ações em prol do corpo discente do meu curso em parceria com os professores. Também fui discente representante no Colegiado do Curso e no Conselho Diretor da Faculdade de Letras. Idealizei, em conjunto com colegas e professores, várias ações como acolhida aos calouros, eventos e palestras internas com docentes do curso e mesmo de outras faculdades. Foi uma rica experiência de liderança estudantil.

No mesmo ano, o núcleo nacional do IsF (à época vinculado ao Ministério da Educação) organizou o I Encontro Nacional de Nucli do IsF, sediado na Universidade Federal de Uberlândia/MG. Na ocasião, apresentei a comunicação oral intitulada “Discutindo as Fronteiras do Idiomas sem Fronteiras”. A partir da minha experiência no programa, propus a reflexão de

que não bastava ensinar um curso de 16h para alunos que, na maioria das vezes, nunca tinham tido contato com a língua francesa, se não ultrapassássemos essa fronteira e ensinássemos um caminho para que esses alunos pudessem dar continuidade aos seus estudos no idioma, dada a descontinuidade dos cursos a cada módulo.

Ainda em 2018, participei do I Encontro de Professores e Coordenadores de Centros de Línguas, organizado pelo Centro de Idiomas do Instituto Federal do Amazonas – IFAM. Na ocasião, apresentei a comunicação oral “*La classe inversée: perspectivas para o ensino/aprendizagem de francês*”. Partindo do princípio das metodologias ativas para o ensino de línguas, apresentei a sala de aula invertida como metodologia complementar nas aulas de francês, visto que já não podemos mais deixar de fora das nossas aulas os recursos tecnológicos existentes. Fui professor de francês no Centro de Idiomas do IFAM durante todo o ano de 2018.

Em 2019, em parceria com a Professora Dra. Cristina Pietraróia do Curso de Francês da Faculdade de Letras da USP e o Professor Dr. Renan Albuquerque da Faculdade de Comunicação e Informação da UFAM, publicamos o artigo intitulado “*La Migration Haïtienne Dans l'Amazonie: Un Difficile Nouveau Départ. Une Histoire Francophone Au Brésil<sup>2</sup>*”, na revista internacional *Année Francophone Internationale*. Foi meta compartilhar com leitores francófonos e francófilos de todo o mundo como se deu o processo de migração e acolhida da comunidade haitiana no Estado do Amazonas. Mas, também, falar dos aspectos estruturais e linguísticos dessa migração, ou seja, da carência de políticas públicas e linguísticas eficientes de acolhida aos migrantes, no Amazonas.

Também em 2019, participei do XXI Congresso Brasileiro de Professores de Francês, sediado em Brasília. Preparei para esse evento a apresentação de *banner* intitulada “*La classe inversée: proposition d'une méthodologie active pour l'enseignement du français au Centre d'Études de Langues de l'Université Fédérale de l'Amazonas*”. O objetivo da comunicação era mostrar a possibilidade de aplicar a metodologia da sala de aula invertida para o ensino de francês no Projeto CEL, pois quase a totalidade do alunado do curso de francês fazia uso de recursos tecnológicos em seu cotidiano, o que possibilitava a aplicabilidade da referida metodologia de ensino.

Embora tenha tido ricas experiências na graduação, tanto no âmbito didático-pedagógico como ativista linguístico, fora dela, não tive oportunidades de trabalho no ensino público, pois há escassez de concursos e processos seletivos, reflexo da ausência da disciplina

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.agora-francophone.org/la-migration-haitienne-dans-l-amazone-un-difficile-nouveau-depart>.

nos currículos escolares. Essas questões despertaram meu interesse pela área de políticas linguísticas para o ensino de francês no meu estado, visto que, assim como as demais línguas presentes no ensino público amazonense, a língua francesa também possuiu espessura histórica e memória na educação pública do Amazonas.

Desta forma, por minhas inquietações em compreender como o ensino e a formação de professores de francês se configuram no contexto local, pelo viés das políticas linguísticas e da glotopolítica, motivei-me a refletir sobre as relações que se estabelecem entre a língua francesa e a sociedade amazonense. Por essas razões, pensamos em analisar de que maneiras o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas do ponto de vista da glotopolítica.

Isto significa considerar também a formação inicial de professores e como as políticas linguísticas efetivadas pelo Estado impactam o cenário educacional sobre a oferta do idioma no ensino público, sobretudo após a última alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), através da Medida Provisória nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016), promulgada em fevereiro de 2017 na forma da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Ao que tange o interesse desta investigação, que está inserida no campo do ensino de línguas estrangeiras (LE), o Estado, ao adotar uma política que estimula uma educação linguística pouco diversificada nas escolas, retirando o poder de escolha da comunidade escolar da oferta obrigatória de pelo menos uma LE, sem especificar o idioma, a partir da quinta série (BRASIL, 1996), incentiva uma cultura escolar pró-monolíngue, distanciando-se da pluralidade linguística que constitui o país que somos.

No texto do novo dispositivo, apenas o estudo da língua inglesa deve ser ofertado em caráter obrigatório a partir do sexto ano, sendo o espanhol a segunda língua opcional a ter preferência, caso haja disponibilidade de oferta (BRASIL, 2017). Com isso, o ensino de francês no ensino público amazonense, que já havia sido impactado pelas reformas educacionais anteriores, parece ficar ainda mais distante. Além disso, há um outro fator que me levou a realizar este estudo que é a carência de pesquisas na área do ensino e formação de professores de francês no Amazonas, especialmente pelo olhar das políticas linguísticas e da glotopolítica.

Diante do exposto, este estudo teve seu ponto de partida apoiado no seguinte questionamento principal: como o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas após a alteração na legislação educacional provocada pela Lei nº 13.415 de 2017? Tal indagação se desdobrou em outras três perguntas específicas: a) quais foram os impactos da mudança na legislação educacional sobre a formação de professores de francês no Amazonas? b) que ações glotopolíticas têm sido desenvolvidas por instituições públicas, em prol do ensino da língua

francesa no estado, após a promulgação da lei? c) quais são as perspectivas dos formadores de professores de francês do Amazonas sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, a partir da mudança na legislação?

Para responder às perguntas específicas ‘a’ e ‘c’, a pesquisa se delimitou a analisar unicamente as licenciaturas ofertadas na modalidade presencial. Isto posto, os dados analisados são oriundos da Universidade Federal do Amazonas, pois não existe outra Instituição de Ensino Superior (IES) que ofereça essa formação nessa modalidade de ensino, no estado. Visando responder à pergunta principal, o objetivo geral desta investigação pretendeu analisar de que maneiras o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas a partir da mudança implementada pela Lei nº 13.415/17. Os objetivos específicos foram ramificados de acordo com as demais perguntas de pesquisa.

Da primeira questão formulou-se os seguintes objetivos: 1. Analisar os impactos da mudança na legislação sobre o campo de estágio para os estudantes da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; 2. Analisar os impactos da lei sobre a entrada de alunos no curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM. Da segunda pergunta surgiram os objetivos: 3. Elencar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM; 4. Verificar as ações implementadas por outros agentes glotopolíticos. Da terceira interrogação originou-se o objetivo: 5. Analisar o que pensam a Coordenação e os Professores do Curso de Francês da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação.

Acredita-se que o ensino de francês no Amazonas já era impactado pela não obrigatoriedade da oferta nas escolas públicas, ou seja, era um componente apenas como escolha da comunidade escolar. Isto, de alguma forma, trazia desafios tanto para a oferta do idioma no ensino público amazonense, quanto para a formação inicial de professores no que tange a opções de locais de estágio obrigatório e não obrigatório. Além disso, o mercado de trabalho estaria restrito quase que em sua totalidade à iniciativa privada. Ademais, havia também escassez de vagas em concursos públicos e processos seletivos, resultado da não oferta do francês nas escolas.

Entretanto, apesar de um cenário desfavorável com relação ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas, acredita-se que o ensino de francês continua enfrentando os mesmos desafios com a mudança na legislação, porém, ações glotopolíticas variadas que não dependem de decisões políticas do poder público vêm sendo desenvolvidas em prol da promoção da língua

francesa no Amazonas, através de agentes sociais e institucionais da esfera federal, estadual e da iniciativa privada.

Adota-se, portanto, a suposição de que há ações de formação inicial para professores de francês, bem como oferta do ensino do idioma para a comunidade por meio de ações de extensão universitária. Supomos também que existem ações em prol do ensino de francês na rede pública de ensino. Para mais, o ensino da língua e a formação de professores se fazem presentes em ações de internacionalização desenvolvidas pela Universidade Federal do Amazonas. No entanto, há carência de dados analisados e publicados sobre tais ações. Assim, dada a escassez de pesquisas voltadas para o cenário político-linguístico de ensino de francês nesse contexto específico, considero esta pesquisa relevante nos aspectos social, político, científico, acadêmico e pedagógico.

No contexto social, o estudo é relevante porque visa analisar as ações glotopolíticas para o ensino de francês no Amazonas na atual conjuntura, após a promulgação da Lei nº 13.415/17 que faz alterações na LDB/96 no que concerne o ensino de LE para o ensino público. Assim, a investigação pode trazer resultados que suscitem discussões sobre as políticas linguísticas dos últimos anos acerca do caldeirão glotopolítico que compõe o universo do ensino de LE em contexto específico do estado.

Esse estudo é politicamente relevante, de igual modo, pelo fato de registrar de que maneiras o francês é ensinado no Amazonas, momento em que esse ensino se concentra especialmente na universidade, em algumas escolas públicas e escolas de idiomas particulares. A partir disso, a investigação poderá servir, através dos dados e resultados obtidos, de insumo necessário para que quiçá novas ações glotopolíticas ou mesmo de políticas linguísticas estatais pensadas para o ensino de francês no estado sejam desenvolvidas.

Em seu aspecto científico, dada a carência de pesquisas específicas relacionadas ao ensino da língua francesa no Amazonas, o presente estudo também se mostra relevante para contribuir, através da análise dos resultados, para que outros pesquisadores possam utilizá-lo como subsídio para novas pesquisas no eixo do ensino e formação de professores de francês nesse contexto, bem como na área da glotopolítica para o ensino da língua francesa no estado.

Além disso, a pesquisa se mostra importante, também, do ponto de vista acadêmico porque pretende analisar os impactos da lei sobre a formação inicial de professores de francês no estado, contribuindo, portanto, para discussões posteriores sobre a temática. Ademais, a pesquisa possui relevância do ponto de vista pedagógico, pois além de pretender compreender a perspectiva dos professores de francês sobre o ensino e formação inicial de professores após

a mudança na legislação, busca aferir os impactos quanto aos locais de estágios disponíveis para os professores em formação, além da procura de alunos pela referida graduação ofertada pela UFAM.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo é dedicado ao aporte teórico do estudo, que estruturamos em três eixos temáticos: Política Linguística e Glotopolítica, Ensino de Francês no Brasil e no Amazonas e Formação de Professores de Francês no Brasil e no Amazonas. Para cada eixo apresentamos o estado da arte por meio de pesquisas em bases de dados de plataformas como: *Scielo*, *Latindex*, Banco de Dados de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade do Estado do Amazonas, da CAPES e do Google Acadêmico, com trabalhos publicados entre os anos 2017 e 2022.

A primeira seção aborda os aspectos conceituais em Política Linguística, seu campo de atuação e evolução do termo com base em autores como Kloss (1969), Hamel (1993), Calvet (2007) e outros. Também trata os mesmos aspectos em Glotopolítica fundamentados em Guespin e Marcellesi (1986), Arnoux (2000, 2016), Silva (2013), Lagares (2018), Teixeira (2020), Savedra, Pereira e Lagares (2021).

A segunda parte do quadro teórico tem como temáticas a trajetória do Ensino de Francês no Brasil através das leis e reformas educacionais, em estudos fundamentados em Pietraróia (2008), Leffa (2016), Arruda (2016) e outros. Discorre também sobre o Ensino de Francês no Amazonas na atualidade, a partir de Girão (2019), Teixeira (2020), Teixeira, Corrêa e Costa (2020), entre outros autores.

O terceiro e último eixo versa sobre o histórico da Formação Inicial de Professores no Brasil também sob o viés das leis, apoiado em Saviani (2009), Viana e Pacheco (2016) e outros, passando por Reflexões Acerca da Formação de Professores de Línguas Estrangeiras no Brasil em estudos de Leffa (2001, 2008), Volpi (2008), Celani (2008), Arruda (2020), assim como a Formação de Professores de Francês no Amazonas com base em UFAM (2016).

O segundo capítulo é destinado aos procedimentos metodológicos. Entendemos que este estudo está ancorado na abordagem qualitativa ou interpretativa (Vieira, 2009; Prodanov e Freitas, 2013) e apresenta-se como sendo de natureza básica, de base empírica, cujas fontes de informações se encaixam em pesquisa terciária (Paiva, 2019) e possui ainda caráter exploratório (Gil, 2017). As técnicas de pesquisa adotadas nesta investigação foram a pesquisa bibliográfica (Fachin, 2017), documental (Gil, 2017) e de campo com base em Barros e Lehfeld (2007). Os

instrumentos de geração de dados compreenderam documentos institucionais, além de questionário investigativo (Vieira, 2009).

O terceiro capítulo trata dos procedimentos e análises de dados seguindo a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por meio da técnica de análise categorial temática. Quanto à estrutura desta dissertação, além deste capítulo introdutório, o corpo textual apresenta na sequência um capítulo dedicado à fundamentação teórica, outro direcionado para os procedimentos metodológicos aplicados nesta investigação, bem como um capítulo dirigido aos procedimentos e à análise dos dados e, por fim, apresentamos as considerações finais seguidos das referências bibliográficas, anexos e apêndices.



## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta investigação está dividida em três eixos temáticos: Política Linguística e Glotopolítica, Ensino de Francês no Brasil e no Amazonas e Formação de Professores de Francês no Brasil e no Amazonas. No primeiro eixo, abordamos os aspectos conceituais em política linguística e glotopolítica e sua evolução ao longo dos anos. No segundo eixo, almejamos traçar o percurso histórico do ensino de francês no Brasil sob o olhar das reformas educacionais até chegar nas ações glotopolíticas em favor do idioma, desenvolvidas no âmbito do Estado do Amazonas. No terceiro eixo, foi meta percorrer a história da formação de professores da educação básica no país, refletir sobre a formação docente dos profissionais de língua estrangeira, culminando na formação de professores de francês no Amazonas.

Para cada eixo temático apresentamos uma pesquisa de Estado da Arte como forma de situar a investigação e evidenciar o que tem sido publicado nas searas propostas. Essa busca, de caráter bibliográfico, visou mapear produções científicas em bases de dados de plataformas como: *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (Latindex), Banco de Dados de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas, Repositório Institucional da Universidade do Estado do Amazonas, Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Estado da Arte objetiva construir um caminho teórico do que já se tem feito em pesquisas semelhantes ou de interesses parecidos com uma determinada investigação. Segundo Ferreira (2002, p. 258), esse tipo de pesquisa tem “caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar”. Portanto, o apanhado bibliográfico encontrado foi importante para situar a presente pesquisa em sua área de conhecimento, além de servir, em alguns casos, como subsídio teórico para embasar os eixos temáticos propostos.

A busca pelas obras foi feita por meio de recortes lexicais inseridos na aba de busca das plataformas virtuais supramencionadas. Desta forma, pretendendo mapear trabalhos que abordassem temas como, Política Linguística, Glotopolítica, Ensino de Línguas Estrangeiras, Ensino de Francês, Formação de Professores de Francês, além das implicações da Lei Federal nº 13.415 de 2017 para o ensino de línguas estrangeiras, em especial, ao ensino de francês, pensou-se nas palavras-chave seguintes: Políticas Linguísticas; Glotopolítica; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino de Francês; Formação de Professores de Língua Estrangeira; Formação de Professores de Francês; Brasil; Amazonas; Lei Federal nº 13.415/2017.

Como critérios de seleção e inclusão, os trabalhos foram selecionados com base nas semelhanças com as temáticas da pesquisa, no recorte temporal compreendendo trabalhos publicados a partir de 2017, ano de promulgação da Lei Federal nº 13.415/17 – que altera o ensino de línguas estrangeiras nos currículos escolares brasileiros –, até 2022, em trabalhos que tratam de política linguística, ensino e formação de professores de línguas estrangeiras, ensino e formação de professores de francês no Brasil e Amazonas.

### 1.1 Política Linguística e Glotopolítica

O eixo ‘Política Linguística e Glotopolítica’ se fez essencial na construção desta fundamentação teórica, sobretudo porque tratamos das implicações da Lei 13.415 de 2017 para o ensino de francês no Estado do Amazonas que, por meio de ações glotopolíticas, tem encontrado caminhos de luta contra a hegemonia linguística imposta pelo dispositivo vigente. Nesse sentido, buscamos discutir de forma objetiva acerca dos aspectos conceituais de ambas áreas desde o surgimento dos termos, sua evolução e campo de atuação, até chegar as suas concepções mais atuais, sob os olhares de pesquisadores nessas searas.

#### 1.1.1 O Estado da Arte

Nesta seção, apresentamos os trabalhos encontrados na pesquisa de estado da arte para o eixo proposto acima. Ao observar os critérios de inclusão já estabelecidos e as plataformas de busca já escolhidas, seguem abaixo os resultados obtidos.

##### 1.1.1.1 Banco de dados *Scielo*

Ao buscar trabalhos no banco de dados na plataforma *Scielo*, utilizando os recortes lexicais “Políticas linguísticas”, “Glotopolítica”, “Ensino de Línguas Estrangeiras” e “Lei nº 13.415/2017”, obedecendo ao marco temporal de 2017 a 2022 a pesquisa resultou em três trabalhos que contemplam estudos acerca das implicações da lei, como mostra o quadro abaixo.

**Quadro 1 - Base Scielo – Eixo 1**

<b>Título do Trabalho</b>	Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE
Autor(a)	MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos
Ano de Publicação	2019
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Analisa o procedimento da reforma curricular do ensino médio trazida pela Lei nº 13.415/2017.
<b>Título do Trabalho</b>	Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017
Autores	COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda
Ano de Publicação	2018

Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Problematiza a Lei nº 13.415/2017, no sentido de compreendê-la como um retrocesso às políticas da educação profissional.
<b>Título do Trabalho</b>	Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível
Autor(a)	KUENZER, Acacia Zeneida
Ano de Publicação	2017
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Analisa a reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito do regime de acumulação flexível.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Após analisar os resumos dos trabalhos acima verificou-se que, embora todos analisem a Lei nº13.415/2017, apenas o trabalho intitulado “Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE” de autoria da doutoranda Caroline Stéphanie Francis dos Santos Maciel (UFMG) aborda questões referentes às mudanças na legislação educacional no que tange o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Ao falar sobre o tema, Maciel (2019) afirma que a obrigatoriedade da oferta apenas do inglês nos currículos escolares brasileiros, a partir do sexto ano, é uma mudança contrária ao espírito de flexibilidade curricular defendido pela própria lei supracitada, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

#### 1.1.1.2 Banco de dados de Teses e Dissertações da UFAM

Ao analisar o banco de dados de teses e dissertações da Universidade Federal do Amazonas, utilizando os conceitos-chave definidos anteriormente, foram encontrados um total de 6.291 trabalhos. Com o objetivo de refinar a pesquisa, buscou-se novamente os termos em trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Letras, área que concentra a presente pesquisa. Após aplicação do filtro, restaram ainda 215 obras. Nesse caso, dada a grande quantidade de obras, foram selecionados para análise de resumos apenas os 20 primeiros trabalhos da lista. Ao levar em consideração o ano de publicação entre 2017 e 2022 e semelhança temática, chegou-se ao resultado descrito no quadro abaixo.

#### **Quadro 2 – Base de Teses e Dissertações da UFAM – Eixo 1**

<b>Título do Trabalho</b>	Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de língua espanhola na rede municipal de educação SEMED/Manaus
Autor(a)	GOMES, Ádria dos Santos
Ano de Publicação	2019
Tipo de Pesquisa	Dissertação

Temática Abordada	Investiga as ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de Língua Espanhola pela rede municipal de educação de Manaus.
<b>Título do Trabalho</b>	Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da glotopolítica
Autor(a)	HEUFEMANN, Felipe Miguel Castro
Ano de Publicação	2019
Tipo de Pesquisa	Dissertação
Temática Abordada	Verifica a existência de políticas linguísticas a nível nacional, regional e local que têm contribuído para o ensino da Língua Espanhola na cidade de Manaus à luz da Glotopolítica.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Analisados os resumos das obras pré-selecionadas, destacam-se as obras acima. Embora Gomes (2019) e Heufemann (2019) não abordem o ensino de francês em suas pesquisas, ambos autores trazem estudos relevantes para a área de política linguística e glotopolítica, pressupostos teóricos que fazem parte da fundamentação teórica desta pesquisa.

Os pesquisadores abordam questões de ordem política referentes à oferta do ensino de espanhol em Manaus. Traçam o percurso histórico do idioma no Amazonas. Elencam as conquistas do espanhol através de ações glotopolíticas variadas, desenvolvidas por diferentes agentes sociais. Mas, também, apontam os impactos da Lei nº 13.415/2017 que retirou o *status* do espanhol como língua estrangeira obrigatória no ensino brasileiro, tornando-o apenas disciplina optativa (HEUFEMANN, 2019). Outro impacto para a área de espanhol em Manaus diz respeito a diminuição de quantitativo de vagas em concursos públicos ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM), reflexo da revogação da Lei nº 11.161/05, conhecida como a Lei do Espanhol (GOMES, 2019).

#### 1.1.1.3 Banco de dados *Google Acadêmico*

Ao verificar a base de dados *Google Acadêmico* utilizando os termos “Políticas linguísticas”, “Glotopolítica” e “Ensino de Línguas Estrangeiras”, entre os anos de 2017 a 2022, foram encontrados 16 mil trabalhos. Para análise de resumos, foram selecionados os 20 primeiros trabalhos que mais se aproximavam com as temáticas pesquisadas. Após leitura dos resumos, levando em consideração os critérios de seleção, selecionamos 4 obras entre teses, dissertações e artigos em periódicos, de acordo com a tabela abaixo.

**Quadro 3 - Base *Google Acadêmico* – Eixo 1**

<b>Título do Trabalho</b>	A desconcentração política e o seu impacto nas Políticas Linguísticas Públicas Educacionais (PLPE) no Brasil
Autora	SOUZA, Marina Mello de Menezes Félix de

Ano de Publicação	2018
Tipo de Pesquisa	Tese
Temática Abordada	Considera o aporte da Constituição de 1988 para avaliar seu impacto sobre a gestão das Políticas Linguísticas Públicas (PLP) no Brasil.
<b>Título do Trabalho</b>	Política de Línguas na Fronteira: Sentidos de Diversidade, Monolinguísmo e Práticas Translíngues
Autora	LIVI, Carina Chaves dos Santos
Ano de Publicação	2022
Tipo de Pesquisa	Dissertação
Temática Abordada	Analisa os efeitos de sentido de política linguística produzidos no discurso acadêmico por meio da materialidade encontrada em um corpus de arquivo construído a partir de teses e dissertações que abordam o tema de políticas linguísticas na/para a Fronteira entre Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú (AR).
<b>Título do Trabalho</b>	O linguista aplicado entre agentes glotopolíticos: o ensino de espanhol em São Gabriel da Cachoeira/AM
Autor(a)	TEIXEIRA, Wagner Barros
Ano de Publicação	2020
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Apresenta breve levantamento histórico sobre o ensino de Espanhol no Amazonas, com o objetivo de analisar as contribuições do linguista aplicado para a arena glotopolítica no Estado, com foco para o contexto de São Gabriel da Cachoeira, município em que predomina a pluralidade étnica, sociolinguística e cultural.
<b>Título do Trabalho</b>	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística
Autor(a)	ROCHA, Joelma de Souza
Ano de Publicação	2019
Tipo de Pesquisa	Dissertação
Temática Abordada	Problematiza o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita ao professor exercer como agente de políticas linguísticas.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

As reflexões de Livi (2022), permitem compreender em que medida o ensino de língua e a escola são afetados pela política, o que resultou, segundo a autora, num imaginário de monolíngüístico no Brasil. Souza (2018), amplia a noção de políticas linguísticas públicas ao confrontá-la com o conceito de direito linguístico fundamentado na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH). Citando Hamel (2003), a pesquisadora enfatiza que

Os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas. [...] no âmbito individual eles significam o direito de cada pessoa a identificar-se de maneira positiva com sua língua materna, e que esta identificação seja respeitada pelos demais (HAMEL, 2003, p. 51 *apud* SOUZA, 2018, p. 55).

Marky Jean-Pierre, professor especialista nas áreas de ensino de idiomas e formação de professores, ao escrever artigo sobre a relação entre língua, educação e desenvolvimento em sociedades pós-coloniais e o neoliberalismo, chama a atenção para a língua como um dos valores humanos fundamentais. Para ele, uma das disciplinas acadêmicas que se interessam principalmente por investigar questões ligadas à linguagem é a linguística, além da filosofia da linguagem e da filologia (JEAN-PIERRE, 2019).

O pesquisador entende que o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, das comunidades humanas, envolve múltiplos valores, incluindo, nesse aspecto, a língua. Para Jean-Pierre (2019, p. 507) “Considerar a língua como um dos valores humanos mais básicos permite-nos considerar os desafios de desenvolvimento que uma comunidade pode enfrentar quando está em causa um valor tão básico” [Tradução nossa]<sup>3</sup>.

Para finalizar o Estado da Arte deste eixo temático, recorreremos à Teixeira (2020) que, ao trazer à baila a relação entre Linguística Aplicada e Glotopolítica, o autor discute a importância da postura do agente glotopolítico para a necessidade de que seja uma postura engajada e engajadora. Desta forma, “o linguista aplicado deve atuar de forma ética, política, transformadora e intervencionista” (FABRÍCIO, 2006 *apud* TEIXEIRA, 2020), pois todos podem ser considerados agentes legítimos na arena glotopolítica.

Assim, entendemos que, para a glotopolítica, tanto as ações de promoção, ensino e formação de professores de línguas estrangeiras consideradas minoritárias em determinado contexto, desenvolvidas por linguistas aplicados, por ativistas linguísticos ou mesmo por seus usuários são importantes para a manutenção da diversidade linguística. Isto posto, nas seções abaixo, apresentaremos o desenvolvimento de alguns conceitos formulados ao longo dos anos por teóricos importantes da vertente “política” da linguagem ligados à política linguística e à glotopolítica, portanto, voltados aos estudos das intervenções humanas sobre a(s) língua(s).

### 1.1.2 Aspectos conceituais em Política Linguística

As ações do homem sobre as línguas não são fatos recentes. Há bastante tempo o homem organiza suas diversas línguas em contato em um mesmo território, ou cria suas línguas próprias, por meio de intervenções políticas. Hamel (1993)<sup>4</sup>, aponta que essas interferências,

<sup>3</sup> Do original: Considering language as one of the most basic human values allows us to consider the challenges for development a community may face when such a basic human value is at stake (JEAN-PIERRE, 2019, p. 507).

<sup>4</sup> Do original: Observamos en estos ejemplos la expresión de políticas del lenguaje que han existido desde que los seres humanos se organizaron en sociedades y extendieron sus relaciones de contacto, intercambio y dominación hacia otras sociedades cultural y lingüísticamente diferentes. En la mayoría de estas relaciones, las lenguas juegan

que entendemos serem essencialmente políticas, existem desde que os seres humanos se organizaram em sociedades e estenderam suas relações de contato, intercâmbio e dominação a outras sociedades cultural e linguisticamente diferentes. O autor (*op. cit.*) descreve ainda que, dentro dessas relações, as línguas desempenham um papel de primeiro plano. Isto se dá pelo fato das línguas servirem tanto como instrumento de dominação e hegemonia de uma nação sobre outra, como, também, podem ser essenciais nos processos de resistência e libertação.

O surgimento do conceito em política linguística está relacionado ao fim da Segunda Guerra Mundial, em que conflitos de natureza linguística herdados no processo de descolonização de países africanos e asiáticos que eram dominados por outras nações, abriram espaços para intervenções políticas nas línguas presentes nessas nações recém-libertas (HAMEL, 1993).

Analisemos brevemente a trajetória do conceito; ele surgiu, juntamente com outras propostas nos anos 60, como uma primeira reflexão sobre o boom nas atividades de planejamento linguístico que caracterizou o segundo período pós-guerra, quando os diversos países da África e da Ásia iniciaram o processo de descolonização. Para os jovens estados independentes, que buscavam uma saída para a situação desastrosa que haviam herdado - também linguisticamente - das potências coloniais, o status das línguas oficiais começou a ser definido, novas línguas nacionais foram concebidas, alfabetos e vocabulários científicos foram elaborados, quase sempre a partir dos centros do poder neocolonial no mundo industrializado (HAMEL, 1993, p. 8) [Tradução nossa]<sup>5</sup>.

O interesse pelas pesquisas em políticas linguísticas, naquele momento, estava ligado a dois processos políticos de grande importância: a) o primeiro processo estava ligado a divisão do mundo feita durante a conferência de Yalta, em 1945, pelos países que ganharam a guerra; b) o segundo momento fazia relação com os processos de descolonização das novas nações dos domínios dos impérios da Europa (ARNOUX, 2000).

Autores como Calvet (2007), Savedra e Lagares (2012) situam o surgimento do termo planejamento linguístico, tradução de *language planning*, em Haugen (1959), ao desenvolver

---

un papel de primer orden, tanto para organizar la dominación y hegemonía de un pueblo sobre otro, como también en los procesos de resistencia y liberación (HAMEL, 1993, p. 7).

<sup>5</sup> Do original: Analicemos brevemente la trayectoria del concepto; surge, junto con otras propuestas de los años sesenta, como primera reflexión sobre el boom de actividades de planificación lingüística que caracteriza la segunda posguerra, cuando en los diversos países de África y Asia se inician los procesos de descolonización. Para los jóvenes estados independientes, que buscan una salida a la situación desastrosa que – también en lo lingüístico – heredaron de las potencias coloniales, se comienza a definir el estatus de las lenguas oficiales, se diseñan nuevas lenguas nacionales, se elaboran alfabetos y vocabularios científicos, casi siempre desde los centros de poder neocolonial en el mundo industrializado (HAMEL, 1993, p. 8).

um estudo sobre a intervenção do Estado sobre determinadas regras ortográficas do norueguês na tentativa de construção de uma identidade nacional. Em 1964, durante um evento na Universidade da Califórnia, realizado para o lançamento do surgimento da sociolinguística, o termo volta a ser debatido. Anos mais tarde, Joshua Fishman, linguista americano especializado em sociologia da linguagem, planejamento linguístico e educação bilíngue, definiria planejamento linguístico como sendo do âmbito da sociolinguística aplicada (FISHMAN, 1970 *apud* CALVET, 2007).

Calvet (2007) também aponta que o surgimento do campo disciplinar das políticas linguísticas nasce na metade do século XX. O estudo sobre a temática, segundo o autor, estava ligado ao plurilinguismo e à sua gestão, sobretudo, durante o processo de descolonização da Ásia e da África nos anos 1950, em que ações políticas alteraram o estatuto de diversas comunidades linguísticas pertencentes aos países recém libertos. Além do autor supramencionado, Savedra e Lagares (2012) constatam que os termos política e planejamento linguísticos, utilizados no fim da década de 1950 e início dos anos 1960, se referiam aos estudos desenvolvidos em situações linguísticas de contato.

Nota-se, a partir dos primeiros usos do termo bem como do seu campo de atuação, que o domínio da política linguística ou planejamento linguístico sempre esteve ligado a resolução de problemas decorrentes de conflitos linguísticos ou devido a diversidade de línguas presentes em mesmo contexto. Haugen (1964, p. 51-52 *apud* Calvet, 2007) define planejamento como sendo “uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema. Ele pode ser completamente informal e *ad hoc*, mas pode também ser organizado e deliberado. Pode ser executado por indivíduos particulares ou ser oficial”.

Foi a partir das contribuições de Einar Haugen que outros termos como, por exemplo, *language and politics*, *language planning process* e outros, começaram a surgir em estudos desenvolvidos para abordar as situações de línguas em contato (SAVEDRA; LAGARES, 2012). Embora não haja um consenso em relação à terminologia específica entre os estudiosos, no Brasil, é mais frequente o uso do termo ‘política linguística’ para englobar tanto a política quanto o planejamento linguístico (SILVA, 2013). No entanto, alguns autores diferenciam os termos em questão. Calvet (2007), por exemplo, entende que as ações de política linguística decorrem das decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, enquanto que a implementação dessas ações, são de ordem do planejamento linguístico.

Heinz Kloss, linguista alemão, contribuiu também para a discussão em torno do planejamento linguístico e sua relação com as línguas e a sociedade. Segundo o autor



O planejamento em relação às línguas é geralmente entendido como a tentativa de alguma agência, pessoa ou pessoas de mudar a forma ou o corpo de uma língua, propondo ou prescrevendo a introdução de novos termos técnicos, mudanças na ortografia, ou a adoção de um novo roteiro (KLOSS, 1969, p. 81) [Tradução nossa]<sup>6</sup>.

Para Kloss (1969), este planejamento se divide em duas áreas: planejamento do *corpus* e do *status* da(s) língua(s). O primeiro termo diz respeito às intervenções na forma da língua que compreendem a criação de escrita, dicionário, padronização e neologia, isto é, seu equipamento linguístico.

Ocasionalmente (como no caso do Bokmål norueguês) até mesmo mudanças na morfologia podem ser iniciadas, novas terminações prescritas e um novo gênero admitido. Estas inovações têm algo em comum, que modificam a natureza da própria linguagem, mudando seu corpus por assim dizer. Podemos assim falar de planejamento linguístico-corpus (KLOSS, 1969, p. 81) [Tradução nossa]<sup>7</sup>.

O segundo termo se relaciona com as interferências nas funções da língua, ou seja, no seu *status* social e suas relações com as demais línguas presente em mesmo contexto.

Existe, no entanto, outra dimensão de planejamento onde alguém se ocupa não com a estrutura e forma de linguagem, mas com sua posição ao lado de outras línguas ou em relação a um governo nacional. Aqueles preocupados com este tipo de planejamento linguístico tomam o corpus do idioma como certo, pelo menos para o momento. Eles estão principalmente interessados no status do idioma – se ele é satisfatório como é ou se deve ser rebaixado. Aqui podemos falar de planejamento do status do idioma (KLOSS, 1969, p. 81) [Tradução nossa]<sup>8</sup>.

Savedra e Lagares (2012) afirmam que essa distinção é utilizada, atualmente, pela maioria dos pesquisadores que estudam o campo das políticas linguísticas. A diferença entre

---

<sup>6</sup> Do original: Planning with regard to languages is usually understood to mean that some agency, person, or persons are trying to change the shape or the corpus of a language by proposing or prescribing the introduction of new technical terms, changes in spelling, or the adoption of a new script (KLOSS, 1969, p. 81).

<sup>7</sup> Do original: Occasionally (as in the case of Norwegian Bokmål) even changes in morphology may be initiated, new endings prescribed and a new gender admitted. These innovations have one thing in common, that they modify the nature of the language itself, changing its corpus as it were. We may thus speak of language corpus planning (KLOSS, 1969, p. 81).

<sup>8</sup> Do original: There exists, however, another dimension of planning where one busies oneself not with the structure and form of language but with its standing alongside other languages or vis-a-vis a national government. Those concerned with this type of language planning take the corpus of the language for granted, at least for the time being. They are primarily interested in the status of the language whether it is satisfactory as it is or whether it should be lowered or raised. Here we can speak of language status planning (KLOSS, 1969, p. 81).

planejamento de *corpus* e de *status* reside nos agentes que intervêm nas mudanças políticas da língua. Desta forma, para que se mude o *corpus* de uma língua, é necessário a ajuda de especialistas como linguistas e escritores, por exemplo. Já a mudança de *status*, esta é elaborada por estadistas ou burocratas, conforme explica Kloss (1969, p. 81)

A grande diferença entre o *corpus* e o planejamento de *status* é que o primeiro não pode ser feito sem a ajuda de alguns especialistas, principalmente linguistas e escritores, que são chamados a formar uma academia, comissão ou algum outro órgão oficial ou semioficial dentro da estrutura da qual se espera que façam algum trabalho de equipe de longo prazo. Em geral, não é possível realizar um planejamento de *status* em separado. Isto é feito por estadistas ou burocratas como parte de seu trabalho rotineiro, a maioria com alguns antecedentes legais, mas com muito pouco conhecimento sociolinguístico [Tradução nossa]<sup>9</sup>.

Calvet (2007) entende que as análises de *corpus* e *status* de uma língua possuem relação estreita, já que o equipamento de uma determinada língua está relacionado com sua função social. Além disso, nas ações de política linguística, há, também, interferência da política propriamente dita e que, por isso, tais intervenções tem caráter altamente político e social. Assim, o planejamento linguístico, nesse caso, “implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção” (CALVET, 2007, p. 19). Savedra e Lagares (2012) entendem também que os conceitos planificação e política linguística passaram a ter relação de subordinação.

Na construção do conceito de planejamento linguístico e política linguística, outros especialistas deram suas contribuições. Cooper (1989), por exemplo, acrescenta uma nova etapa ao conceito de planejamento linguístico definido por Heinz Kloss. O autor (*op. cit.*) fala do planejamento de aquisição que, por sua vez, consiste nos esforços feitos para a promoção e aprendizagem da língua. Nesse caso, este tipo de planificação abrange a esfera educacional do processo de planejamento da língua. Para ele, “função, forma e aquisição estão inter-relacionados, o que justificaria a proposição do planejamento de aquisição, cuja função básica

---

<sup>9</sup> Do original: The big difference between *corpus* and *status* planning is that the former cannot be done without the help of some specialists, chiefly linguists and writers, who are called upon to form an academy, commission or some other official or semiofficial body within the framework of which they are expected to do some long-range team-work. No such separate set-up, as a rule can take place, for *status* planning. This is done by statesmen or bureaucrats as part of their routine work, mostly with some legal but with very little sociolinguistic background (KLOSS, 1969, p. 81).

seria expandir o número de usuários e, ao mesmo tempo, gerir o ensino da nova língua, isto é, definir o que ensinar e a quem ensinar” (COOPER, 1989, p. 34-42 *apud* SILVA, 2013, p. 295).

O conceito de política linguística também engloba a cultura linguística dos povos. Portanto, elementos como, por exemplo, o conjunto de comportamento, formas culturais, sistemas de crenças populares devem ser avaliados durante o desenvolvimento de um planejamento linguístico, pois fazem parte da cultura linguística das comunidades (SCHIFFMAN, 1996 *apud* HEUFEMANN, 2019). Em outros casos, o planejamento linguístico é visto como uma atividade mais visivelmente implementada pelo Governo, envolvendo transformações na sociedade e promovendo mudança linguística em uma comunidade de fala que, através de um conjunto de ideias, leis e regras visam implementar, na sociedade, as ações planejadas (KAPLAN E BALDAUF, 1997 *apud* SILVA, 2013).

Savedra e Lagares (2012, p. 15) ampliam o campo disciplinar das políticas linguísticas na atualidade ao afirmarem que “os estudos sobre política e planificação linguística são do campo de estudo e aplicação da Sociolinguística, Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas”. Ainda para os pesquisadores, a definição de política linguística mais utilizada pela maioria de autores se encontra em Calvet (1987, 1993, 1996, 2002).

Calvet entende por política linguística um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão. Considera este tipo de preocupações inerentes à planificação do status das línguas (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 15).

Silva (2013), compartilha dessa reflexão ao afirmar que uma das principais metas de qualquer planejamento linguístico é difundir a língua objeto do planejamento, ou seja, é ampliar o número de usuários e de usos sociais dessa língua que, também segundo o autor, se trataria de um procedimento de planejamento de *status*. Nessa perspectiva, a política linguística é vista tanto como um instrumento de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos, como um mecanismo de mudança social. O autor (*op. cit.*) salienta ainda que “a possibilidade de se manipular ou planejar as línguas naturais constitui um dos pilares sobre os quais se fundou a área de Política Linguística” (SILVA, 2013, p. 293).

A partir dos postulados acima, entendemos que o campo disciplinar das políticas linguísticas é bastante amplo, pois compreende diversos aspectos como, por exemplo, as intervenções sobre a(s) língua(s) acompanhadas de movimentações político-sociais; as relações

entre língua e sociedade, podendo servir de instrumento de dominação e resistência e de apoio na gerencia de conflitos linguísticos; abrange também decisões planejadas e implementadas pelo Estado por meio de leis, regras e suporte jurídico seja para mudança de *corpus* ou *status* de uma determinada língua em detrimento de outras; perpassa igualmente pelo âmbito cultural dos usuários da(s) língua(s) e; a aquisição e promoção de línguas visando a transformação social.

Após o breve panorama a respeito do surgimento dos conceitos e dos estudos em políticas linguísticas, discutiremos na seção seguinte acerca do surgimento do campo disciplinar da glotopolítica que, de acordo com Savedra e Lagares (2012, p. 13), é uma “perspectiva de estudo que se apresenta como uma abordagem integral da política linguística” que não teve a mesma notoriedade dos estudos sobre políticas linguísticas, muito embora tenha seus primeiros registros também nos anos 1950, nas primeiras pesquisas da sociolinguística moderna.

### 1.1.3 Aspectos conceituais em Glotopolítica

Lagares (2021, p. 51) aponta que “o termo glotopolítica tem uma história irregular na área dos estudos sociolinguísticos, com aparições esporádicas na obra de alguns autores e clamorosas ausências na literatura sobre linguagem e política”. Segundo o autor (*op. cit.*), por meio de seus estudos em Herrero Valeiro (2015), os primeiros usos do termo aparecem nos primórdios da sociolinguística, para tratar das políticas governamentais sobre as línguas, sobretudo daquelas em situação de contato. Malmberg (1959 *apud* Lagares, 2021) também faz referência ao termo. No entanto, o pesquisador o entende como sendo uma área derivada da linguística aplicada destinada ao uso de resultados ou instruções linguísticas em contextos políticos do tipo cultural, por exemplo.

Savedra e Lagares (2012) indicam que o termo ‘glotopolítica’ aparece também em trabalhos do linguista Einar Haugen (1971), em um ensaio que abordava a ecologia das línguas, referindo-se aos aspectos ligados ao *status* institucional dos idiomas. Para Haugen (1972, p. 337 *apud* Lagares, 2018, p. 31), “a glotopolítica teria a função de responder à seguinte pergunta: Que tipo de apoio institucional [a língua] ganhou tanto no governo, na educação e nas instituições privadas, quanto na regulação da sua forma ou na sua difusão?”.

Entretanto, é na sociolinguística europeia que o termo ganhará maior notoriedade, fazendo referencia “a uma abordagem integral da política das línguas” (HERRERO VALEIRO, 2003, p. 1060 *apud* SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 14). É com os linguistas franceses, Louis

Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi, através de um manifesto em defesa da glotopolítica sob o título original “*Pour la Glotopolitique*”, publicado na revista *Langages*, em 1986, que o termo volta a ser discutido no domínio da política linguística. Ao exporem a razão pela qual preferiram usar o referido “neologismo” no lugar de termos como política ou planejamento linguístico, os autores explicam que

Essencialmente, ele oferece, a nosso ver, a vantagem de neutralizar a oposição entre [langue] e fala [parole], sem se exprimir a esse respeito. Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso. [...] Glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 12)<sup>10</sup> [Tradução de Marcos Bagno].

Acerca do conceito de glotopolítica proposto por Guespin e Marcellesi, Hamel (1993) comenta que este opõe-se ao reducionismo da linguagem ao sistema linguístico de abordagens anteriores. Além disso, o autor (*op. cit.*) complementa dizendo que a “glotopolítica deve incluir as ações conscientes ou inconscientes de uma sociedade frente à língua, fala e ao discurso” (HAMEL, 1993, p. 13). Elvira Arnoux, linguista argentina especialista na área, ao se referir à glotopolítica, amplia a noção conceitual do termo ao afirmar que

A Glotopolítica estuda intervenções no espaço da linguagem, entendidas em sentido amplo, pois podem ser planejadas, explícitas, voluntárias, geradas por agentes – coletivos ou individuais – que podemos identificar, ou produzidas “espontaneamente”, sem mediadores claramente identificáveis. Essas intervenções são exercidas tanto em línguas, suas variedades e registros, quanto em discursos ou nas diversas articulações do verbal com outros sistemas semióticos (ARNOUX, 2016, p. 19)<sup>11</sup>.

Embora outros pesquisadores tenham realizado estudos no âmbito da glotopolítica, ainda é em Guespin e Marcellesi (1986) que encontramos explicações mais profundas sobre

<sup>10</sup> Do original : Essentiellement, il offre à nos yeux l’avantage de neutraliser, sans s’exprimer à son égard, l’opposition entre langue et parole. Il désigne les diverses approches qu’une société a de l’action sur le langage, qu’elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l’école fait de la production de tel type de texte matière à examen : *Glottopolitique* est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l’action de la société revêt la forme du politique (GUESPIN ; MARCELLESI, 1986, p. 5).

<sup>11</sup> Do original: La Glotopolítica estudia las intervenciones en el espacio del lenguaje, entendidas estas en un sentido amplio ya que pueden ser planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes – colectivos o individuales – que podemos identificar, o producidas “espontáneamente” sin mediadores claramente identificables. Estas intervenciones se ejercen tanto sobre las lenguas, sus variedades y registros como sobre los discursos o las diversas articulaciones de lo verbal con otros sistemas semióticos (ARNOUX, 2016, p. 19).

esse campo disciplinar. Os autores (*op. cit.*) destacam que suas considerações acerca do entendimento de glotopolítica, não têm a intenção de anular os termos planejamento ou política linguística. Contudo, alertam para o fato de que “toda decisão de política linguística terá, necessariamente, se entrar em aplicação, consequências glotopolíticas” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 12). Lagares (2021), a respeito das contribuições desse domínio de estudo, expõe seu ponto de vista

Do meu ponto de vista, a contribuição mais original da abordagem glotopolítica, tal como é proposta pelos dois autores, consiste precisamente na ruptura da divisão conceitual entre o linguístico e o social. Ao verem ambas as dimensões integradas, eles convertem a glotopolítica num “ponto de vista” que permite observar as consequências linguísticas de qualquer mudança social (LAGARES, 2021, p. 54).

Em outras palavras, o fato glotopolítico vai dos atos minúsculos e familiares até as intervenções mais visíveis, pois “a glotopolítica engloba a política linguística: todos os casos de promoção, proibição, instrumentação, mudança de status de uma língua são eminentemente fatos glotopolíticos; a política da linguística, portanto, é um caso particular da glotopolítica [...]” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 24). Ao estruturarem o campo de atuação da glotopolítica, englobando nesse contexto tanto as ações de planejamento como de políticas linguísticas, entendem que

O conceito de glotopolítica dá conta de um eixo vertical, ligando o fato normativo ou antinormativo aparentemente mais insignificante aos mais salientes de política linguística. Cobre também um terreno horizontal, muito mais vasto do que aquele coberto pela noção de política linguística, pois a inovação glotopolítica nem sempre é percebida como tal: toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 24)<sup>12</sup> [Tradução de Marcos Bagno].

Lagares (2021) complementa o pensamento acima, ao dizer que a política linguística possui uma visão policial, compreendida como uma forma de planejar de cima para baixo e, frente a essa visão, a perspectiva glotopolítica procura identificar formas de lutar contra a dominação linguística, partindo de um claro engajamento democrático junto com quem nada

---

<sup>12</sup> Do original : Le concept de glotopolitique rend compte d’un axe vertical liant le fait normatif ou antinormatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue. Il couvre aussi un terrain horizontal beaucoup plus vaste que celui que couvre la notion de politique de la langue, car la novation glotopolitique n’est pas toujours perçue en tant que telle : toute décision modifiant les rapports sociaux est, du point de vue du linguiste, une décision glotopolitique (GUESPIN ; MARCELLESI, 1986, p. 15).

tem, nem sequer língua. Nesse sentido, em uma política democrática da língua deve levar em consideração a participação dos usuários [da(s) língua(s)] nas discussões e na sua própria implementação. Em outras palavras, a glotopolítica deve se preocupar e se ocupar “em agir, não mais apenas sobre o *status* das línguas, mas também sobre as práticas de linguagem e suas relações, no indivíduo social, entre pensamento e linguagem” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 9 *apud* LAGARES, 2021, p. 53).

Partindo desse pressuposto, “a glotopolítica considera ações de outros agentes, englobando, dessa forma, as ações de política e de planejamento linguísticos no mesmo campo” (TEIXEIRA; GUERREIRO, 2020, p. 217). Desta forma, o fazer glotopolítico, de forma consciente ou não, abrange diferentes aspectos linguísticos como, por exemplo, o *status* da língua, seu uso e seu ensino, podendo ser efetivados por distintos atores sociais (TEIXEIRA, 2020). No que tange a ações glotopolíticas no âmbito da promoção do ensino de línguas, Teixeira e Ferreira (2020) destacam que

A perspectiva glotopolítica critica a visão limitadora de políticas linguísticas essencialmente realizadas pelo Estado, e considera que outros entes sociais não relacionados ao Estado podem e fazem intervenções no campo político. A partir desse entendimento são formuladas (ou deveriam ser) as políticas linguísticas e educacionais e seu planejamento para o ensino de línguas, seja em âmbito nacional, regional ou mesmo local (TEIXEIRA; FERREIRA, 2020, p. 543).

Compreendemos, a partir das considerações acima, que agentes sociais coletivos como, por exemplo, universidades, escolas, associações de professores, centro de idiomas e outros, são agentes glotopolíticos, pois ofertam à sociedade ensino de línguas, além de formação inicial e continuada de professores de línguas em âmbito nacional, regional ou mesmo local. Reconhecemos, de igual modo, que atores sociais individuais como os linguistas especialistas nesse domínio e os ativistas linguísticos são agentes de políticas linguísticas e, portanto, agentes glotopolíticos.

Cooper (1997 *apud* LAGARES, 2018, p. 25), “reconhece que há formas de planejamento linguístico sendo feitas em âmbitos muito diversos abaixo do nível do Estado e que diferentes agentes como, por exemplo, igrejas ou associações de vizinhos, produzem políticas linguísticas”. No Estado do Amazonas, por exemplo, “evidencia-se que os encontros linguísticos são constantes, influenciando as relações sociais no estado, e, como consequência, a adoção de ações glotopolíticas variadas” (TEIXEIRA, 2020, p. 344).

Como podemos verificar, o campo disciplinar da glotopolítica abrange diversos aspectos da ação do homem sobre a linguagem. Dentre eles podemos citar: a) análise das políticas governamentais sobre línguas em situação de contato; b) intervenções linguísticas em contexto político sob o viés cultural; c) análise do status institucional dos idiomas; d) diz respeito às diversas abordagens que a sociedade faz da ação sobre a linguagem; e) estuda as intervenções sobre o espaço da linguagem; f) é necessária para observar as consequências linguísticas de qualquer mudança social; g) identifica formas de resistências e lutas contra a hegemonia linguística e; h) engloba os estudos sobre os status, usos e ensinos de línguas.

A partir dos postulados acima, entendemos que a glotopolítica se ocupa e engloba também as ações e intervenções de outros atores sociais, numa perspectiva mais democrática, ascendente, partindo do anseio e necessidade daqueles a quem a política linguística interessa de fato. São escolhas e decisões políticas conscientes discutidas e embasadas nas práticas reais da linguagem, com participação ativa da sociedade que desempenha, nesse caso, a função do legislador. Essas são algumas das características que diferenciam a glotopolítica da política linguística descendente.

No próximo eixo temático, discutiremos os desdobramentos do ensino de francês no Brasil e no Amazonas.

## **1.2 Ensino de Francês no Brasil e no Amazonas**

O eixo de ‘Ensino de Francês no Brasil e no Amazonas’ está dividido em três momentos distintos. No primeiro momento, objetivamos reconstituir o percurso histórico do ensino de francês no Brasil sob o olhar das reformas educacionais preconizadas pelo Estado brasileiro até os dias atuais. No segundo momento, apresentamos breve, mas estimulante, panorama da presença da língua francesa em algumas instituições públicas da região norte. No terceiro momento, discorreremos sobre o estado atual do ensino da língua francesa no Estado do Amazonas, por meio das ações desenvolvidas por entidades públicas nas esferas federal e estadual de ensino.

### **1.2.1 O Estado da Arte**

Para a construção do estado da arte desse eixo temático, utilizamos os recortes “Ensino de Francês no Brasil”, “Ensino de Francês no Amazonas” e “Lei nº 13.415/2017”, e ao observar os critérios de seleção (ano de publicação e semelhança temática) durante as buscas, apenas o banco de dados *Google Acadêmico* trouxe resultados que dialogassem com a presente pesquisa.



### 1.2.1.1 Banco de dados *Google Acadêmico*

Na base de dados da plataforma *Google Acadêmico*, ao adicionar o termo “Ensino de Francês no Brasil” e “Ensino de Francês no Amazonas”, o número de obras encontradas foi de 15 mil. Após acrescentar o termo “Lei nº 13.415/2017”, foram filtrados 290 trabalhos. Para análise de resumos, foram selecionados 20 trabalhos que mais se aproximavam com as temáticas pesquisadas. Após leitura dos resumos, selecionou-se 4 artigos publicados em periódicos, de acordo com a tabela abaixo.

**Quadro 4 - Base *Google Acadêmico* – Eixo 2**

<b>Título do Trabalho</b>	O ensino-aprendizagem de outras línguas na escola pós BNCC
Autor(a)	SILVA, Otávio de Oliveira
Ano de Publicação	2022
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Traz à baila uma discussão que cinge à educação linguística em línguas adicionais alóctones, com enfoque no ensino de pomerano, problematizando a questão da democratização do ensino plurilíngue nas escolas públicas brasileiras.
<b>Título do Trabalho</b>	Línguas Estrangeiras na Contracorrente da Política Linguística Educativa Nacional: O Ensino do Francês No Amapá
Autor(a)	DAY, Kelly Cristina Nascimento
Ano de Publicação	2019
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Discute os efeitos dos novos direcionamentos da Política Linguística Educativa no Brasil, especialmente sobre o ensino de línguas estrangeiras no estado do Amapá, fronteira com a Guiana Francesa.
<b>Título do Trabalho</b>	SILÊNCIO E RESISTÊNCIA: AS LÍNGUAS NA ESCOLA EM CONTEXTOS DE PERMANENTES RETROCESSOS
Autor(a)	ABREU, Marcella dos Santos
Ano de Publicação	2020
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Visa discutir as políticas linguísticas no Brasil em perspectiva, partindo de registros que perpassam o período entre aquelas lembranças do IECC no contexto da ditadura militar e o momento mais recente de publicação da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), bem como de tramitação do Projeto de Lei Escola sem Partido.
<b>Título do Trabalho</b>	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FLE NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE
Autor(a)	ARRUDA, Larissa de Souza
Ano de Publicação	2020
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Reflete sobre as políticas públicas de ensino do Francês Língua Estrangeiras (FLE) no Brasil e suas consequências para a formação do docente de FLE.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Abreu (2020), discute a permanente ocorrência de reformas no campo educacional brasileiro sobre a presença ou ausência de línguas estrangeiras nos currículos das escolas, sobretudo após a promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). A pesquisadora percorre um caminho em que a preocupação com a ausência ou eventual presença da língua francesa, mas também de outras línguas, no contexto escolar, é o ponto de partida para uma discussão mais ampla embasada em Orlandi (2007), que ela entende como o silenciamento do discurso e a negligência de políticas comprometidas com a diversidade linguística nos currículos escolares brasileiros.

Day (2019), ao discutir a situação do ensino de francês no estado do Amapá, afirma que o cenário atual de políticas generalizantes e centralizadoras não condizem com as singularidades linguísticas e socioculturais das zonas fronteiriças que sofrem os impactos de diretrizes político-linguísticas muitas vezes adversas às suas realidades. Nesse contexto, a autora destaca que o ensino de francês no estado guarda uma singularidade linguística, o fato de ser a única fronteira brasileira confluyente com um território francófono. Entretanto, esse aspecto é ignorado pelas políticas linguísticas generalistas adotadas pelo Estado brasileiro.

Partindo de um aspecto geral sobre as políticas públicas educacionais para o ensino de Francês Língua Estrangeira – FLE, Arruda (2020) resume cronologicamente o histórico das mudanças políticas que impactaram o ensino de francês no Brasil. Outro aspecto abordado no artigo, diz respeito a situação atual da formação dos docentes de línguas estrangeiras. A pesquisadora destaca que a situação atual da formação de professores é algo preocupante, ainda mais com a promulgação da Lei nº 13.415/17 que agrava esse quadro ao possibilitar que outros profissionais não formados possam atuar como professores. De acordo com as alterações feitas

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017 *apud* ARRUDA, 2020, p. 471).

Nas seções seguintes, intentamos mostrar como se deu a presença do ensino da LF no cenário político-educacional brasileiro. Para tanto, o percurso traçado visa construir panorama histórico desde a introdução dessa disciplina como componente obrigatório no currículo escolar, passando pelas reformas educacionais, pelas leis de diretrizes e bases da educação nacional e suas alterações ao longo do tempo.

Os escritos abaixo estão ancorados com base em Pietraróia (2008), Pietraróia e Dellatorre (2012), Leffa (2016), Arruda (2016; 2020), Abreu (2020) e Arruda *et. al.* (2022). Além disso, por meio de levantamento de dados sobre a situação do ensino de francês na região norte realizado por Girão (2021), veremos que ações estão sendo desenvolvidas para a manutenção do ensino de francês na referida região. Ademais, agentes glotopolíticos como a Universidade Federal do Amazonas e Secretaria de Estado da Educação do Amazonas, em parceria com outras entidades em defesa do plurilinguismo, a exemplo da Embaixada da França no Brasil, se mostram capitais na luta pela democratização do ensino de francês aos amazonenses.

### 1.2.2 O Ensino de Francês nas Políticas Linguísticas Brasileiras

Analisar a trajetória do ensino de uma Língua Estrangeira (LE) sob o viés das Políticas Linguísticas (PL) é tarefa capital se quisermos compreender as maneiras pelas quais a língua, a história, a sociedade e a cultura se relacionam em determinado contexto social, ao longo do tempo. Se levarmos em consideração as constantes transformações pelas quais a sociedade passa, com a língua, produto cultural desta, não seria diferente.

De acordo com Pietraróia (2008), com base em Chervel (1990) e Julia (2001), o estudo de uma disciplina escolar se faz importante para que possamos compreender não apenas seu percurso histórico ou os conhecimentos por ela transmitidos, mas, também, nos ajuda a entender o seu papel na formação dos alunos. A cultura escolar, para a pesquisadora, está diretamente ligada a contextos sociais diversos como, por exemplo, a política, a religião e a cultura de acordo com cada época.

Leffa (2016) chama atenção para a complexidade que abrange o ensino de uma LE, pois implica diferentes domínios do conhecimento não apenas do ponto de vista individual, mas também do coletivo. Portanto, para o autor, esse aprendizado mexe com relações de poder entre países, atravessando o indivíduo e a sociedade em que este está inserido. Dessa forma, entendemos que, para além de ser uma disciplina de instrução escolar, o ensino de uma LE também tem o poder de educar político, social, cultural e moralmente os seus aprendizes.

Nesse contexto, destacamos a importância e a contribuição da Língua Francesa (LF) para a formação cultural dos brasileiros que, no início do século XIX, era considerado idioma universal, reflexo do prestígio que a França gozava naquele período como potência cultural e civilizadora (PIETRARÓIA, 2008). Para além disso, o acesso ao estudo da LF permitia aos

aprendizes a aquisição de mais humanidade nas questões sociais, pois eram influenciados pelos ideais revolucionários franceses.

#### 1.2.2.1 O Ensino de Francês nas Reformas Educacionais

Segundo autores como Pietraróia (2008), Leffa (2016) e Arruda (2020), a introdução do francês no currículo das escolas brasileiras ocorreu após a chegada da Família Real ao Brasil, ainda no período imperial, em 1808. No entanto, foi com a criação do Colégio Pedro II, 29 anos após a chegada da família reinante, em 1837, que a disciplina passa a vigorar no ensino secundário como componente obrigatório.

Antes desse acontecimento que trouxe mudanças políticas e culturais para a colônia, dentre elas o acréscimo também de outras LE como, por exemplo, o inglês, o alemão, o italiano e o espanhol nos currículos escolares, o ensino de LE era predominantemente voltado para as línguas clássicas como o grego e o latim (LEFFA, 2016). Segundo Arruda (2020), as novas línguas inseridas nos currículos se justificavam pelo promissor comércio estrangeiro do Brasil com a Europa, com destaque para o francês e o inglês por possuírem certo valor no velho continente, sobretudo após a independência dos Estados Unidos, em 1776, e da Revolução Francesa, em 1789.

O Colégio Pedro II era uma instituição imperial que se dedicava à formação secundária, e tinha como modelo de ensino um viés predominantemente literário (PIETRARÓIA, 2008). Um dos seus objetivos era a preparação e formação de alunos para o ensino superior. Para conseguir lograr o ensino superior, a proficiência em LF era imprescindível, visto que, a partir do segundo ano de estudos, disciplinas como química e física tinham seus manuais apenas em francês (PIETRARÓIA; DELLATORE 2012). Portanto, a LF era uma disciplina essencial para a formação básica do aluno naquele período.

No período do império, foi apenas após a reforma de 1855 que a escola secundária começa a dar às línguas modernas, dentre elas o francês, um status semelhante ao das línguas clássicas (LEFFA, 2016). A tabela abaixo, resultado dos estudos de Leffa (2016) em Chagas (1957), ilustra a carga horária semanal dedicada ao ensino de francês entre os anos 1855 e 1881.

**Tabela 1 - Carga horária semanal de francês durante o império**

Ano	Carga Horária Semanal
1855	9h
1857	9h
1862	9h
1870	12h

1876	8h
1878	8h
1881	8h

**Fonte:** Leffa (2016) com base em Chagas (1957).

Durante a Primeira República, período que se inicia em 1889 até 1930, ocorreu a reforma de Fernando Lobo, em 1892 (LEFFA, 2016). Em consequência da reforma, línguas clássicas como o latim e o grego foram perdendo espaço nos currículos escolares para as chamadas línguas modernas, como o francês e o inglês (ARRUDA, 2016). Embora a mudança na legislação educacional tenha diminuído a carga horária semanal para o ensino de LE nas escolas, a oferta da LF permanece nos currículos, inclusive, com aumento de horas semanais, conforme ilustra a tabela abaixo.

**Tabela 2 - Carga horária semanal de francês durante a primeira república**

Ano	Carga Horária Semanal
1890	12h
1892	16h
1900	12h
1911	9h
1915	10h
1925	9h
1931	9h

**Fonte:** Leffa (2016) com base em Chagas (1957).

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, seguido da publicação da Reforma Francisco Campos, em 1931 (BRASIL, 1931), o ensino de línguas estrangeiras ganha mais notoriedade (LEFFA, 2016). No entanto, segundo o autor, tal reforma olhou com mais atenção para a metodologia pela qual se ensinava as línguas. A partir desse período, adota-se o método direto, metodologia que preconizava o ensino da língua alvo através dela mesma, idealizado na França em 1901.

O período que se sucedeu ficou conhecido como a Era Vargas que, de acordo com Arruda (2016), foi o auge do ensino de francês no Brasil, devido à implantação da Reforma Capanema de 1942 (BRASIL, 1942). O francês, além de se tornar disciplina obrigatória tanto no Ginásio, equivalente ao atual Ensino Fundamental II (EFII), como no Colegial, atual Ensino Médio (EM), teve sua carga horária semanal aumentada para 13 horas, ficando à frente, inclusive, do inglês e do espanhol (LEFFA, 2016).

Com a Reforma Capanema, o ensino de línguas adquire outra função além daquelas já previstas no ensino instrumental do idioma, e passa a promover uma formação de cultura geral nos alunos, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e modernas (LEFFA, 2016). Para Pietraróia (2008), desde a implantação da disciplina de francês nas escolas brasileiras em 1837, até a reforma de 1942, a grande preocupação era que seu ensino buscasse trazer uma formação literária e humanística ao aluno brasileiro.

Outro aspecto positivo trazido pela reforma supracitada foi o aprimoramento linguístico dos alunos, sobretudo no que diz respeito a leitura em LE, pois muitos terminavam o colegial lendo os autores nos originais (LEFFA, 2016). Especificamente com relação ao ensino de francês, a disciplina era ofertada durante quatro anos no ginásio e durante um ano no colegial. Os conteúdos abordados eram divididos da seguinte forma: nos dois primeiros anos do ginásio a ênfase era dada aos elementos da cultura francesa e, nos dois últimos, o foco estava nos textos culturais e literários (PIETRARÓIA; DELLATORRE, 2012).

As reformas feitas em 1942 que valorizaram o ensino de LF nas escolas brasileiras perduraram até 1951, período no qual “[...] permitiu um ensino bastante completo e intensivo do idioma em questão, [...] eram seis anos de estudos que contemplavam as quatro competências: compreensão e expressão oral e escrita, além de estudos literários e tradução” (PIETRARÓIA; DELLATORRE, 2012, p. 116). Do ponto de vista histórico para o ensino de francês, mas também para as outras LE presentes no cenário escolar brasileiro, as décadas de 40 e 50 foram consideradas os anos dourados (LEFFA, 2016).

Notamos, portanto, a partir dos estudos acima, que o ensino de LF era bastante valorizado e possuía lugar de prestígio nos currículos escolares brasileiros, até o final dos anos 50 do século passado. No entanto, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), esse prestígio foi se esvaindo. No período pós-guerra, a língua inglesa passa a ser um dos anseios da população urbana, tomando o lugar que antes era do francês (PIETRARÓIA; DELLATORRE, 2012).

#### 1.2.2.2 O Ensino de Francês nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Pelo exposto, notamos que a dependência econômica e cultural do Brasil em relação ao Estados Unidos, justificada com o objetivo de estreitar relações entre os dois países, chamou a atenção para a necessidade de aprender o inglês (PAIVA, 2003 *apud* PIETRARÓIA; DELLATORRE, 2012). Além disso, após a guerra, os Estados Unidos alcançaram um lugar de

destaque no mundo e, com essa hegemonia, o status do inglês foi elevado para língua de comunicação internacional, da ciência e da tecnologia (UFAM, 2016).

Outro fator que contribuiu para o enfraquecimento político-linguístico do ensino de francês no Brasil, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). De acordo com Arruda (2016), o referido dispositivo representou um retrocesso para o ensino de LE no país, uma vez que não previa a obrigatoriedade desse ensino. Além disso, com a criação do Conselho Federal de Educação, houve a descentralização do ensino (LEFFA, 2016), ou seja, ficava a cargo dos estados a inclusão ou não de uma LE no currículo escolar.

Com a nova estrutura curricular, o ensino de francês, quando não retirado, teve sua carga horária semanal diminuída. Outrossim, quando havia oferta de uma LE nas escolas, a preferência era dada à língua inglesa. A partir de então, “a língua francesa realmente deixa de ser o centro das atenções” (PIETRARÓRIA; DELLATORRE, 2012, p. 119). Embora o número de aulas de francês tenha sido reduzido em comparação o que foi durante a Reforma Capanema, quando ofertado, tinha carga horária de 8 horas semanais (LEFFA, 2016).

Ao excluir algumas e diminuir a carga horária de francês para menos de 2/3 do que era durante a Reforma Capanema, ignora-se a importância das línguas e as consequências são grandes, ainda presentes nos dias de hoje, em que vemos que a maioria dos alunos saem do ensino médio sem dominar nem mesmo a competência de leitura em língua estrangeira (ARRUDA, 2016, p. 9).

Na LDB de 1971, publicada sob a Lei 5.692, de 11 de agosto do mesmo ano (BRASIL, 1971), cujo foco estava na formação especial com ênfase na habilitação profissional, o ensino básico sofreu a redução de 12 para 11 anos, o que provocou uma drástica diminuição na carga horária do ensino de línguas estrangeiras a partir de um parecer do Conselho Federal de Educação que previa que o ensino de línguas estrangeiras deveria se dar por acréscimo, a depender das condições de cada escola (LEFFA, 2016).

Ainda de acordo com Leffa (2016), como consequência desse retrocesso, muitas escolas deixaram de ofertar o ensino de LE no 1º grau. Já no 2º grau, os estabelecimentos escolares não ensinavam mais do que uma hora por semana, durante um ano apenas. Em alguns casos, como dos estabelecimentos que ofertavam o supletivo, inúmeros estudantes do 1º e 2º graus, nem chegaram a ter contato com o ensino de uma língua estrangeira. Não há registro do número de horas destinadas ao ensino de francês nas escolas brasileiras, nesse período.

Em 1996, após 25 anos da promulgação da última LDB, é publicada a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro do mesmo ano. Com a nova lei, algumas mudanças ocorreram no que tange à estrutura de ensino com a substituição dos níveis de ensino de 1º e 2º graus, pela divisão em Ensino Fundamental e Ensino Médio (LEFFA, 2016).

Para o ensino de LE, o dispositivo representou uma reconquista. No novo texto, em seu Art. 26, inciso 5º, ficava explícita a obrigatoriedade da oferta de pelo menos uma LE no ensino fundamental a partir da 5ª série, cuja escolha seria definida pela comunidade escolar, dentro de suas possibilidades (BRASIL, 1996). Com relação ao ensino médio, o Art. 36, inciso 3º da lei, também previa a obrigatoriedade de oferta de uma LE no currículo escolar, esta também determinada pela comunidade, além de uma segunda LE em caráter optativo, dentro das possibilidades das instituições, sem impor quais seriam as línguas (BRASIL, 1996).

O ensino de francês, quando ofertado, teve carga horária semanal estimada em 6 horas, levando em consideração a média nacional (LEFFA, 2016). No entanto, Arruda (2016) destaca que, na maioria das escolas, a única língua ofertada era o inglês, reflexo dos permanentes ciclos de reformas educacionais que não levam em conta o fato do Brasil ser um país plurilíngue por abrigar não apenas suas próprias línguas autóctones, mas também aquelas herdadas de fluxos migratórios.

Em fevereiro de 2016, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, dentre elas o francês, sofreu um novo ataque através da publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) que, um ano mais tarde, seria convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Para Arruda (2020), tal medida acarretou no total apagamento não apenas do francês nos currículos escolares, como praticamente também das outras línguas estrangeiras.

Exemplo disso, dentre alguns efeitos glotopolíticos negativos do dispositivo está a revogação da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), conhecida como a lei do espanhol. A lei acima citada representava um grande avanço na retomada das LE nas escolas públicas, pois tornou obrigatória a oferta do espanhol no EM e facultativa sua oferta no EF.

Outro efeito negativo no tocante ao ensino de LE foi a imposição da oferta apenas da língua inglesa no currículo do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano (BRASIL, 2017). Vale ressaltar que, o texto da LDB/96 previa a oferta de uma LE a partir do 5º ano, a ser escolhida pela comunidade escolar. No Ensino Médio, o inglês também figura como única língua a ser ensinada em caráter obrigatório, podendo a escola ofertar outras LE em caráter facultativo, tendo o espanhol a preferência, caso haja disponibilidade de oferta pela instituição (BRASIL, 2017).



Abreu (2020), aponta que as alterações feitas na LDB/96, por meio da Lei 13.415/2017, que retirou o poder de escolha da comunidade sobre qual idioma ensinar e aprender pautada nas características sociais, culturais e históricas de sua região, minaram a única possibilidade de professores e estudantes de garantirem a diversidade linguística nas comunidades escolares. Além disso, a autora (*op. cit.*) ressalta que se a questão da hegemonia de uma LE presente nos currículos escolares não for problematizada desde a formação de professores de língua, pode ocorrer a perpetuação de um currículo permanente colonizado e, portanto, suscetível a cerceamentos e silenciamentos.

Arruda *et. al.* (2022), também tecem reflexões sobre as mudanças trazidas pelo dispositivo supramencionado. Para as autoras, a ascensão de uma única língua como espaço privilegiado na educação de base do país denuncia um verdadeiro desmoronamento no ensino plurilíngue. Outrossim, tais alterações problematizam, de igual modo, a formação de professores de línguas estrangeiras, visto que a universidade pública está formando professores de outras línguas que não apenas de inglês, e que esse contingente de profissionais terá, como consequência, seus espaços de atuação obrigatoriamente reduzidos ao setor privado.

A trajetória histórica do ensino de francês nas políticas linguísticas educativas brasileiras nos mostra que até a metade do Século XX, essa disciplina foi bastante presente e importante na formação básica dos estudantes, por meio de sua influência literária, cultural e científica (PIETRAROIA; DELLATORRE, 2012). No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, devido a nova configuração global e a ascensão dos Estados Unidos no cenário político, econômico e cultural no mundo, o francês foi perdendo espaço nos currículos escolares brasileiros para o ensino de inglês, devido a interesses de ordem político-econômica e, como vimos acima, tal dinâmica permanece até os dias de hoje.

### 1.2.3 O Ensino de Francês e as Instituições Públicas da Região Norte

Quando analisamos o lugar do francês nas políticas linguísticas atuais do Estado para a educação, o cenário parece desanimador, pois a legislação educacional mais recente continua desconsiderando a diversidade linguística do país, além de continuar tentando homogeneizar o ensino de línguas, privilegiando o ensino obrigatório de uma única LE, em detrimento de todas as outras línguas autóctones e alóctones presentes no Brasil. Por outro lado, o ensino de francês na Região Norte tem resistido e persistido por meio de diversas ações glotopolíticas desenvolvidas por instituições e organismos públicos, contrariando a Lei nº 13.415.

Girão (2021) reuniu dados importantes sobre a situação do ensino de francês na Região Norte, com ênfase nas instituições públicas (Escolas Estaduais Bilingües, Centros de Ensino de Línguas Estaduais, Colégio de Aplicação, Universidades Públicas e Centros de Ensino de Línguas das Universidades) e associações (Alianças Francesas e Associações de Professores de Francês) em funcionamento atualmente, que promovem a LF à sociedade. O quadro abaixo tem como base os dados coletados por Girão (2021).

*Quadro 5 - Instituições Públicas promotoras da Língua Francesa na Região Norte*

UF	Instituição/Associação	Nº de Beneficiários	Fundação
PA	Aliança Francesa de Belém	-	1950
PA	Licenciatura em Letras/Francês	26 Vagas Anuais	1957
PA	Colégio de Aplicação - UFPA	-	1963
AM	Licenciatura em Letras/Francês - UFAM	28 Vagas Anuais	1965
AC	Licenciatura em Letras/Francês - UFAC	50 Vagas Anuais	1970
AP	Licenciatura em Letras/Francês-Português – UNIFAP (Campus Marco Zero e Binacional Oiapoque)	65 Vagas Anuais	1970
PA	Curso Livre de Línguas Estrangeiras - UFPA	-	1970
PA	Associação de Professores de Francês do Pará	-	1971
AM	Aliança Francesa de Manaus	-	1972
AM	Centro de Estudos de Línguas - UFAM	-	1990
RR	Licenciatura em Letras/Francês-Português - UFRR	15	1991
AP	Associação de Professores do Amapá	-	1999
RR	Associação de Professores de Francês de Roraima	-	2002
AP	Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterand	435 Vagas (2020) / 952 Vagas (2022)	2003
RR	Núcleo de Estudos em Línguas e Literaturas Estrangeiras - UFRR	-	2004
AP	Licenciatura em Letras/Francês-Português - UEAP	50 Vagas Anuais	2006
AP	Centro Cultural Franco-Amapaense	330 Vagas (2022)	2009
AC	Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco	150 Vagas Anuais	2011
AM	Escola Estadual Bilingüe José Carlos Mestrinho	466 Alunos	2017
AP	Escola Estadual Bilingüe Profa. Marly Maria e Souza da Silva	900 Alunos	2018
AC	Associação de Professores de Francês do Acre	-	2021

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022) com base nos dados coletados por Girão (2021).

Embora não sejam entidades públicas, mas institutos que promovem ações políticas de expansão diplomática e cultural francesa, as Alianças Francesas de Manaus e Belém são importantes agentes disseminadores da LF na região, há mais de 70 anos (GIRÃO, 2021). As associações de professores de francês, além de garantirem a representatividade da categoria, promovem ações de difusão da língua, cursos de formação e divulgação de pesquisas científicas

da área, através de eventos locais, regionais e nacionais como, por exemplo, o Congresso Brasileiro de Professores de Francês (*Congrès Brésilien des Professeurs de Français*) que acontece a cada dois anos.

As escolas bilíngues francês-português, como as de Manaus e Macapá, são oriundas de iniciativas dos governos estaduais em parceria com o governo francês por meio de sua embaixada no Brasil. Esse tipo de parceria é essencial para a reinserção da LF na educação pública, pois possibilita o aprendizado da língua e democratiza seu ensino. Girão (2020) destaca a importância dessas escolas que estão localizadas em bairros periféricos de suas cidades, permitindo o acesso ao ensino bilíngue que, outrora, era possível apenas para as classes mais abastadas.

Outra iniciativa de alguns governos estaduais da região é a promoção do ensino de francês através de Centros Estaduais de Ensino de Línguas. No Amazonas, o Centro Cultural Thiago de Melo, inaugurado em 2004, além de servir à comunidade como biblioteca estadual, também ofertou ensino de línguas, dentre elas o francês, entre 2004 e 2015. Após passar por reforma em 2017, deixou de ofertar o ensino de línguas e, atualmente, atua em parceria com o CETAM (Centro de Educação Tecnológica do Amazonas) e a Secretaria de Cultura, oferecendo cursos de qualificação profissional à população manauara.

As universidades públicas, por meio da formação inicial de professores, projetos e programas de extensão, além dos seus centros de ensino de línguas (CEL) também possuem papel essencial para a promoção da LF na região. Segundo Girão (2021), é nas universidades que são realizadas a grande maioria das pesquisas em francês língua estrangeira (FLE) ou em literaturas de língua francesa. Além disso, as universidades são fundamentais para formação continuada desses profissionais através de seus programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Os centros de estudos de línguas universitários, além de ofertarem cursos de francês a baixo custo à comunidade, em níveis e modalidades diversificados, são também importantes laboratórios de práticas docentes para os futuros professores de francês. Para Girão (2021, p. 45) “[...] são fundamentais para a formação de professores de francês, pois oferecem uma oportunidade a mais de estágio aos alunos em fase final de formação, já que os estágios em escolas públicas são escassos devido à ausência quase total da língua francesa na educação básica”.

#### 1.2.4 O Ensino de Francês no Amazonas

Nesta seção, discorreremos sobre os atores sociais que promovem o ensino da língua francesa no Amazonas após a promulgação da Lei 13.415/17. Mesmo não figurando nas políticas linguísticas do Estado, veremos que existem agentes glotopolíticos variados trabalhando em diferentes frentes voltadas para o fortalecimento e manutenção da oferta da língua francesa para a sociedade amazonense, democratizando o acesso ao idioma e na defesa por uma educação plurilinguística.

##### 1.2.4.1 A Universidade Federal do Amazonas e a Formação de Professores de Francês

Considerada a primeira Instituição de Ensino Superior do país, criada em 1909 sob a denominação de Escola Universitária Livre de Manaós, a UFAM, como é hoje conhecida, só passou a ser fundação de direito público e mantida pela União, em 1962, através da Lei Federal 4.069-A, de 12 de junho daquele mesmo ano. No entanto, a Universidade Federal do Amazonas só se instalou três anos depois, em 17 de janeiro de 1965 (UFAM, 2023).

De acordo com o histórico da licenciatura, disponível em seu Projeto Político Pedagógico (2016), o curso de Letras Francês nasce praticamente no mesmo momento que a universidade. À época, a licenciatura estava abrigada no Departamento de Letras – Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE), umas das grandes vertentes das Letras da instituição (UFAM, 2016). Portanto, a UFAM forma profissionais da língua francesa há cerca de 58 anos.

A referida formação possui foco em linhas como estudos Linguísticos, Literários e Ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE). Além disso, organiza-se em quatro grandes eixos formativos: aquisição, uso e domínio da língua francesa; reflexão sobre a linguagem; estudo das manifestações literárias; e formação pedagógico-didática do futuro professor de língua estrangeira (UFAM, 2016).

Como podemos perceber, a licenciatura não exige pré-requisitos de competência linguística em francês aos ingressantes, isto é, oferece uma formação linguística aos alunos que perpassa pelos estudos iniciais até o nível intermediário da língua francesa. Desta forma, a referida formação democratiza o acesso à profissionalização daqueles e daquelas que não puderam estudar francês em outros espaços de ensino público ou privado, ampliando o alcance da língua francesa no estado.

Para Girão (2021, p. 88)

[...] apesar da ausência da língua francesa nas políticas linguísticas e educativas do Brasil (ou o esforço dessas políticas em excluí-la), os cursos de formação de professores de francês não desapareceram das universidades e há décadas tem desempenhado papel fundamental na difusão da língua francesa e das literaturas francófonas nos cenários nacional e internacional, principalmente em países onde o francês tem *status* de língua estrangeira.

Godard (2015 *apud* Girão, 2021; 2023) salienta ainda que as universidades fora da França são de suma importância para a difusão da língua francesa no mundo, sobretudo por exercer duas funções primordiais: formar professores de francês e se colocar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas e observações científicas.

Teixeira (2020) ao considerar o contexto amazonense, destaca que a UFAM é um importante agente glotopolítico no que tange à formação de professores de línguas no e para o Amazonas, e suas ações tem se consolidado para além da formação inicial, compreendendo também ações de formação continuada por meio da oferta de programas *lato-sensu* e *stricto-sensu* pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da referida instituição.

#### 1.2.4.2 O Projeto CEL e o Ensino de Francês à Sociedade Amazonense

Devido à natureza extensionista das universidades, muitos institutos e faculdades de letras oferecem cursos livres de línguas em formato modular ou permanente à comunidade, como é o caso do Centro de Estudos de Línguas da UFAM – Projeto CEL (GIRÃO, 2021). Teixeira, Corrêa e Costa (2020) situam o início das atividades do Projeto CEL em 1989, ação empreendida pelo antigo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE), integrante da atual Faculdade de Letras (FLet).

No entanto, o projeto autossustentável pioneiro nas IES no Amazonas só passou a integrar o eixo de extensão da UFAM, em 1990. O CEL, como é popularmente conhecido, iniciou suas ações com o ensino básico de inglês, incorporando, em seguida, o ensino de francês, espanhol, português para estrangeiros e, posteriormente, japonês e libras. O projeto, portanto, tem sido uma grande oportunidade de aprender novos idiomas por um baixo custo (HOOPER, 2017 *apud* TEIXEIRA, 2020), e, por ter essa natureza inclusiva, atinge milhares de comunitários todos os anos. Segundo levantamento feito por Teixeira, Corrêa e Costa (2020), de 1998 a 2019, o projeto já havia atendido a 58.506 alunos.

Além de ofertar cursos de línguas à comunidade, o CEL também integra em suas ações os três pilares de atuação universitária. Teixeira (2020) explica que no eixo do ensino, o projeto tem contribuído como opção de estágio não-obrigatório aos acadêmicos em formação da Faculdade de Letras. Na pesquisa, se mostra um campo profícuo para investigações em várias

áreas do ensino de línguas e formação inicial de professores que resultam em publicações de artigos, dissertações e comunicações em eventos. Na extensão, contribui para a democratização das oportunidades de aprendizado de idiomas a baixo custo, desenvolvendo seu papel social junto à sociedade amazonense.

Com relação ao ensino de francês como língua estrangeira, que é ofertado pelo projeto há 33 anos, “a faixa etária dos alunos varia entre 13 e 60 anos, para os comunitários atendidos, o conhecimento e a fluência adquiridos no curso possibilitam a participação em programas de cooperação entre a Universidade Federal do Amazonas e as universidades parceiras” (TEXEIRA; PÊSSOA, 2018, p. 6-7).

Sobre a importância do Projeto CEL para a UFAM e para a sociedade amazonense, Teixeira, Corrêa e Costa (2020, p. 139) enfatizam que

[...] tem se efetivado a cada ano, chegando ao importante reconhecimento pelos Conselhos Universitários, estabelecido a partir da Resolução n. 028/2018, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufam, que instituiu a Política Linguística da universidade e, entre outras questões, determinou em seu Art. 2º, parágrafo XV, como um de seus objetivos “Reconhecer e apoiar institucionalmente o Núcleo de Línguas Idiomas sem Fronteiras (Nucli IsF) e o Centro de Estudos de Línguas (CEL) [...].

Como podemos notar, no Amazonas, as ações do Centro de Estudos de Línguas estão voltadas para a defesa de uma educação multicultural e plurilinguística à comunidade, pois promove ensino-aprendizagem de línguas variadas, dentre elas, o francês. Portanto, a língua francesa, assim como as demais línguas ofertadas pelo projeto, possui espessura histórica na educação brasileira e “é importante demais para que se possa pensar em ignorá-la, não só pelo que ela representou no passado, mas, sobretudo, pela posição que ela continua a ter no presente” (UFAM, 2016, p. 14).

#### 1.2.4.3 O Ensino de Francês e a Internacionalização da UFAM

De acordo com Ribeiro, Pontes e Silva (2017) debates políticos e acadêmicos acerca da função formativa e social das Instituições de Ensino Superior (IES) vêm se intensificando no século XXI, sobretudo em temas como a produção de conhecimentos e o acesso ao ensino superior. Nesse processo, segundo os autores, as IES, por meio da extensão universitária, buscam tecer políticas e ações que desencadeiam em lutas internas e espaços de resistência, fortalecendo o elo entre universidade e sociedade.

Assim como as outras áreas da sociedade brasileira, a educação também sofreu mudanças oriundas da globalização e das transformações políticas e econômicas das últimas décadas e, nesse interim, as universidades assumem papel importante de aproximação de povos e aceleração do processo de internacionalização (PESSONI; PESSONI, 2021).

Todavia, não há como falar em internacionalização sem falar de políticas para promoção de línguas pois, para que universidades, pesquisadores, professores e estudantes possam interagir com instituições de outros países que não apenas os de língua portuguesa, se faz mister pensar em políticas linguísticas que favoreçam a capacitação desses profissionais em diferentes contextos.

Souza (2014), explica que o Governo brasileiro passou a olhar com mais atenção para a internacionalização das universidades a partir de 2010, sobretudo nas ações de mobilidade acadêmica no exterior com a justificativa de melhorar o ensino e a pesquisa no país por meio de inúmeras parcerias com instituições dos mais diversos países.

Foi pensando em ações políticas voltadas para a intensificação do processo de internacionalização das IES brasileiras que o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Idiomas sem Fronteiras, cujo objetivo é propiciar tanto a formação quanto a capacitação em diferentes idiomas a estudantes, professores e colaboradores administrativos das IES (DORIGON, 2015; PAIVA; ALVES, 2020).

O IsF foi criado para capacitar estudantes de nível superior auxiliando-os no acesso a programas de intercâmbio que o Governo Federal ofertava, mas, para além disso, foi uma importante iniciativa no desenvolvimento de uma política linguística para as universidades cadastradas, bem como um espaço profícuo de residência docente para os futuros profissionais de línguas estrangeiras em formação, servindo de campo de estágio não obrigatório (BRASIL, 2012).

Paiva e Alves (2020), entendem que internacionalizar a educação superior faz parte de um processo intercultural de dimensões globais que visam integrar ações de ensino, aprendizagem, pesquisas e serviços prestados pelas universidades à sociedade, por meio de cooperações internacionais, programas de mobilidade, redes de trabalhos, entre outras estratégias pensadas em níveis locais e globais.

De acordo com Teixeira (2020), o programa passou por mudanças e, atualmente, deixou de ser gerido pelo Ministério da Educação (MEC) e passou a ser responsabilidade da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, fazendo parte da Rede Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira (Rede ANDIFES IsF).

O Idiomas sem Fronteiras contribui ativamente para a internacionalização da UFAM por meio do seu Nucli. No tocante ao ensino de línguas, são ofertados cursos específicos à comunidade acadêmica em idiomas como o francês, espanhol, japonês, inglês e português para estrangeiros. No caso específico do francês, as ofertas de cursos se iniciaram em 2017, parando as atividades apenas em 2020 por conta da Pandemia de Covid-19 que paralisou todas as instituições de ensino do país, durante seu pico.

Além da oferta de idiomas, o IsF representa um importante espaço de estágio não-obrigatório para os estudantes da Faculdade de Letras da UFAM, conforme aponta Teixeira (2020). De acordo com Paiva e Alves (2020) o olhar pedagógico no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores de línguas é outra ação pontual do IsF pois, ao atuar no programa, o professor/estagiário precisará elaborar atividades inerentes à prática docente como, por exemplo, preparar e produzir materiais didáticos, planejar as aulas e praticar a docência por meio da regência em sala de aula, seja na modalidade remota ou presencial.

Por essas razões, Teixeira (2020, p. 355) afirma que o referido programa “é uma ação glotopolítica de relevância para o Amazonas”, sobretudo por ter contribuído para a “oficialização da Política Linguística da UFAM por meio da Resolução 028/2018 – CONSEPE/UFAM (UFAM, 2018b), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição”. “A partir desse documento, a universidade oficialmente reconhece a pluralidade linguística da região e estabelece princípios e objetivos de uma política que visa a fortalecer o ensino das línguas presentes no Amazonas e o processo de internacionalização da instituição” (TEIXEIRA, 2020, p. 356).

#### 1.2.4.4 O Ensino de Francês nas Escolas Públicas de Manaus

O ensino escolar bilíngue na rede pública, no contexto brasileiro, sempre foi mais propício a ser adotado em áreas fronteiriças do país, pois são localidades com necessidades linguísticas específicas devido ao intenso contato linguístico entre seus habitantes (REIS, 2022). No caso do ensino da língua francesa em regime bilíngue, fora do contexto fronteiriço, essa realidade tem começado a mudar pois, ainda segundo Reis (2022), a partir de 2014, houve crescimento no número de escolas bilíngues português/francês na rede pública brasileira.

Na região norte do Brasil, Girão (2021; 2023) chama atenção para as iniciativas de governos estaduais que, em parceria com o governo francês por intermédio de sua embaixada, tornaram possível a reinserção do ensino de francês por meio da criação de escolas bilíngues



que atendem alunos da educação básica de forma gratuita. Esse é o caso das escolas em regime bilíngue português/francês presentes em Manaus (2017) e Macapá (2018).

No Amazonas, Teixeira (2020) destaca que uma das ações glotopolíticas importantes para a promoção do ensino de línguas estrangeiras tem sido promovida pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM, em parceria com outras entidades. Nos últimos anos, de acordo com o autor (*op. cit.*), o órgão governamental tem inaugurado escolas em regime bilíngue em idiomas como português/francês, japonês, espanhol e inglês com currículo voltado para a formação linguística dos seus alunos.

Em Manaus, o ensino de francês na Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho nasceu de uma parceria de Cooperação Técnica entre o Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Educação, do Corpo de Bombeiros Militar do Amazonas (CBMAM) juntamente com a Embaixada da França no Brasil. Segundo Girão (2021), a escola oferecia a língua francesa em regime bilíngue para cerca de 466 alunos do Ensino Fundamental I e II, em sua última coleta de dados. Além disso, a pesquisadora destaca que a instituição estava em vias de implementar o ensino bilíngue também no Ensino Médio.

A presença da língua francesa nas escolas públicas de Manaus se intensificou ainda mais no fim de 2022, com a participação do Curso de Francês da UFAM no Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Atendendo aos requisitos do Edital 24/2022 da CAPES, essa é a primeira vez que o curso participa do programa nas seguintes escolas parceiras: Escola Estadual de Tempo Integral Elisa Bessa Freire, Escola Estadual Antônio Nunez Jimenes e Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho (Escola Bilíngue).

Importante ressaltar que as três instituições de ensino estão localizadas em bairros periféricos da capital amazonense. Nas palavras de Girão (2021; 2023), potencializa a democratização do ensino de língua francesa para um público alvo que não teria condições de custear um curso privado, por exemplo. Essa é uma característica marcante do ensino de FLE no norte do país.

### **1.3 Formação de Professores de Francês no Brasil e no Amazonas**

O eixo ‘Formação de Professores de Francês no Brasil e no Amazonas’ foi subdividido em três tópicos, além do estado da arte. No primeiro tópico, buscamos entender a historicidade da temática da formação docente no Brasil e o caminho percorrido por meio de leis, reformas e diretrizes curriculares. No tópico seguinte, trazemos algumas reflexões que permeiam a

formação de professores de línguas estrangeiras no país. No terceiro tópico, analisamos de forma sucinta a importância da formação de professores de francês da UFAM para o Amazonas.

### 1.3.1 O Estado da Arte

Para a pesquisa do estado da arte desse eixo temático, fizemos uso dos termos “Formação de Professores de Francês”, “Brasil”, “Amazonas” e “Lei nº 13.415/2017”. Por meio de buscas nas bases de dados do Repositório Institucional da Universidade do Estado do Amazonas, Google Acadêmico e Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, visamos trazer resultados que se aproximassem ao máximo com a realidade do contexto de formação de professores de francês na Amazônia.

#### 1.3.1.1 Banco de Dados do Repositório Institucional da UEA

No banco de dados do Repositório Institucional da Universidade do Estado do Amazonas, apenas a palavra-chave “Formação de Professores” resultou em 5 trabalhos que compreendem um e-book, três trabalhos de conclusão de curso e um artigo publicado em periódico sobre a área de formação de professores, como mostra a tabela abaixo.

**Quadro 6 – Base do Repositório Institucional da UEA – Eixo 3**

<b>Título do Trabalho</b>	Língua(gem), ensino e formação docente
Organizadores	CAVALHEIRO, Juciane; LUDWIG, Carlos Roberto; LANES, Elder José
Ano de Publicação	2021
Tipo de Pesquisa	E-book
Temática Abordada	Reúne pesquisas desenvolvidas por pesquisadores pertencentes aos Programas de Pós-Graduação da região norte, nas áreas de linguística e literatura em contexto da Amazônia brasileira.
<b>Título do Trabalho</b>	A formação do professor de Língua Portuguesa - fatores que dificultam no processo de formação continuada e ensino-aprendizagem.
Autores	CASTRO, Sandra Batista de
Ano de Publicação	2019
Tipo de Pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
Temática Abordada	Analisa os benefícios propiciados à educação a partir da formação continuada dos professores e seu impacto no processo de ensino/aprendizagem e na relação estabelecida entre professor/aluno.
<b>Título do Trabalho</b>	Formação do Professor enquanto educador ambiental no curso de Licenciatura em Geografia
Autor(a)	BATALHA, Cláudia Cristina
Ano de Publicação	2017
Tipo de Pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
Temática Abordada	Compreende de que forma os professores formados em Licenciatura em Geografia pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins/UEA, estão trabalhando no ensino básico a Educação Ambiental.

<b>Título do Trabalho</b>	Formação de professores na perspectiva reflexiva: panorama da produção acadêmica da área de educação para ciências e a matemática
Autor(a)	BARREIROS, Gláucia Britto; GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani
Ano de Publicação	2018
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Realiza um levantamento de teses e dissertações no Brasil, que compartilham dos pressupostos da reflexão sobre o fazer, desenhado pela cultura reflexiva, no qual Donald Schön (1992) se destaca.
<b>Título do Trabalho</b>	Formação de professor: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon
Autor(a)	SILVA, Vandenilza Gomes da
Ano de Publicação	2017
Tipo de Pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
Temática Abordada	Apresenta uma análise sobre a formação de professores da Escola Estadual Marechal Rondon.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Após leitura dos resumos, constatou-se que apenas dois trabalhos se mostraram semelhantes com a pesquisa no aspecto formação de professores no Brasil. O texto ‘Formação de professor: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon’, embora não aborde especificamente a formação de professores de línguas estrangeiras ou de francês, traz questões históricas gerais interessantes sobre a área de formação de professores no Brasil.

Ao analisar o aspecto histórico, Silva (2017) aponta que estudos sobre a temática da formação de professores no Brasil não é um fato recente, sendo tema de preocupação ainda no período imperial. Vianna (2004, p. 21 *apud* Silva, 2017, p. 14), ao tratar das influências nesse processo de formação, afirma que “a formação de docentes no Brasil sempre acompanhou as diretrizes da pedagogia europeia, além de concretizar as nuances e singularidades da história político-econômica do país, cultivando ou reduzindo os interesses, objetivos e ideologias de seu dominador”. Entendemos, assim, que o processo de formação de professores no Brasil perpassa pelo âmbito das políticas linguísticas que envolve diferentes âmbitos da sociedade como a política, economia, ideologia e outros.

O livro ‘Lingua(gem), ensino e formação docente’ aborda temáticas relevantes concernentes à língua e linguagem, ensino de línguas e formação docente em contexto amazônico. O trabalho da Profa. Dra. Stéphanie Soares Girão intitulado “Concepções de leitura literária na formação de professores de Francês”, por exemplo, debruça-se na temática da formação de professores de línguas estrangeiras. Em vista disso, se mostra uma fonte de pesquisa necessária para o quadro teórico desta pesquisa, pois trata das singularidades que a região norte do país atravessa no âmbito da formação de professores de francês (CAVALHEIRO; LUDWIG; LANES, 2021).

### 1.3.1.2 Banco de Dados *Google Acadêmico*

Ao verificar base de dados do *Google Acadêmico*, utilizando os termos “Formação de Professores de Francês”, “Brasil”, “Amazonas” e “Lei nº 13.415/2017”, foram filtrados 74 trabalhos. Para análise de resumos, foram selecionados 20 trabalhos que mais se aproximavam com as temáticas pesquisadas. Após leitura dos resumos, levando em consideração os critérios de seleção, restaram apenas 4 trabalhos entre dissertações e artigos em periódicos, de acordo com a tabela abaixo.

**Quadro 7 – Base *Google Acadêmico* – Eixo 3**

<b>Título do Trabalho</b>	As concepções de letramentos na formação de professores de FLE em contexto amazônico
Autor(a)	GIRÃO, Stéphanie Soares
Ano de Publicação	2019
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Analisa as concepções de letramentos descritas no projeto político-pedagógico (PPPC) da Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como as concepções de letramentos dos professores do curso.
<b>Título do Trabalho</b>	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente
Autores	COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de Souza
Ano de Publicação	2019
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na política de formação de professores no Brasil.
<b>Título do Trabalho</b>	Contextos de formação de professores de línguas: atravessamentos
Autoras	RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de
Ano de Publicação	2021
Tipo de Pesquisa	Artigo
Temática Abordada	Propõe uma reflexão de contextos variados de formação de professores de línguas e seus atravessamentos na construção de identidades docentes.
<b>Título do Trabalho</b>	A ÁREA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NAS LICENCIATURAS EM LETRAS NO BRASIL
Autor(a)	AFONSO, Lília dos Anjos
Ano de Publicação	2017
Tipo de Pesquisa	Dissertação
Temática Abordada	Analisa o espaço da área de Política Linguística no curso de Letras no Brasil, discutindo as contribuições dessa área no processo de formação de professores de línguas.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Em contexto específico da presença da língua francesa na região norte do Brasil, Girão (2019) ao investigar as concepções de letramentos na formação de professores de francês faz uma contextualização histórica sobre a temática. Segundo a autora, nessa região, existem sete cursos de formação inicial de professores de francês. Por isso, a pesquisadora analisa que a quantidade de cursos superiores oferecidos é entendida como reflexo da forte presença da língua francesa na região, quer seja por razões geográficas ou por influência histórica da língua na região (GIRÃO, 2019).

Ao discutir a área de política linguística nas licenciaturas em letras no Brasil, Alonso (2017) enfatiza o papel do professor como agente nesse processo político. A autora chama a atenção para a ausência de um componente curricular que dialogue com a área de política linguística, na maioria das licenciaturas em letras do país. Para Alonso (2017), essa disciplina é fundamental para os alunos de letras e, citando Shohamy (2006), ressalta

Os professores, também, precisam assumir um papel ativista, pois eles são os agentes mais importantes através dos quais vários programas de idioma são transmitidos, já que a maioria dessas mudanças podem começar nas escolas. Os professores precisam de tornarem-se parceiros ativos na elaboração de políticas linguísticas e não apenas aqueles que executam as ordens e servis do sistema (SHOHAMY, 2006, p. 160 *apud* ALONSO, 2017, p. 39).

### 1.3.1.3 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes é um rico campo de pesquisa bibliográfica que compreende estudos nas mais diversas áreas de pesquisa desenvolvidas no Brasil. Ao utilizar os recortes lexicais visando filtrar trabalhos que abordem as temáticas desta pesquisa, sobretudo aquelas que tratam do ensino e da formação de professores de francês no Brasil e no Amazonas após a promulgação da Lei Federal nº 13.415/17, os resultados foram os que seguem na tabela abaixo.

**Quadro 8 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Eixo 3**

<b>Título do Trabalho</b>	Ensino de Literatura e Formação de Professores de Francês na(s) Amazônia(s) brasileira(s)
<b>Autor(a)</b>	GIRÃO, Stéphanie Soares
<b>Ano de Publicação</b>	2021
<b>Tipo de Pesquisa</b>	Tese
<b>Temática Abordada</b>	Contribui com a cartografia do ensino de literatura no Brasil a partir da análise das concepções de literatura e ensino de literatura adotadas em licenciaturas em Letras-Francês da(s) Amazônia(s) brasileira(s).

<b>Título do Trabalho</b>	A Terceira Margem do Rio: reflexões sobre a formação leitora em língua estrangeira a partir de Saussure e Benveniste, na perspectiva da complexidade
Autor(a)	WITSCHORECK, Mirley Tereza da Costa
Ano de Publicação	2021
Tipo de Pesquisa	Tese
Temática Abordada	(Re)pensa o processo de aprendizagem e de ensino de Línguas Estrangeiras (LE) por um viés enunciativo e discute o ensino de LE pela perspectiva da complexidade ao trazer para o discurso da tese a proposta de fortalecimento da Didática de Francês Língua Estrangeira (DFLE) debatida por Christien Puren e que consiste na qualificação da formação (inicial e continuada) dos professores, bem como da prática didática dos mesmos.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

A tese da Profa. Dra. Stéphanie Soares Girão (2021) traz dados recentes e relevantes que conversam com a presente pesquisa. Girão (2021) faz uma contextualização histórica da presença da língua francesa nas políticas linguísticas brasileira, além de fazer um levantamento realizado no ano de 2019 sobre o atual *status* do francês e do seu ensino em cinco estados da região Norte, em instituições públicas. Os dados coletados pela pesquisadora se mostram importantes para a construção desta fundamentação teórica, sobretudo porque trazem discussões importantes sobre as implicações da Lei nº 13.415/17 para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente para o ensino de francês, na referida região.

Witschoreck (2021) aborda em sua pesquisa como as políticas linguísticas configuraram e configuram o ensino de línguas estrangeiras no estado do Amazonas. Políticas que, segundo a autora, priorizam o ensino de inglês e do espanhol na rede pública estadual e municipal. Desta forma, fica claro que o ensino de francês perdeu espaço ao longo das décadas, no currículo das escolas públicas do Amazonas. Todavia, a pesquisadora destaca que ações políticas e sociais – que nesta pesquisa entendemos como ações glotopolíticas – possibilitaram o surgimento de escolas bilíngues de tempo integral, cuja escolha das línguas estrangeiras nunca fizeram ou não faziam mais parte das políticas linguísticas oficiais do estado, como é o caso do francês e do japonês (WITSCHORECK, 2021).

A base de dados do Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (LATINDEX) mostrou um total de zero trabalhos voltados para as temáticas da pesquisa nos três eixos que compõem o seu quadro teórico.

No tópico seguinte, pretendemos discorrer de forma resumida sobre a trajetória da formação de professores da educação básica no Brasil do ponto de vista das leis e reformas educativas.

### 1.3.2 Breve Caminho da Formação Inicial de Professores no Brasil

De acordo com Saviani (2009), a preocupação em se pensar questões relativas à formação inicial de professores no Brasil emergiu apenas após a independência, mais precisamente por meio da Lei das Escolas de Primeiras Letras publicada em 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), período que, segundo o autor, o império começou a voltar os olhos para a organização da instrução popular.

A lei preconizava, em seu art. 1º, que fossem criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos e, em seu art. 4º, deixava explícito que as escolas deveriam se pautar pelo Ensino Mútuo<sup>13</sup>, tanto nas capitais provinciais, quanto nos outros lugares mais populosos (BRASIL, 1827). Desse modo, ao determinar o método mútuo, os professores deveriam se adaptar a ele, ou seja, passar por treinamento didático-pedagógico. No entanto, deveriam custear o treinamento às próprias custas (SAVIANI, 2009).

Após as províncias passarem a ser responsáveis pela instrução primária por força do Ato Adicional de 1834, estas adotaram o padrão europeu para formação de professores, através da criação das chamadas Escolas Normais, modelo de formação inaugurado na cidade de Paris, em 1795. As referidas instituições visavam preparar professores para atuar nas escolas primárias, com foco na formação didático-pedagógica. Todavia, no Brasil, o movimento tendeu a considerar mais importante o domínio de conhecimentos por parte dos professores, conforme relata Saviani (2009, p. 144)

No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

A partir de 1890, o modelo da Escola Normal sofreu algumas mudanças introduzidas pelo Estado de São Paulo por meio de sua reforma de instrução pública sob a justificativa de que era preciso formar professores com ênfase na instrução prática, pedagógica e científica para que o ensino fosse eficaz, regenerador e adequado às necessidades da sociedade à época (SÃO

---

<sup>13</sup> O método ou ensino mútuo se caracterizava pelo uso de monitores no processo de ensino. Os alunos escolhidos para essa função eram aqueles que estavam em estágios mais avançados de aprendizagem. Sua função era basicamente auxiliar o professor no aprendizado dos alunos que estavam menos avançados. Além disso, recebiam instrução à parte dos demais.

PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009). As principais mudanças foram o enriquecimento dos conteúdos curriculares, a ênfase nos exercícios práticos de ensino e a criação da escola-modelo que foi anexada à Escola Normal (SAVIANI, 2009).

No início do novo século, com a fundação da Academia Brasileira de Ciências – ABC, em 1916, e da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, a classe política começou a preocupar-se com a temática da formação de professores. Principalmente após a rápida expansão industrial no país, que culminou na necessidade de nova organização da educação escolar e, conseqüentemente, da formação docente. Nesse período, iniciava-se o ensino profissionalizante com foco em trabalhos manuais (VIANA; PACHECO, 2016).

Impulsionados pelo desejo de reformular o modelo pedagógico existente na educação escolar, na década de 30, um grupo de intelectuais formado por Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Nele, os especialistas defendiam a universalização da escola pública, sua laicidade e gratuidade. Além disso, manifestavam o entendimento político-filosófico da igualdade entre os homens e do acesso de todos à educação, vislumbrando a formação de cidadãos mais críticos (VIANA; PACHECO, 2016).

Almejando erradicar os vícios dos padrões de ensino e formação docente vigentes até o momento, derivados do modelo da Escola Normal – que se preocupava apenas com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos – foram criados os Institutos de Educação (1932), organizados para por em prática as exigências das novas pedagogias preconizadas pelo o que foi chamado de “otimismo pedagógico” (SCHMIDT, 2004 *apud* VIANA; PACHECO, 2016). A partir desse advento, a educação passa a ser entendida não apenas como objeto de ensino, mas também como espaço de incentivo à pesquisa (SAVIANI, 2009).

Ainda na mesma década, surgiram novas preocupações com a formação docente, desta vez, no contexto do ensino secundário – atuais ensino fundamental e médio –, pois até aquele momento a atividade professoral podia ser exercida tanto por profissionais liberais como por autodidatas (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Nesse prisma, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, modificou-se a nomenclatura da então Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, que fora instituída pela Lei nº 452/1937, para Faculdade Nacional de Filosofia que tinha como uma de suas finalidades preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal (BRASIL, 1939).

Como consequência do novo dispositivo, o Curso de Pedagogia passou a ter função formadora de licenciados para serem professores nos cursos normais, além de formar bacharéis



que atuariam como técnicos de educação nos órgãos de pesquisas já em funcionamento (VIANA; PACHECO, 2016). Na referida universidade, considerada referência para outras escolas de nível superior, adotou-se o esquema formativo conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2009). Nesse modelo, três anos da formação eram dedicados a aquisição de conhecimentos das disciplinas de conteúdos e um ano era dedicado às práticas didáticas.

Na década de 40, publica-se o Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Segundo Saviani (2009), a lei não trouxe mudanças significativas em relação à lei anterior quanto a estrutura do ensino secundário, pois a formação fora dividida em dois ciclos: o primeiro tinha duração de quatro anos e formava professores do ensino primário, cujo local de trabalho seriam as Escolas Normais regionais e compreendia o ciclo ginásial; o segundo tinha duração de três anos e formava docentes também para o ensino primário que atuariam nas Escolas Normais e Institutos de Educação, correspondendo ao ciclo colegial.

Em 20 de dezembro de 1961 é publicada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu Capítulo IV, a lei trata da formação do magistério para o ensino primário e médio. Para atuar no ensino primário, a formação docente poderia ser feita tanto em escolas normais de grau ginásial como de grau colegial, conforme consta no Art. 53. Além disso, os institutos de educação passariam a ofertar cursos de especialização e aperfeiçoamento para aqueles graduados em escolas de grau colegial, de acordo com o Art. 55. Quanto à formação de professores para o ensino médio, estas seriam feitas nas faculdades de filosofia, ciências e letras, em consonância com o Art. 59 da lei (BRASIL, 1961). Viana e Pacheco (2016) comentam que o dispositivo legal não trouxe mudanças inovadoras para o ensino, porém, abriu espaço para reconhecer a necessidade de se discutir a formação de professores no país.

Em novembro de 1968 o governo vigente, oriundo de um golpe militar ocorrido quatro anos antes publicou a Lei nº 5.540 que ficou conhecida como a Lei da Reforma Universitária, no intuito de definir as normas de organização do ensino superior e as regras de funcionamento das universidades. A referida lei, em seu Art. 2º, reconhece que o ensino superior, instância formativa de professores, é indissociável da pesquisa e que, esse ensino, se daria em universidades (BRASIL, 1968). Para Azevedo (2012), o dispositivo não trouxe mudanças quanto aos currículos mínimos e a duração dos cursos superiores, preconizados pelo Parecer 262/62 do Conselho Federal de Educação, mantendo as formações de curta duração. Para além disso, foi um período em que “a educação sofreu fortes influências da tendência liberal

tecnicista, cuja ideologia era formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 100).

No início dos anos 70, o regime militar instalado no Brasil em 1964 exigiu ainda, além da reforma universitária, uma readequação do ensino que resultou na promulgação da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixou novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). De acordo com Saviani (2009), dentre as principais mudanças relacionadas à formação de professores estavam:

- a. Desaparecimento das Escolas Normais;
- b. Mudança da denominação de ensino primário e médio para 1º e 2º grau;
- c. O curso normal deu lugar a habilitação em 2º grau;
- d. Para ser professor de 1º grau era preciso ser habilitado em 2º grau;
- e. Duas modalidades de formação foram criadas: a primeira tinha duração de três anos distribuída em 2.200/horas que habilitava professores para o ensino até a 4ª série; a segunda compreendia quatro anos distribuída em 2.900/horas que habilitava o professor a ensinar até a 6ª série e o 1º grau;
- f. Ambas formações (1º e 2º graus) deveriam ser cursadas em nível superior em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos).

Após o fim dos governos militares e a volta da democracia ao país, assegurada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação começou a ganhar mais importância, sobretudo nas questões relacionadas à universalização da educação básica. A partir dessa importante mudança política, a educação passou a ser um direito de todos os cidadãos (ABRUCIO, 2016). Em consequência das grandes transformações que começaram a ocorrer no país, uma nova legislação educacional foi publicada em 20 de dezembro de 1996. A Lei nº 9.394/96 traz novas mudanças para no sistema educacional brasileiro incluindo a formação de professores.

No tocante aos profissionais da educação, o dispositivo traz em seu Art. 61 que a formação destes terá como fundamento a associação entre teorias e práticas. No Art. 62, a lei prevê que a formação docente para atuar no ensino básico deverá ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, seja em universidades ou nos institutos superiores de educação. No Art. 65, o texto legisla que o currículo da formação docente, com exceção daqueles para a docência do ensino superior, deve incluir pelo menos trezentas horas de prática de ensino. Aparece também, na nova lei, a preocupação com a valorização dos profissionais da educação

e com a formação continuada em nível de mestrado e doutorado para professores universitários, conforme os Art. 66 e 67 da nova legislação (BRASIL, 1996).

Derossi e Carvalho (2020), ao analisarem as questões envolvendo a formação de professores, asseveram que a legislação pode ser compreendida de várias formas. Nesse prisma, a necessidade de formação superior para lecionar no ensino fundamental e médio foi um dos aspectos positivos da lei. Porém, o ponto negativo da lei estava em abrir espaço para que outras instituições que não apenas as universidades, que estivessem afastadas da pesquisa e extensão formassem esses profissionais.

Por outro lado, Azevedo (2012) avalia que as mudanças educacionais trazidas pela década de 90 foram de grande importância para a temática da formação docente. Segundo o pesquisador, as transformações ocorridas nessa década impulsionaram as discussões sobre os saberes da docência, fortaleceram uma formação articulada entre teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação. Enfim, “o professor nos anos 1990 passa a ser visto como profissional reflexivo, que deve aliar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa” (AZEVEDO, 2012, p. 1013).

No início dos anos 2000, mais precisamente em 18 de fevereiro de 2002, através da Resolução CNE/CP 1, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, para curso de licenciatura plena. No dia seguinte, é publicada a Resolução CNE/CP 2 que institui a duração e carga horária mínima desses cursos (BRASIL, 2002).

O primeiro despacho orientou a organização curricular para a atividade docente. Nesse ponto, os currículos comuns das instituições formadoras preparariam o futuro professor para ensinar visando à aprendizagem do aluno, acolher e saber lidar com as diversidades, propor atividades de enriquecimento cultural, elaborar e executar projetos que desenvolvam os conteúdos curriculares, fazer uso das tecnologias de comunicação e informação além de metodologias inovadoras e desenvolver nos aprendizes os hábitos de colaboração e trabalho em equipe, conforme preconiza o Art. 2º da resolução (BRASIL, 2002).

O segundo despacho instituiu que os cursos de licenciatura deveriam ter, no mínimo, 2800 horas distribuídas em: 1800 horas dedicadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas voltadas às práticas como componente curricular, mais 400 horas para atividades de estágio curricular supervisionado (a partir da segunda metade do curso), além de 200 horas divididas entre atividades acadêmicas, científicas e culturais, como consta no disposto do Art. 1º da resolução (BRASIL, 2002).

Borges, Aquino e Puentes (2011) assinalam que as novas diretrizes suscitaram maior preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais dos professores em formação. Para Fichter, Oliveira e Coelho (2021) os dispositivos representaram um salto para formação de professores pois, segundo os autores, dentre as modificações trazidas pelas determinações legais estão a exigência de discussões em torno das adequações dos cursos de licenciatura e a possibilidade de superação do modelo formativo “3+1” até então vigente no país.

Ao avançarmos na história, chegamos em 2015, ano em que são publicados novos ajustes para a formação docente introduzidos pela Resolução nº 2, de 1º de julho, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Gatti et. al. (2019 *apud* Fichter; Oliveira; Coelho, 2021), o novo documento trouxe modificações marcantes para as instituições formadoras de professores, para os currículos das licenciaturas e na própria postura dos formadores de professores. Corroborando com os autores acima, Leite et. al. (2018, p. 724), ao analisarem as mudanças trazidas pelo dispositivo, destacam que

Ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação.

Já em seu Art. 3º, o texto abrange o campo de atuação do professor da educação básica ao entender que as formações devem prepara-los para lecionar na educação infantil, ensinos fundamental e médio (este último acrescido das modalidades técnicas e profissionalizantes) e nas modalidades especiais que compreendem a educação especial, de jovens e adultos, de campo, indígena, quilombola e à distância (BRASIL, 2015). A resolução também aumentou o número de horas mínimas na carga horária dos cursos de licenciatura em comparação com as DNC de 2002. Segundo Fichter, Oliveira e Coelho (2021, p. 948), “ao aumentarem a carga horária mínima de 2.800 para 3.200 horas. Esse movimento condiz com uma expectativa de uma formação teórica e prática robusta para a formação de professores”.

Ainda na visão dos autores (*op. cit.*), as DNC/2015 deram um salto no quesito valorização profissional se comparado às diretrizes anteriores, pois estas buscam se articular em dois eixos: o primeiro refere-se às questões materiais como salário, carreira e condições de trabalho; o segundo busca tratar das questões simbólicas em que entendem estar inseridas a

formação inicial e continuada. Desta forma, ao englobar todos esses aspectos, as DNC de 2015 construíram uma concepção mais sólida entre os elementos formativos e valorativos da profissão docente.

Em 2019, novas diretrizes curriculares para a formação docente são definidas e estão em vigor até então. A grande mudança do novo dispositivo está na definição, junto à resolução, de uma Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica e seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 20 de dezembro. De acordo com o parágrafo único do novo marco legal

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 2).

Ao analisarmos as DNC/2019, entendemos que a imposição do alinhamento do processo formativo docente à BNCC traz grandes inquietações ao meio acadêmico, visto que o documento norteador das novas diretrizes, desde seu primeiro formato, em 2017, foi duramente criticado por não ter havido participação daqueles que são os maiores responsáveis por sua execução, os professores e professoras que estão nos estabelecimentos de ensino. Sobre o tema, Moreira et. al. (2022, p. 358) comentam

Percebe-se a ideia de sequencialização, racionalidade e um movimento construído de maneira homogeneizada, sem reflexões, interações, partilhas, que pensa apenas no fim, no resultado, sem levar em consideração o processo, a construção, o contexto de produção da docência e do desenvolvimento da aprendizagem.

Os autores (*op. cit.*) entendem ainda que a BNC-Formação representa um retrocesso para a formação docente, pois visa padronizar as competências e habilidades – elementos que caracterizam cada professor, tornando-os únicos em seu fazer pedagógico –, ou seja, incentiva a volta de um modelo formativo bastante criticado nos anos 90 e 2000 que fora em parte superado pelas DNC/2015, cujo foco centrava-se apenas na dimensão prática da atividade docente, sem levar em consideração os diversos contextos (social, econômico, cultural e outros) em que professores e alunos estão inseridos.

Concluimos esse breve apanhado histórico dedicado ao contexto de formação inicial de professores no Brasil, sob o olhar das leis, com a contribuição da eminente pesquisadora

brasileira na área de educação, Profa. Dra. Bernardete Gatti que, ao fazer uma leitura das políticas para formação docente no país, afirma

A ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão – ser professor da educação básica –, contribui para o enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática (GATTI, 2014, p. 35-36).

No próximo tópico, buscaremos trazer reflexões sobre a formação de professores de línguas estrangeiras, área de concentração em que está inserida a formação docente para o ensino de francês no Brasil e no Amazonas, este último sendo o foco desta investigação. Portanto, através dos olhares de especialistas, almejamos trazer discussões acerca dos encadeamentos que permeiam a formação do profissional de línguas no país.

### 1.3.3 Reflexões acerca da Formação de Professores de LE no Brasil

Ao refletir sobre as características exclusivas da condição humana e sua relação com a formação de professores de línguas estrangeiras Leffa (2001) destaca que, através da fala, o professor de línguas desencadeia mudanças no aluno tocando-o na sua essência. Ao mesmo tempo que, ao ensiná-lo, o aluno evolui por meio da língua. No entanto, para que isso aconteça, o autor chama a atenção para a necessidade de investimentos na formação desse professor para que se torne um profissional reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Por outro lado, notamos que, devido às mudanças pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos anos – processo inerente da evolução humana – a educação, área que abrange a formação docente, também sofre transformações que deixam no ar questionamentos referentes ao processo educativo e à função do professor de línguas (VOLPI, 2008).

Com transformações cada vez mais rápidas nas sociedades globais, seria possível refletir sobre o que é ser professor de línguas estrangeiras no Brasil? Qual é o perfil desse docente? Onde ele deve ser formado? São algumas das questões que discutiremos no tópico seguinte.

#### 1.3.3.1 O Professor de LE no Brasil: quem é esse profissional?

Após realizar pesquisa tratando sobre o perfil do professor de línguas estrangeiras, Celani (1996; 2008) define resumidamente que este profissional seria alguém graduado, com habilidades para manipular o conhecimento de maneira definida e reflexiva que são construídas

ao longo de um processo, baseado numa visão sócio-interacional sob um viés crítico tanto da linguagem como da aprendizagem. Ou seja, um profissional aberto ao desenvolvimento contínuo, que não deriva de um método ou modelo teórico, mas de sua prática.

Buscando acompanhar as mudanças educacionais do mundo contemporâneo, este profissional deve deixar de ser um mero instrutor que se limita à aplicação de um método ou materiais didáticos previamente elaborados, não se considerando o único responsável pelo processo de ensino. Pelo contrário, precisa ser consciente de que o conhecimento é multifacetado, em constante mudança. Portanto, o novo professor de línguas não se limita a transmitir conhecimentos, mas busca atender a funções sociais mais abrangentes (VOLPI, 2008).

Corroborando com Volpi, Celani (2008, p. 35) assinala que o perfil do profissional de línguas estrangeiras de que o Brasil precisa

Não é, por certo o “robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento).

Assim como o perfil desse docente tem mudado, seu ambiente de formação também mudou, como vimos na trajetória da formação docente no Brasil. Atualmente, “professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica” (CELANI, 2008, p. 26), incumbência específica das universidades que permitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos dando segurança e competência para que esse docente realize suas práticas, proporcionando uma “formação bem articulada de professores de língua estrangeira” (LLOBERA, 1993, p. 139 *apud* VOLPI, 2008).

Para tanto, a articulação para a construção desse docente e, conseqüentemente, de sua formação, carece de mais conscientização da sociedade e daqueles que atuam no eixo político da educação sobre a importância das línguas estrangeiras no contexto nacional, visando uma participação mais ativa do país em contextos científicos econômicos mundiais, não se limitando apenas a pensar no aperfeiçoamento contínuo do professor de línguas (WEININGER, 2008).

Nesse processo, entendemos que a concepção dessa formação está intrinsecamente ligada às questões políticas vinculadas ao poder público que, para além de estabelecer regras a serem seguidas, decidem sobre o que deve ser ou não ensinado nos bancos escolares e, o peso de suas decisões, pode impactar de diferentes formas as instituições responsáveis pela formação de professores do país.

### 1.3.3.2 Questões de Política Linguística na Formação de Professores de LE

Para Leffa (2001), quando falamos da formação de professores de línguas estrangeiras não podemos deixar de fora dessa discussão as questões políticas, reflexos de ações explícitas fora do ambiente escolar, como a promulgação de leis, diretrizes governamentais, resoluções, parcerias institucionais e outros. Mas também existem as ações menos explícitas, estas ligadas a fatores econômicos e culturais, por exemplo.

Ambas, quando postas em prática, causam impactos dentro e fora da sala de aula como, por exemplo, a escolha de línguas que estarão presentes em contexto educacional. Portanto, questões de política linguística. Para o autor (*op. cit.*)

Do ponto de vista político, a formação do professor de línguas estrangeiras envolve não só questões ligadas estritamente à formação, incluindo aí as exigências legais para o exercício da profissão, mas também questões de política linguística. A legislação a respeito, começando pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), parece bem clara em todos esses aspectos, esclarecendo, por exemplo, quem deve estar legalmente habilitado para o ensino de uma língua estrangeira, onde a formação deve ser obtida, quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos, incluindo até a carga horária mínima para a prática de ensino, quem e a partir de que série deve estudar línguas estrangeiras, a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas na escola, etc (LEFFA, 2001, p. 7).

Atualmente, existe uma nova política linguística explícita para o ensino de LE no país regida pela Lei 13.415/2017 que, além de revogar a Lei do Espanhol, alterou a LDB/96 retirando o poder de escolha da LE a ser ensinada no ensino básico em detrimento da oferta obrigatória apenas do inglês. Além disso, a lei fragiliza ainda mais a profissão docente no país, sobretudo dos profissionais de línguas estrangeiras, vista como sendo possível de ser dispensada, reflexo negativo do novo marco educacional.

Antes mesmo da vigência da lei supramencionada, segundo Celani (2008), a profissão de ensinar LE já era invadida por todos os lados, chegando ao ponto de qualquer um poder ser professor de línguas. “Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação



para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores” (CELANI, 2008, p. 36).

Ao invés de se cogitar uma melhor formação para professores de LE, o texto da nova lei admite como professores aqueles que possuem notório saber para ministrar aulas que tenham afinidade com sua experiência profissional (BRASIL, 2017), isto é, a lei abre espaço para aqueles que não possuem formação superior em nível de licenciatura, sejam reconhecidos como professores.

Arruda (2020), aponta que um dos impactos negativos para os professores de LE é que esse discurso fortalece ainda mais a ideia de que para ensinar uma língua, basta ter domínio adquirido por meio de um intercâmbio, por exemplo. A pesquisadora critica que a profissão de ensinar línguas deve ser vista como um ofício, não como “semiprofissão”, como muitas vezes é encarada pela sociedade. Para tal, é preciso que o curso de letras seja “levado a sério” pelas universidades e os formadores de professores que ali estão, mas, sobretudo, pelos governantes.

Não se pode esquecer também das questões de diversidade cultural quando falamos de políticas linguísticas para formação de professores de línguas em território brasileiro. De acordo com Andrade e Pereira (2012, p. 7)

O território brasileiro, com sua enorme dimensão geográfica, caracterizado pela sua diversidade cultural, complexidade e heterogeneidade social nos exige pensar na formação do professor como um processo não linear. É necessário pois que a formação do docente seja construída com base nessa grande diversidade cultural, nas peculiaridades regionais e nas especificidades da população e grupos atendidos pela escola.

Outro fator político que gira em torno da formação de professores e pode afeta-la, é o aspecto multifuncional de uma língua (LEFFA, 2001). Para o autor, esse aspecto pode ser determinado por diversos fatores como, por exemplo, econômicos, ideológicos, culturais e outros, influenciando o poder público a adotar políticas linguísticas sem levar em consideração as preferências individuais e das comunidades escolares.

Um exemplo disso, foi o caso da promulgação da Lei 13.415 de 2017 e das novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica de 2019 que, mesmo recebendo diversas sugestões de mudanças e críticas de especialistas da educação, que foram ignoradas – o que pode ser entendido como falta de interesse pelo debate aprofundado acerca do fortalecimento e da valorização da formação de professores por parte do governo constituído à época – foram aprovadas mesmo assim (ARRUDA, 2020).

Como consequência das novas diretrizes, Arruda (2020, p. 473) destaca

Consideramos que formatar e engessar o currículo de formação docente, ao seguir padrões de uma base nacional única, pautada em competências e habilidades fixas, pode trazer consequências desastrosas para a formação docente, e conseqüentemente, para a educação em nosso país, afinal, conceber uma escola que limita os conhecimentos é um caminho de impedimento de formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

Todas as questões acima levantadas nos levam a pensar a necessidade de políticas de formação de professores de línguas que atendam as especificidades de cada região do país, interligando-as por uma rede de pesquisadores de suas próprias práticas, visto que, “o professor de línguas do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido” (CELANI, 2008, p. 40).

Diante do exposto, no próximo tópico, discutiremos alguns aspectos que permeiam a formação de professores de francês no Estado do Amazonas e suas contribuições na defesa de um ensino de línguas plural e democrático.

#### 1.3.4 Formação de Professores de Francês no Amazonas

Ao longo dos mais de 58 anos de existência, o curso de Letras-Francês teve cinco currículos formadores, cuja primeira versão foi elaborada em 1965, ano de criação da licenciatura, passando por ajustes nos anos de 1974, 2000 e 2013, antes do mais recente documento (GIRÃO, 2019). De acordo com a pesquisadora, até 2014, não havia sido encontrada nenhuma proposta curricular, motivando a criação e publicação do seu primeiro Projeto Político Pedagógico concebido pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), anexado ao currículo de 2013. Em 2016, o NDE ajustou novamente a Matriz Curricular (MC) ao criar novas disciplinas, o que resultou na MC/2016, posta em vigência no mesmo ano.

As modificações e disciplinas acrescentadas no currículo visaram atender às leis, resoluções e pareceres que regem a formação inicial e continuada de professores dos cursos de letras de graduação plena, no Brasil. Ao analisarmos o documento sob esse aspecto, entendemos que

[...] a necessidade de atualização e reelaboração do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras-Língua e Literatura que tem sua motivação nos princípios, marcos legais e orientações pedagógicas, preconizados pela LDB nº 9394/96, bem como, pelo Parecer CNE/CES 492/2001, Resolução CNE/ CES 18/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, e Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e que orientam a referida proposta curricular do curso (UFAM, 2016, p. 7).

Mesmo que a formação siga as orientações legais estipuladas pelo Estado, é importante também refletir sobre o contexto em que está inserida. Assim, ao se pensar na necessidade do aprendizado de línguas estrangeiras para o profissional da atualidade, em contexto do Amazonas, vemos que é um fator essencial, uma vez que o “domínio de uma língua estrangeira é considerado um trunfo essencial para a formação e o sucesso profissionais” (UFAM, 2016, p. 13).

Desta forma, o Curso de Letras-Francês da UFAM, do ponto de vista social, econômico e mercadológico, contribui para formar profissionais de língua francesa no Amazonas que poderão atuar nos mais diversos segmentos da sociedade, atendendo uma demanda que vem crescendo nos últimos anos, haja vista que a língua francesa se faz cada vez mais presente no cenário amazonense.

De acordo com UFAM (2016), observou-se nos últimos anos um aumento da procura pelo francês em Manaus, capital do estado, justificado pela oferta da língua em várias escolas de idiomas da cidade. São diversos os motivos que levam o aluno a querer aprender francês como, por exemplo, para turismo em países de língua francesa, negócios (devido a instalação de empresas francesas no Polo Industrial de Manaus) e estudos no exterior.

Decorre daí a necessidade de uma formação de professores de francês que forme profissionais interculturalmente competentes, conforme objetivos estipulados pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras-Língua Estrangeira. Visando formar profissionais nessa perspectiva, a estrutura da MC/2016 do Curso de Francês atende à Resolução CNE/CES nº 18/2002, Parecer CNE/CES 492/2001, Resolução CNE/CP 2/2002, Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução nº 18/2016 na elaboração do seu currículo como construção cultural (UFAM, 2016).

Os conteúdos curriculares estão distribuídos da seguinte forma: 840 horas dedicadas à formação na Área dos Estudos Linguísticos e Literários, 870 horas distribuídas em Conteúdos da Formação Profissional em Letras com ênfase no domínio da Língua e Literatura Francesa, 360 horas para Fundamentos da Educação, Psicologia, Didáticas e Metodologias, 420 horas para Prática como Componente Curricular, 420 horas para Estágio Curricular Supervisionado,

além de 120 horas divididas entre as Disciplinas Optativas e 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, totalizando 3.230 horas de formação (UFAM, 2016).

Girão (2019, p. 56) assinala que a grande diferença entre a MC/2013 e a MC/2016 está no

[...] aumento expressivo de 300 horas na carga horária do quarto ano da MC 2016, reflexo da criação de três disciplinas direcionadas ao trabalho de conclusão de curso (doravante TCC). Tais disciplinas são inexistentes na versão de 2013, contudo, a disciplina de Estágio Supervisionado solicita a produção de uma monografia como TCC, dividindo a carga horária com atividades específicas de formação profissional docente, como a regência de aulas e a produção de material didático, por exemplo.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), o modo como currículo está organizado objetiva “formar docentes linguística, cultural, comunicativa e pedagogicamente habilitados no domínio da Língua Francesa e das Literaturas Francófonas” (UFAM, 2016, p. 16). Como resultado, “o profissional assim formado deverá atuar como professor de Francês como Língua Estrangeira (FLE), podendo atuar como intérprete, tradutor(a), revisor(a) de textos, secretário(a) bilíngue, guia turístico, assessor(a) cultural, entre outros” (UFAM, 2016, p. 17).

Além de prepará-los para atuar no ensino da língua, a formação também se articula com a pesquisa científica e a extensão universitária como elos de aproximação da universidade com a sociedade. Portanto, o alcance das suas ações vai além dos “muros” da UFAM.

No que tange às ações de extensão, por exemplo, UFAM (2016, p. 69) destaca que

Nos últimos anos o curso de Letras-Língua e Literatura Francesa tem se destacado nas atividades extensionistas, através de projetos de PACEs, PIBEX e PARECs, desenvolvidos por professores e alunos do curso, que tem por objetivo principal promover e divulgar a Língua Francesa, Cultura e Literatura Francófona para a sociedade.

A formação também desenvolve outras atividades ligadas à prática docente, além das próprias aulas do curso, como os Estágios Curriculares Obrigatórios que podem ser realizados no Centro de Estudos de Línguas (CEL) da Faculdade de Letras (FLet) da própria UFAM, ou “poderá ser realizado nas escolas de idiomas que, devidamente contatadas, permitirem o acesso de suas salas de aula pelos discentes da UFAM” (UFAM, 2016, p. 75). Participação dos estudantes no programa Monitoria, que assegura a oportunidade de cooperação mútua entre o corpo discente e docente e o Programa de Educação Tutorial (PET), cujo objetivo é promover

a formação ampla e de qualidade dos alunos envolvidos direta e indiretamente com o programa (UFAM, 2016).

Na pesquisa científica, o estudante em formação pode desenvolver pesquisas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que, na visão do PPPC, é uma “ponte de ligação entre a Graduação e Pós-Graduação” (UFAM, 2016, p. 69), durante toda a graduação, uma vez por ano. O Pibic é um programa que tem como missão complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades. Assim, seu objetivo é oferecer aos alunos beneficiários dessas políticas a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica.

No novo currículo, ao longo das disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o aluno também pode desenvolver uma pesquisa em forma de monografia que “poderá versar sobre os estudos da linguagem, os estudos literários ou sobre um aspecto da Linguística Aplicada/ensino-aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” (UFAM, 2016, p. 78), “levando em consideração os conhecimentos teóricos e críticos obtidos durante o curso e que tenham sido relevantes na formação do aluno finalista” (UFAM, 2016, p. 55).

Na formação continuada, o egresso do curso tem a possibilidade, caso haja interesse de seguir carreira acadêmica e dar continuidade aos estudos, de participar dos processos seletivos do Programa de Pós-Graduação em Letras (nível de Mestrado), da Faculdade de Letras da instituição, que começou suas atividades em 2010 (UFAM, 2016). Também é possível se matricular como aluno especial em disciplinas ofertadas pelo programa, sendo uma forma de incentivo aos alunos recém-formados ou em último ano de graduação. Nessa formação *stricto sensu*, o egresso pode se especializar nos Estudos Linguísticos e/ou nos Estudos Literários.

A formação em língua e literatura francesa também é relevante para o processo de internacionalização da UFAM, movimento que vem ganhando força nos últimos anos visando maior integração das universidades brasileiras com instituições estrangeiras de ensino e pesquisa. O ensino da língua francesa para acadêmicos e servidores da instituição, através do Programa Idiomas sem Fronteiras, vem contribuindo para esse processo desde novembro de 2017. Para UFAM (2016, p. 12)

Apesar do declínio no final do século XX do ensino de outras línguas estrangeiras no Brasil, a Língua Francesa vem nos últimos anos retomando espaço e prestígio, possibilitado pelas políticas de internacionalização das universidades públicas brasileiras, através dos programas de intercâmbio, bem como pelo cenário econômico nacional favorável à viagens e investimentos em cursos de idiomas.

Outra ação de grande importância para o ensino de francês no estado, desenvolvida pelos docentes da licenciatura em conjunto com outros professores pertencentes à rede estadual de educação foi a construção do currículo da disciplina de língua francesa, bem como a carga horária destinada ao componente curricular, para a Escola Bilíngue José Carlos Mestrinho, situada em Manaus.

Witschoreck (2021) afirma que é importante que os professores tenham conhecimento das ações que consolidam as políticas linguísticas em espaços que eles irão atuar. Portanto, é preciso repensar a importância da língua estrangeira na escola pública, sobretudo no que tange ao planejamento linguístico que dará base para decisões de implementações dessas línguas como componentes curriculares.

Como resultado dessa construção em cooperação, foram formulados a relação dos conteúdos a serem ensinados de acordo com as séries, as habilidades que os aprendizes deveriam ter ao final de cada bimestre, além da carga horária destinada à disciplina (WITSCHORECK, 2021). Ainda de acordo com a pesquisadora

[...] a produção realizada naquele momento atendia os objetivos primeiros de servir de orientação aos futuros professores, além de colocar a escola em funcionamento no tempo estabelecido pela Seduc. Houve, vale destacar, um esforço enorme, por parte de todos os envolvidos, em acreditar e em tornar aquela nova realidade possível, diante do grande avanço para o ensino de línguas na região sobretudo por tratar-se do ensino público (WITSCHORECK, 2021, p. 28-29).

Mais recentemente, embora ainda não esteja previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso, a licenciatura também integrou, em 2023, o Programa Residência Pedagógica, que está sob o comando da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), implementado em 2018, ou seja, dois anos após a criação da MC/2016. Ao comentar sobre a importância do programa na formação de professores, Rocha e Meniconi (2021, p. 24) destacam que

Além de estreitar os laços entre escolas, universidades e secretarias de educação, o programa objetiva oportunizar ao licenciando experiências de imersão na escola pública. A carga horária de 400 horas a ser cumprida pelos estudantes das licenciaturas, participantes do programa, objetiva levá-los a vivenciar o espaço da sala de aula de forma mais profunda, a partir de atividades de estudo, reflexão, elaboração e desenvolvimento de ações nas escolas campo.

Com isso, além do estreitamento da relação escola-universidade já desenvolvido pelo Estágio Supervisionado, pelas ações de Extensão Universitária, na Pesquisa e na Internacionalização do ensino superior na UFAM, o Curso de Letras-Francês tem se empenhado cada vez mais para expandir os horizontes do ensino da língua francesa e seu alcance na sociedade amazonense, por meio de ações conjuntas com a secretaria de educação do estado no âmbito do Programa Residência Pedagógica.

Segundo matéria jornalística produzida pela Acrítica<sup>14</sup> (2023), importante veículo de comunicação local, o programa em questão vem viabilizando o ensino da língua francesa em três escolas públicas de Manaus situadas em bairros periféricos, causando, assim, impacto significativo em mais de 900 alunos, visto que a grande maioria não teria como pagar aulas de francês em escolas de idiomas particulares.

Iniciativas como essa corroboram com o pensamento de Graça (2001) ao afirmar que qualquer reflexão sobre as perspectivas da atuação de um professor de francês não pode ser feita em isolamento do contexto sócio educacional em que ele se insere, pois, segundo a autora, o ensino desse idioma vem sendo uma questão indiscutível desde a escola maternal à universidade, exigindo dos professores ações e projetos que vêm contribuindo para sua permanência e inclusão nas mais diferentes instituições de ensino.

Alonso (2017) também assevera que os professores precisam assumir papel de ativista em questões ligadas à elaboração de políticas linguísticas, pois são os agentes mais importantes através dos quais vários programas de idioma são transmitidos, não apenas aqueles que executam as ordens políticas e servis do sistema. Nesse processo, é necessário também ressaltar como o seu processo formativo é importante para o exercício dessa agência.

Assim sendo, podemos notar que as ações do Curso de Letras-Francês da UFAM nos mostram que a referida formação vem intensificando suas ações de planejamento linguístico ao desenvolver diferentes projetos direta, indiretamente ou em parceria com outras instituições cujos beneficiários estão além das salas de aulas da universidade, ao mesmo tempo em que promove a língua e incentiva para o Estado perceba a importância de uma educação linguística plural e multicultural para os estudantes do Amazonas.

---

<sup>14</sup> Matéria completa disponível em: <https://www.acritica.com/educacao/programa-residencia-pedagogica-da-ufam-expande-o-ensino-do-frances-em-escolas-publicas-de-manaus-1.317883>

## **CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Ao longo dos anos, a humanidade, por meio da pesquisa, reuniu diversas informações que foram chamadas de conhecimentos. Fachin (2017) aponta que o progresso por meio da ciência é produto da atividade humana que, ao compreender o que a cerca, desenvolve novas descobertas. A autora (*op. cit.*) cita que existem alguns tipos de conhecimentos, dentre os quais destaca: o conhecimento filosófico, teológico, empírico e o científico. Neste último, “ocorre uma retomada constante de novas descobertas ou ampliações, do passado para o presente, por meio de procedimentos metodológicos e científicos” (FACHIN, 2017, p. 13).

No entanto, com o avanço da ciência, o ‘conhecimento’ vem sendo alterado cada vez mais rápida e intensamente. Desta forma, é comum que pesquisadores precisem mudar de ponto de vista sobre este ou aquele domínio científico que antes pareciam imutáveis (FACHIN, 2017). Este tipo de conhecimento, mediado pela ciência, se “difere dos outros tipos por ter toda uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 22).

Nota-se, portanto, que o conhecimento científico possui característica mutável, ou seja, no decorrer da realização de uma pesquisa, o pesquisador, que adota uma teoria como base de seu estudo, pode descobrir fatos novos. Com isto, mudanças na teoria são propostas, novos conhecimentos são revisados e introduzidos e a ciência é, portanto, modificada (FACHIN, 2017).

O conhecimento científico pressupõe aprendizagem superior. Caracteriza-se pela presença do acolhimento metódico e sistemático dos fatos da realidade sensível. Por meio da classificação, da comparação, da aplicação dos métodos, da análise e síntese, o pesquisador extrai do contexto social, ou do universo, princípios e leis que estruturam um conhecimento rigorosamente válido e universal (FACHIN, 2017, p. 12).

Entende-se por conhecimento científico a procura pela verdade dos fatos em que o pesquisador, levado pela necessidade de aperfeiçoar-se constantemente, utiliza de seu intelecto para desenvolver formas sistemáticas, metódicas, analíticas e críticas para criar ou comprovar novas descobertas científicas. Para isso, é preciso que o pesquisador aja com imparcialidade, isto é, independentemente de suas crenças, para que o resultado seja uma pesquisa metódica e sistemática da realidade (FACHIN, 2017).



Em contexto universitário, as pesquisas precisam ter objetivos compatíveis com o conhecimento já existente sobre determinada área, além de obedecer a métodos para que se alcance o resultado almejado (VIEIRA, 2009). De acordo com Barros e Lehfeld (2007), é na universidade, através da disciplina de metodologia científica, que o aluno conhece os caminhos necessários para o auto aprendizado, no qual ele é o sujeito do processo, aprendendo a pesquisar e difundir o conhecimento adquirido.

A metodologia é entendida como uma disciplina que se relaciona com a epistemologia. Consiste em estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não no que diz respeito às implicações de sua utilização. A metodologia, quando aplicada, examina e avalia os métodos e as técnicas de pesquisa [...]. O método pode ser considerado uma visão abstrata da ação, e a metodologia, a visão concreta da operacionalização. O método é o caminho ordenado e sistemático para se chegar a um fim (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 2-3).

Prodanov e Freitas (2013) compartilham do pensamento dos autores acima, pois compreendem que a disciplina de metodologia consiste em estudar, compreender e avaliar os diversos métodos já disponíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. Na prática, a metodologia visa examinar, descrever e avaliar métodos e técnicas de pesquisa que tornam possível tanto a coleta como o processamento dos dados coletados, abrindo caminhos para a resolução das questões de investigação.

Em linguística aplicada, área na qual este estudo está inserido, a pesquisa não se restringe a resolver problemas, ela busca mesmo a compreensão da realidade. Portanto, existem pesquisas sendo desenvolvidas para investigar o saber acumulado sobre determinado tema, para detectar problemas, descrever um fenômeno da linguagem, descrever comportamentos linguísticos, identificar percepções e crenças sobre fenômenos distintos, bem como para chamar a atenção para problemas que precisam ser enfrentados (PAIVA, 2019).

Gil (2017) define pesquisa como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. Em seus estudos, Paiva (2019, p. 11) amplia o conceito de pesquisa ao afirmar que “fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno”. Uma definição mais geral do termo pesquisa encontra-se em Walliman (2011, p. 7) citado por Paiva (2019)

Pesquisa é um termo muito geral para uma atividade que envolve descobrir, de forma mais ou menos sistemática, coisas que você não sabia. Uma interpretação mais acadêmica é que pesquisa envolve descobrir coisas que ninguém mais conhecia. É fazer avançar as fronteiras do conhecimento.

Todavia, Prodanov e Freitas (2013) apoiados em Gil (2008), alertam para o fato de que para que um conhecimento possa ser considerado científico, é necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, isto é, o(s) método(s) que possibilitaram chegar a esse conhecimento. Entendemos, assim, que na investigação científica, o método é o caminho para chegarmos a determinado fim (PRODANOV; FREITAS, 2013). Ainda sobre a importância do(s) método(s) para a realização de uma pesquisa, Fachin (2017, p. 27) o conceitua como

O método é um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores, em qualquer área de formação, orientação geral que facilita planejar uma pesquisa, formular hipóteses, coordenar investigações, realizar experiências e interpretar resultados. [...] em pesquisas, seja qual for o tipo, é a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de um estudo.

Isto posto, na seção seguinte, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa. Para isso, tomamos inicialmente como base os estudos de Paiva (2019) para expor a natureza da pesquisa, seu gênero, as fontes de informações que foram utilizadas, a abordagem metodológica da qual lançamos mão, os objetivos da investigação, bem como o(s) método(s) ou procedimentos que foram utilizados. Em seguida, expomos as técnicas de pesquisa que adotamos, bem como os instrumentos de geração de dados com base em Fachin (2017), Gil (2017), Prodanov e Freitas (2013), Vieira (2009) e Barros e Lehfeld (2007).

## **2.1 Escolha da metodologia**

Esta pesquisa apresenta-se como sendo de natureza básica, pois teve por objetivo aumentar o conhecimento científico sobre as ações glotopolíticas para o ensino de francês no Amazonas, sem necessariamente aplicar seu resultado à resolução de um problema (PAIVA, 2019). Quanto ao seu gênero, entendemos ser de base empírica, uma vez que se baseou na observação dos fatos e em experiências de vida (PAIVA, 2019) por meio de opiniões que foram coletadas dos participantes, portanto, de suas experiências enquanto professores formadores.

As fontes de informações deste estudo se encaixam em pesquisa terciária por se basear em compilações de fontes primárias – alguns dados foram coletados pelo próprio pesquisador

– e fontes secundárias – pois se utilizou de dados de pesquisas já divulgadas como, por exemplo, do estado da arte sobre as temáticas propostas, além da revisão de literatura sobre os temas principais. Desta forma, utilizou da consolidação dessas informações (PAIVA, 2019).

Quanto à sua abordagem metodológica, esta investigação fez uso do método qualitativo. Portanto, está inserida na abordagem qualitativa ou interpretativa, visando “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix *apud* PAIVA, 2019, p. 13). Para entendermos melhor este tipo de abordagem, vejamos primeiro o que seria uma abordagem de pesquisa qualitativa com base em Prodanov e Freitas (2013) e Vieira (2009).

Na abordagem qualitativa, Vieira (2009, p. 5-6) entende que

[...] o pesquisador busca, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados.

É importante ressaltar que os dados coletados nessa abordagem de pesquisa são de cunho descritivos visando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada (PRODANOV; FREITAS, 2013). Portanto, intencionando responder às perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, seus objetivos, foi utilizada a abordagem qualitativa neste estudo.

No tocante ao objetivo, pode-se dizer que a pesquisa tem caráter exploratório e descritivo. Exploratório porque buscou aproximar-se do fenômeno de estudo proposto (GIL, 2017) que são as ações que têm sido desenvolvidas em prol do ensino da língua francesa no Amazonas, em seus diversos contextos, o que entendemos ser um tema ainda pouco explorado. Descritivo porque a pesquisa utilizou de informações já acumuladas sobre o tema (PAIVA, 2019) das políticas linguísticas e ações glotopolíticas para o ensino de línguas estrangeiras no estado, notadamente para a área de francês.

Paiva (2019, p. 14) citando Lodico, Spaulding e Voegtler (2006, p. 26), afirma que o objetivo da pesquisa exploratória “é ampliar seu conhecimento sobre o tópico escolhido”. Gil (2017, p. 26) por sua vez, entende que

[...] as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser mais flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Na pesquisa descritiva, o pesquisador já parte de informações que foram acumuladas em estudos anteriores sobre o tema investigado (PAIVA, 2019). Nesse tipo de pesquisa não há interferência do pesquisador e pode englobar tanto as técnicas de pesquisa bibliográfica e/ou documental, quanto a pesquisa de campo (BARROS; LEHFELD, 2007). Em outras palavras

[...] o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Seguindo a classificação da pesquisa com base em Paiva (2019), o presente estudo lançou mão das técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo como procedimentos de investigação. A pesquisa bibliográfica se fez necessária para a construção do estado da arte dos eixos temáticos propostos na revisão da literatura, tanto por acervos digitais (teses, dissertações e artigos) utilizando-se de recortes lexicais, quanto através de materiais impressos como livros, por exemplo.

Fachin (2017) afirma que a pesquisa bibliográfica se mostra uma fonte inesgotável de informações que auxiliam na atividade intelectual e na contribuição para o conhecimento cultural, por meio da reunião de obras de toda natureza em todas as formas do saber. A autora (*op. cit.*) destaca que “o levantamento bibliográfico deve conter obras diretamente ligadas ao estudo” (FACHIN, 2017, p. 115). “Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, [...] bem como material disponibilizado pela Internet” (GIL, 2017, p. 28).

A pesquisa documental se fez necessária neste estudo porque analisamos quais foram os impactos da mudança na legislação educacional sobre a formação de professores de francês no Amazonas e, para isso, recorreremos aos documentos institucionais referentes à licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa, da Universidade Federal do Amazonas. Além de verificar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM e por outras instituições públicas por meio de relatórios sobre a oferta de turmas, número de alunos inscritos e professores/estagiários beneficiados. Para Gil (2017, p. 29), “a pesquisa documental vale-se de

toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas [...]. Dentre os mais utilizados nas pesquisas estão os documentos institucionais, documentos pessoais e documentos jurídicos”.

Desta forma, o corpus documental consistiu nos “Relatórios de Alunos Ingressantes” dos cinco (5) anos anteriores e posteriores à promulgação da Lei Federal nº 13.415/17, com o objetivo de analisar os impactos sobre a entrada de alunos no curso supracitado. Ademais, verificamos também os impactos para o campo de estágio do referido curso, através da análise dos “Convênios de Estágio” dos cinco (5) anos anteriores e posteriores à promulgação da lei supramencionada.

Embora as pesquisas bibliográficas e documentais pareçam semelhantes, a diferença entre ambas está na natureza das fontes. Gil (2017) destaca que enquanto a primeira técnica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre certo tema, a segunda técnica baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa.

A pesquisa de campo se mostrou outro procedimento metodológico adequado para a coleta de dados por meio de aplicação de questionário, neste estudo. Segundo Barros e Lehfeld (2007, p. 90) “o investigador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos. O trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno de estudo”. Sobre a pesquisa de campo, Prodanov e Freitas (2013, p. 59) a conceituam como

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Vieira (2009) conceitua o questionário como sendo um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O objetivo das questões é a coleta de informações de forma significativa, por isso, é importante verificar como, quando e onde obtê-las. Além disso, ao se elaborar um questionário, deve-se levar em conta o seu propósito (FACHIN, 2017).

Desta forma, com vistas a analisar as perspectivas dos professores de francês do Colegiado de Língua e Literatura Francesa da UFAM sobre o ensino e a formação de

professores a partir da mudança na legislação educacional vigente, aplicamos um questionário investigativo com questões abertas, para dois grupos de respondentes.

Questões abertas são aquelas que dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que se está questionando; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria. Com essas respostas, pode-se detectar melhor a atitude e as opiniões do pesquisado, bem como sua motivação e significado (FACHIN, 2017, p. 152).

## **2.2 Contexto da pesquisa**

A presente pesquisa pretendeu contextualizar a situação do ensino de francês no Amazonas com foco nas ações glotopolíticas promovidas por entidades públicas. Portanto, o contexto da pesquisa foram as universidades públicas, os institutos federais, as escolas públicas, os centros de línguas universitários, os centros de idiomas públicos e outros agentes de promoção e expansão da língua e cultura francesas no estado.

## **2.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram os professores do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas. Portanto, a pesquisa contou com um universo de 5 (cinco) participantes (unidades), sendo 2 (dois) professores(as) no Grupo 1 (Coordenador/a e vice) e 3 (três) professores(as) no Grupo 2 (demais professores do colegiado). Vale ressaltar que todos os respondentes aceitaram participar, se enquadraram nos critérios de inclusão e exclusão abaixo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os participantes da pesquisa foram mantidos em sigilo e foram utilizados nomes fictícios para se referir aos mesmos.

### **2.3.1 Critérios de inclusão**

Quanto aos critérios de inclusão, foram adotados os seguintes parâmetros:

- 1) Professores que estivessem exercendo cargo de gestão há no mínimo um ano na Coordenação do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM;
- 2) Ser membro efetivo do colegiado há no mínimo 5 anos do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM;
- 3) Os professores que se dispusessem a participar de livre e espontânea vontade e que aceitassem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;

### 2.3.2 Critérios de exclusão

Quanto aos critérios de exclusão, destaco os seguintes itens:

- 1) Caso o participante apresentasse qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, tendo em vista de contágio de covid-19, tomando como base a Resolução 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e demais resoluções complementares;
- 2) Os participantes que não aceitassem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
- 3) Os participantes que, por ventura, desistissem ou não dessem continuidade no preenchimento do questionário.

## 2.4 Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa foram formados por documentos e questionário investigativo. O *corpus* documental foi formado pelos “Relatórios de Alunos Ingressantes” dos cinco (5) anos anteriores e posteriores à promulgação da Lei Federal nº 13.415/17 e pelos “Convênios de Estágio” dos cinco (5) anos anteriores e posteriores à promulgação da lei supramencionada. Além dos documentos referentes à licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM, aplicamos ainda um questionário investigativo com questões abertas, para os dois grupos de respondentes mencionados acima contendo as mesmas questões.

## 2.5 Procedimentos de geração de dados

Os procedimentos de geração de dados ocorreram da seguinte forma: primeiro tivemos acesso aos “Relatórios de Alunos Ingressantes” e aos “Convênios de Estágios” que propomos analisar. Portanto, a solicitação desses dados foi feita por e-mail, enviado para a Coordenação do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM. O segundo passo foram as solicitações, também via e-mail, dos dados referentes às ações em prol do ensino de francês de instituições públicas que promovem tais ações, compreendendo os últimos cinco (5) anos, de 2017 a 2022. O terceiro passo foi a produção dos questionários investigativos. Na quarta etapa, entregamos o TCLE aos participantes de forma presencial, em dia e hora marcados de acordo com a disponibilidade do respondente. Após assinarem, enviamos os questionários via e-mail e acordamos um tempo para que fossem respondidos e devolvidos para análise posterior dos dados.

## 2.6 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que, de acordo com Santos (2012, p. 383), este tipo de análise objetiva “apresentar uma apreciação crítica de análises de conteúdos como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas”. Bardin (2011, p. 15 *apud* Santos, 2012, p. 383) entende a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

A autora (*op. cit.*) enfatiza ainda que, ao utilizar a análise de conteúdo, o pesquisador procura conhecer aquilo que está por detrás do significado das palavras, bem como da análise documental, pois algumas técnicas e procedimentos dessa forma de análise de dados utilizam a análise documental como forma de condensação das informações para consulta (SANTOS, 2012).

A análise de conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, o pesquisador escolhe os documentos que serão submetidos à análise, formula as hipóteses e os objetivos, além de elaborar indicadores que irão fundamentar a interpretação final. Portanto, é a fase da organização. Na segunda fase, em que se explora o material escolhido, é o momento em que se aplicam sistematicamente as decisões tomadas. Consiste essencialmente em operações de codificação (BARDIN, 2011).

No processo de codificação, o pesquisador dispõe de três escolhas: o recorte, em que se opta por escolhas de unidades; a enumeração, em que se escolhe as regras de contagem; e a classificação e a agregação, em que se escolhe as categorias (BARDIN, 2011). Neste estudo, optamos pela técnica de análise categorial temática como forma de codificação.

De acordo com Bardin (2011), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Além disso, os critérios de categorização podem ser semânticos, sintáticos, lexicais e expressivos, pois são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos.

A última fase da análise de conteúdo é o tratamento dos resultados. Para a autora (*op. cit.*), os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, falantes e válidos. Assim, tendo à sua disposição resultados significativos e fieis, o analista propõe suas inferências e adianta suas interpretações acerca dos objetivos previstos anteriormente, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.



### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados geradas a partir dos documentos previamente escolhidos, além do questionário investigativo, à luz das teorias que fundamentam este estudo. Em primeiro momento, visando dar respostas às questões um e dois desta investigação, serão apresentadas as análises dos dados documentais que são exibidos em quadros, posteriormente analisados e interpretados dentro de suas categorias de análise, conforme a técnica de análise categorial temática de Bardin (2011). No segundo momento, almejando trazer respostas à terceira pergunta de pesquisa, apresentamos as questões e respostas coletadas pelo questionário investigativo que são apresentadas em trechos, em formato de quadros, seguidas das inferências do autor.

#### **3.1 Retorno às perguntas norteadoras e objetivos: categorização**

Revisitar as perguntas que nortearam a pesquisa, bem como os objetivos específicos oriundos delas, é importante porque delas surgiram as categorias de análise dos dados. Vejamos abaixo como foram pensadas as categorias.

Da primeira pergunta de pesquisa – quais foram os impactos da mudança na legislação educacional sobre a formação de professores de francês no Amazonas? – Pensou-se nos seguintes objetivos específicos: 1º. Analisar os impactos da mudança na legislação sobre o campo de estágio para os estudantes da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; 2º. Analisar os impactos da lei sobre a entrada de alunos no curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM. Dos objetivos específicos surgiram duas categorias de análise: 1ª. Impactos sobre o campo de estágio; 2ª. Impactos sobre a entrada de alunos.

Da segunda pergunta de pesquisa – que ações glotopolíticas têm sido desenvolvidas por instituições públicas, em prol do ensino da língua francesa no estado, após a promulgação da lei? – Formulou-se os seguintes objetivos específicos: 3º. Elencar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM; 4º. Verificar as ações implementadas por outros agentes glotopolíticos. Dos objetivos propostos acima nasceram as seguintes categorias: 3ª. Ações implementadas pela UFAM; 4ª. Ações implementadas por outros agentes.

Da terceira pergunta de pesquisa – quais são as perspectivas dos formadores de professores de francês do Amazonas sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, a partir da mudança na legislação? – Elaborou-se o seguinte objetivo específico: 5º. Analisar o que pensam a Coordenação e os Professores do Curso de Francês da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na

legislação. Do objetivo mencionado acima foi criada a seguinte categoria: 5ª. O que pensam a Coordenação e os Professores do Curso de Francês da UFAM.

Assim estão estruturadas as categorias de análise deste estudo. Nas seções abaixo, apresentamos as análises das categorias previamente estabelecidas.

### **3.2 Impactos sobre o campo de estágio**

O Estágio Supervisionado se constitui no espaço de aproximação de experiências de ensino e também de teste de técnicas de ensino e processo de trabalho articulados ao cotidiano de sala de aula e visa permitir ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso através da observação de aulas, do envolvimento nas atividades educativas e pedagógicas realizadas na e pela escola, visando a efetivação da relação ensino-aprendizagem, a regência de classe, momento em que o licenciado inicia a prática docente como atividade de sua habilitação (UFAM, 2016, p. 25-26).

A partir do conceito acima, entendemos que o estágio é um dos momentos mais importantes na formação do futuro professor de francês, pois é a fase de teste de técnicas, conhecimentos teóricos e práticos assimilados durante as aulas da graduação, em contexto real de ensino. Portanto, acreditamos ser importante verificar os impactos da lei nesse aspecto da formação.

Ao analisarmos os dados documentais referentes aos convênios de estágio dos cinco anos anteriores à promulgação da Lei 13.415/17, verificamos que havia um acordo firmado entre a UFAM em parceria com o Governo do Estado, através do Convênio nº 28/2010 que possibilitava aos alunos da licenciatura a realização de estágio curricular obrigatório nas escolas da rede estadual de ensino (AMAZONAS, 2010). De acordo com UFAM (2016, p. 27)

Os locais para observação do Estágio Supervisionado serão definidos a partir de critérios estabelecidos pela Coordenação de Estágio do Curso e deverão cumprir-se através da efetivação de convênios e/ou parcerias interinstitucionais, seguindo os procedimentos e modelos já indicados pela UFAM.

No entanto, por não haver ensino de francês nas escolas estaduais até 2017 e, portanto, espaço pedagógico propício para a regência em língua francesa que é um dos aspectos obrigatórios da disciplina de estágio, os discentes desenvolviam suas atividades obrigatórias no Centro de Estudos de Línguas (Projeto CEL) da universidade que, ainda hoje, é uma das opções de espaço para estágio não-obrigatório e obrigatório, no caso de francês.

Nos cinco anos posteriores, os locais de estágio aumentaram significativamente, como mostra a tabela comparativa abaixo.

**Tabela 3 - Locais de estágio antes e após a Lei 13.415/17**

2012 - 2017	Antes da Promulgação
Local	Centro de Estudos de Línguas da UFAM
2018 - 2022	Após a Promulgação
Local	Centro de Estudos de Línguas da UFAM
Local	Escola Estadual José Carlos Mestrinho
Local	Aliança Francesa de Manaus
Local	Escola Estadual CETI Elisa Bessa Freire
Local	Escola Estadual Antônio Nunes Jimenes

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

Após a publicação do novo dispositivo educacional, a Universidade Federal do Amazonas e o Estado do Amazonas por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade (Seduc/Am) e da Fundação Universidade do Amazonas celebraram um novo Termo de Convênio sob o nº115/2018 (AMAZONAS, 2018). Desta vez, os alunos em fim de formação tinham a possibilidade de realizar o estágio obrigatório, na forma prevista da Lei nº 11.788/08, na Escola Estadual José Carlos Mestrinho que ofertava o ensino de francês em regime bilíngue português-francês desde 2017.

Em 2022, uma nova convenção foi firmada entre a Fundação Universidade do Amazonas, que representa a Ufam, e a Associação de Cultura Franco Brasileira, representante da Aliança Francesa de Manaus, através do Convenio nº 169/2022 na forma da Lei 11.788/08 (UFAM, 2022). A referida concedente é uma importante instituição que promove a língua francesa no Amazonas desde 1972. Por se tratar de uma escola voltada unicamente para o ensino e a expansão da língua francesa e das culturas francófonas, a Aliança Francesa se mostra um espaço capital para aperfeiçoamento didático-pedagógico com vistas a complementar a formação desses futuros profissionais.

Ainda em 2022, a licenciatura participou do Edital 24/2022 do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, cujo objetivo é inserir os residentes (alunos do curso) na prática docente em ambiente escolar (CAPES, 2022). Com isso, além dos locais acima mencionados, a partir de agora, os discentes também poderão cumprir as atividades de estágio nas escolas estaduais

“CETI Elisa Bessa Freire” e “Antônio Nunes Jimenes”, ambas situadas em bairros periféricos da cidade. De acordo com Girão (2021), tais ações potencializam a democratização do ensino de língua francesa para um público alvo que não teria condições de custear um curso privado.

Observa-se, deste modo, que não houve redução nas opções de locais de estágio para os alunos da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM, ou seja, a lei não impactou a formação de professores de francês nesse aspecto. Pelo contrário, ações desenvolvidas pelos docentes da licenciatura têm gerado resultados positivos quanto à expansão de locais de estágio para os estudantes em formação, propiciando espaços didáticos em escolas da educação básica do estado para a realização das atividades inerentes à disciplina de estágio.

### 3.3 Impactos sobre a entrada de alunos

Para que pudéssemos analisar o quantitativo de entradas de novos alunos foi necessário entender como se dá o funcionamento deste processo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Francês, o ingresso ao curso é realizado anualmente e por meio de dois processos seletivos: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Processo Seletivo Contínuo – PSC. Para cada um dos processos são disponibilizadas quatorze vagas, somando vinte e oito vagas anuais (UFAM, 2016).

Nas tabelas abaixo apresentamos o quantitativo de alunos matriculados por ano, entre 2012 e 2022, ou seja, nos cinco anos anteriores e posteriores à alteração da LDB/96.

*Tabela 4 - Alunos ingressantes na licenciatura entre 2012 e 2022*

Quantitativo de Alunos Ingressantes antes da Promulgação da Lei nº 13.415/2017		
Ano	Vagas Ofertadas	Alunos(a) Matriculados(a)
2012	28	28
2013	28	24
2014	28	31
2015	28	27
2016	28	22
Total	140	132

Quantitativo de Alunos Ingressantes após a Promulgação da Lei nº 13.415/2017		
Ano	Vagas Ofertadas	Alunos(a) Matriculados(a)
2017	28	26
2018	28	31
2019	28	25
2020	28	26

2021	28	13
2022	28	09
Total	168	130

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023) com base nos dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM.

A quantidade de alunos(a) matriculados(a) nos cinco anos anteriores à lei nos mostram uma certa estabilidade se comparado à quantidade de vagas ofertadas nesse período. Após a lei, de 2017 a 2020 (matrículas efetivadas antes da pandemia de covid-19), a procura pelo curso também se manteve pouco alterada. Entretanto, entre 2021 e 2022 houve diminuição na quantidade de inscritos, podendo ser resquícios da pandemia que afetou todos os setores da sociedade.

De modo geral, os dados apontam que mesmo após a mudança na legislação educacional em 2017, e a pandemia de covid-19 que assolou o mundo em 2020, a licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM continua sendo procurada, ou seja, a lei não impactou diretamente no que tange à entrada de novos alunos. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso

Apesar do declínio no final do século XX do ensino de outras línguas estrangeiras no Brasil, a Língua Francesa vem nos últimos anos retomando espaço e prestígio, possibilitado pelas políticas de internacionalização das universidades públicas brasileiras, através dos programas de intercâmbio, bem como pelo cenário econômico nacional favorável à viagens e investimentos em cursos de idiomas (UFAM, 2016, p. 12).

Isto posto, concluímos que a diversidade de oportunidades que a formação propicia aos seus alunos permite que exista demanda da sociedade pela profissionalização nessa área para atuar no mercado não apenas como professor(a) de francês, mas, além disso, o licenciado que possuir uma sólida aquisição da língua francesa poderá atuar também como tradutor, secretariado bilíngue ou como intérprete, embora o curso não ofereça formação específica nessas áreas (UFAM, 2016).

### **3.4 Ações implementadas pela UFAM**

A Universidade Federal do Amazonas desempenha um importante papel como principal instituição promotora da língua francesa no estado, através de ações glotopolíticas variadas como, por exemplo, ofertando formação de professores de francês desde 1965, ensino de

francês a baixo custo para a comunidade acadêmica e local desde 1990 e, mais recentemente, promovendo a internacionalização dos seus acadêmicos e quadro de pessoal por meio do Programa Idiomas sem Fronteiras que, no caso do francês, iniciou a oferta de cursos em 2017.

#### 3.4.1 Formação de professores

A licenciatura em Letras com habilitação em Língua e Literatura Francesa é reconhecida pelo Decreto nº 77.138 de 12 de fevereiro de 1976, publicado no Diário Oficial da União no dia seguinte. Na UFAM, o curso existe desde 1965. A formação organiza-se em torno dos estudos da linguagem humana, do fenômeno literário e da formação de professores de francês (UFAM, 2016). Portanto, está inserida na grande área de letras, da linguística e das línguas estrangeiras modernas.

A UFAM contribui para formar profissionais da língua francesa desde 1965 e, de acordo com o relatório de alunos formados, entre 1999 e 2016, o curso de francês formou 96 novos profissionais, contribuindo, assim, para a promoção e expansão do ensino da língua francesa no estado conforme aponta Teixeira (2020) ao destacar que a UFAM é um importante agente glotopolítico no que tange à formação de professores de línguas no e para o Amazonas.

Além da formação e do ensino de francês, a licenciatura também representa um espaço propício à pesquisa por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic, participação em Projetos de Extensão – Pibex, Programa de Atividade Curricular de Extensão – PACE e Eventos Acadêmicos/Científicos organizados pelo próprio curso voltados à promoção da língua francesa e das culturas francófonas, conforme mostra a tabela abaixo.

**Tabela 5 – Ações glotopolíticas desenvolvidas pelo CLLLF entre 2014 e 2023/1**

Ano	Ação Glotopolítica	Categoria
2014	I Seminário de Literatura Francesa - SELIFRAN	Evento Acadêmico/Científico
2015	Criação da Página do curso de francês	Projeto de Extensão
2015	A “verdadeira” origem dos contos de fadas: relendo Charles Perrault	PACE
2015	Criação da Médiathèque – Biblioteca Virtual de Língua Francesa	PACE
2015	Gourmandises Françaises	PACE
2015	Francês e as mídias sociais – criação das mídias oficiais do curso	PACE
2015	Semaine de la Francophonie	Evento Acadêmico/Científico
2016	Journée Académique	Evento Acadêmico/Científico
2017	Journée Académique	Evento Acadêmico/Científico
2018	Légendes Amazoniennes	Projeto de Extensão

2018	Cine Francofonia	Projeto de Extensão
2018	Oficina de FLE: recursos audiovisuais no ensino de FLE	Projeto de Extensão
2018	La phonétique traverse le corps	Atêlie - CALF
2019	Cinémassanblée	Evento Cultural
2019	I Festival de Gastronomie Française	Evento Cultural
2019	J'sais pas, moi, en tout cas c'est comme ça [sensibilização à francofonia através da montagem de um trecho do “Jeu de la miséricordieuse” (Auto da Compadecida) com alunos do Instituto Estadual do Amazonas – IEA]	PACE
2022	Semaine de la Francophonie	Evento Acadêmico/Científico
2022	Journée Académique	Evento Acadêmico/Científico
2023	Semaine de la Francophonie	Evento Acadêmico/Científico

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023) com base nos dados fornecidos por Professores do Curso de Língua e Literatura Francesa – UFAM.

Os eventos realizados pelo curso são espaços de amostras de pesquisas em Pibic, TCC e discussões sobre temas relevantes para a área de letras de um modo geral, com destaque para o domínio da língua e literatura francesas. Os projetos e ações de extensão também são importantes vetores de difusão da língua francesa, pois envolvem os acadêmicos do curso e instituições externas à universidade, ampliando o diálogo entre a universidade e a sociedade amazonense.

Desse modo, os dados aqui apresentados vão de encontro ao que afirma Girão (2021) quando diz que, mesmo que a língua francesa esteja ausente nas políticas linguísticas do país, os cursos de formação de professores de francês continuam presentes no ensino superior brasileiro. A pesquisadora também enfatiza que é nas universidades que são realizadas a grande maioria das pesquisas em francês língua estrangeira (FLE) ou em literaturas de língua francesa, conforme citação descrita no tópico 1.2.3, que dispõe sobre o ensino de francês e as instituições públicas da região norte.

Consideramos, assim, que as ações desenvolvidas em favor da promoção do francês, pela UFAM, estão no campo de atuação da linguística aplicada e do ensino de línguas que, de acordo com Svedra e Lagares (2012), são áreas pertencentes aos estudos em política linguística. Além disso, um dos objetivos da formação é a difusão da língua, da literatura e culturas de expressão francesa e francófona, almejando aumentar o número de usuários da

língua, sendo uma das ações decorrentes do planejamento linguístico, conforme aponta Silva (2013).

### 3.4.2 Projeto CEL

O Centro de Estudos de Línguas da UFAM é uma importante ação glotopolítica porque oferta o ensino de francês para a comunidade amazonense há 33 anos, reafirmando o compromisso da universidade em promover ações que beneficiem tanto a sociedade através da extensão, como os discentes em formação da Faculdade de Letras da instituição.

O Curso Regular de Francês do CEL possui duração de três anos, divididos em seis níveis (Francês I ao VI) e adota a abordagem comunicativa como metodologia de ensino. Atualmente está disponível apenas na modalidade extensiva, aos sábados, nos turnos matutino e vespertino. O projeto também oferta turmas de Proficiência em Francês desde 2018, demanda dos alunos de pós-graduação. Outra modalidade ofertada a partir de 2021 foi o curso de Francês Especial que tem por objetivo o aprendizado da língua francesa a curto prazo.

A tabela abaixo apresenta os dados referentes à quantidade de turmas ofertadas, alunos(a) matriculados(a) e professores(a) estagiários(a) beneficiados(a) com bolsas de 2017 a 2022.

**Tabela 6 - Turmas, alunos e estagiários de francês no CEL entre 2017 e 2022**

Ano	Turmas Ofertadas	Alunos(a) Matriculados(a)	Professores(a) Estagiários(a)
2017	11	143	10
2018	20	278	12
2019	17	211	09
2020/2	01	18	01
2021	07	123	05
2022	10	157	09
Total	66	996	46

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023) com base nos dados fornecidos pela Coordenação Geral do CEL.

A tabela nos mostra que, mesmo após a mudança na legislação educacional, ocorrida em fevereiro de 2017, a demanda pelo aprendizado de francês se manteve estável, com destaque para o ano de 2018 cujo crescimento foi significativo em relação ao ano anterior. Em 2020, não houve oferta de turmas no primeiro semestre por conta da chegada da pandemia de covid-19. Porém, uma turma de proficiência foi ofertada na modalidade on-line. Após a pandemia, vemos



que a procura pelos cursos vem aumentando gradativamente, relevando a necessidade da oferta e a importância de projetos como o CEL da UFAM para a sociedade.

Do ponto de vista da glotopolítica, as ações do Projeto CEL podem ser interpretadas como uma das abordagens que a sociedade amazonense, por meio de entidades sociais como a universidade, tem feito sobre a linguagem, de forma consciente, sabendo da importância e da necessidade cada vez mais latente do aprendizado de línguas em uma sociedade progressivamente mais globalizada e conectada, revestindo-se, desse modo, da forma do político, um dos aspectos da glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI, 1986).

Concluimos, assim, que o CEL contribui para a promoção da língua francesa no Amazonas por meio da democratização do ensino desse idioma à sociedade, conforme aponta Teixeira (2020), cumprindo seu papel social. Contribui também para a formação inicial dos alunos da graduação servindo como opção de estágio não obrigatório, além de ser um importante instrumento de permanência, através das bolsas, para eventuais alunos que não possuem condições financeiras para se manter na universidade.

### 3.4.3 O Programa Idiomas sem Fronteiras

O IsF, como é comumente chamado no meio acadêmico, é outra ação glotopolítica que vem promovendo o ensino da língua francesa em contexto universitário da UFAM, ao mesmo tempo que contribui para a internacionalização da comunidade acadêmica. As tabelas abaixo mostram os dados referentes à oferta de turmas, vagas, alunos inscritos e atendidos pelo Nucli-Francês entre 2017 e 2022, seguida dos cursos ofertados.

**Tabela 7 - Turmas, vagas, inscritos e alunos atendidos entre 2017 e 2022 no IsF-Francês/UFAM**

Ano	Turmas	Vagas	Inscritos	Alunos Atendidos
2017/2	1	25	193	25
2018	7	175	791	175
2019	4	100	443	100
2020	-	-	-	-
2021	1	35	35	35
2022	2	100	111	111
Total	15	335	1538	411

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023) com base nos dados fornecidos pela Coordenação do Nucli Francês/UFAM.

**Tabela 8 - Cursos ofertados pelo IsF-Francês à comunidade acadêmica da UFAM**

Oferta	Título do Curso	Nível
1	Chegando na universidade: primeiras interações em língua francesa	A1/A2
2	Aprender a redigir uma <i>lettre de motivation</i>	B2
3	Comunicação oral: apresentar-se em francês	A1/A2
4	Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa	B1
5	Primeiros passos em francês	A2
6	Compreensão oral em contexto acadêmico: as aulas expositivas	B2
7	Introdução à mobilidade em país de língua francesa	B1
8	O estudante brasileiro na universidade francófona: alojamento	B1
9	Compreensão oral em meio acadêmico: técnicas de anotações	B2
10	Preparação ao Delf B1	B1

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023) com base nos dados fornecidos pela Coordenação do Nucli Francês/UFAM.

Do ponto de vista do ensino da francês, os números da tabela 7 apontam que todos os cursos ofertados (com exceção de 2020<sup>15</sup>) tiveram as vagas preenchidas, restando grande número de inscritos nas filas de espera, o que nos mostra o interesse da comunidade acadêmica em iniciar o aprendizado ou aperfeiçoar o que já sabem sobre a língua francesa, além de justificar a importância de ações como essas para a internacionalização da UFAM, indo de encontro ao objetivo do programa que é propiciar formação e capacitação em diferentes idiomas a estudantes, professores e colaboradores administrativos das IES, conforme apontou Dorigon (2015) e Paiva e Alves (2020).

Sob a perspectiva didático-pedagógica, assim como o CEL, o programa representa um espaço profícuo de residência docente (BRASIL, 2012), bem como espaço de estágio não obrigatório para os estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da Faculdade de Letras da UFAM, como destacou Teixeira (2020). Além disso, desenvolve no professor estagiário competências inerentes à docência como, por exemplo, como preparar e produzir materiais didáticos, o que faz do programa uma ação pontual com relação ao olhar pedagógico, em consonância com o que dizem Paiva e Alves (2020).

A partir dos escritos acima, entendemos que o IsF, ao ofertar o ensino de algumas línguas estrangeiras nas universidades cadastradas no programa, desenvolve uma política linguística plural visando a democratização do aprendizado de línguas e participação ampla da comunidade acadêmica nesse processo. Portanto, sob o viés da glotopolítica, a UFAM, ao

<sup>15</sup> Importante lembrar que, em 2020, com o advento da Pandemia de Covid-19, a UFAM interrompeu suas atividades acadêmicas presenciais seguindo as normas de segurança recomendadas pelo Ministério da Saúde e, portanto, não houve oferta de turmas.

ofertar o ensino de francês à comunidade universitária, visando sua internacionalização, encontra formas de lutar contra a hegemonia linguística (LAGARES, 2021) através de ações conjuntas com suas licenciaturas em letras.

### 3.5 Ações implementadas por outros agentes

Embora as ações de promoção da língua francesa no Amazonas sejam majoritariamente desenvolvidas na Universidade Federal do Amazonas, a partir de 2017, o ensino de francês se expandiu para a rede estadual pública de ensino através do acordo entre Secretaria de Estado da Educação, Corpo de Bombeiros do Amazonas e Embaixada da França no Brasil que tornou a Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho em escola bilíngue.

Nas tabelas abaixo, coletamos dados referentes a oferta de turmas, quantidade de vagas por turma e alunos matriculados, além de cursos de formação para os professores da escola bilíngue entre 2016 e 2022.

**Tabela 9 - Turmas, vagas, alunos(a) matriculados(a) na Escola Bilíngue entre 2017 e 2022**

Ano	Turmas	Vagas por turma	Alunos(a) Matriculados(a)
2017	14	30 vagas	500
2018	14	30 vagas	510
2019	14	30 vagas	520
2020	14	30 vagas	530
2021	16	30 vagas	550
2022	16	30 vagas	580
Total	88	180	580

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023) com base nos dados fornecidos pela Coordenação Pedagógica da E.E.T.I José Carlos Mestrinho.

**Tabela 10 - Formação continuada para professores da Escola Bilíngue entre 2016 e 2022**

Título da Formação	Local	Ano
Coordenador Pedagógico – France Éducation Internacional	Paris	2016
BELC, les métiers du français dans le monde	Brasília	2017
Formação de Professores em DNL – CAVILAM	Vichy	2018
FLE para crianças com Helène Vantier	Manaus	2018
Imersão em Escola Bilingue – Lycée François Mitterrand	Brasília	2019
Université d'Été	Brasília	2019
Corretor de DELF	On-line	2021
FRANDESCOLA – Embaixada da França no Brasil	On-line	2021
Gerir uma Escola Bilingue – CAVILAM	Vichy	2021

Université du Français	Brasília	2022
------------------------	----------	------

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023) com base nos dados fornecidos pela Coordenação Pedagógica da E.E.T.I José Carlos Mestrinho.

Como podemos notar, percebe-se cada vez mais o envolvimento da secretaria de educação do estado no apoio a projetos como esses, no Amazonas, conforme apontou Teixeira (2020). Além disso, entendemos que ações glotopolíticas como essas impactam significativamente a educação dos seus beneficiários, conforme aponta Girão (2021; 2023).

A escola bilíngue, ao ofertar o ensino de francês em seu currículo, além de outras línguas já preconizadas pela política linguística vigente no estado, se mostra um importante agente fomentador na defesa e manutenção de uma educação plural que vê, no plurilinguismo, a oportunidade de oferecer uma formação crítica e sólida aos seus aprendizes.

No final de 2022, as ações de expansão do ensino de FLE na rede pública chegaram até outras três escolas estaduais: Escola Estadual de Tempo Integral Elisa Bessa Freire, localizada na Av. Itaúba, s/n, no bairro Jorge Teixeira e Escola Estadual Antônio Nunez Jimenes, situada na Av. Pres. Médici, 500, no Zumbi, além da escola bilíngue já em funcionamento, fruto da parceria entre a Licenciatura e a Secretaria de Educação.

As instituições acima citadas fazem parte do Programa de Residência Pedagógica da CAPES que visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2023). As ações iniciaram em 2023 e, atualmente, o projeto conta com 17 residentes (alunos da licenciatura) dos quais 15 são bolsistas e 02 são voluntários, além de 03 professores preceptores (egressos do curso de francês da UFAM) que já trabalham nas escolas participantes.

A título de dar visibilidade às ações de política linguística em favor do ensino de francês realizadas pelas instituições públicas do Amazonas, cremos ser importante mencionar, mesmo que timidamente, o referido programa. No entanto, a pesquisa visa catalogar apenas dados que estejam dentro do escopo temporal proposto inicialmente, ou seja, ações desenvolvidas entre 2017 e 2022. Desse modo, os dados e impactos do ensino de francês através da residência pedagógica à sociedade amazonense, não figurarão na análise desta investigação.

### **3.6 O questionário investigativo**

O questionário investigativo, com questões abertas, cujas “respostas são espontâneas, isto é, dadas nas próprias palavras do respondente” (Vieira, 2009, p. 50), foi o instrumento de

geração de dados escolhido para responder a terceira pergunta de pesquisa da qual foi extraído um objetivo específico que gerou uma categoria de análise, conforme exposto na seção inicial deste capítulo.

Julgamos relevante a coleta de dados por meio dessa ferramenta de pesquisa pelo fato de nossa abordagem ser qualitativa, portanto, o que se pretende com o questionário é basicamente levantar as opiniões dos formadores de professores de francês sobre algumas questões que estão além dos documentos, para as quais as informações ainda são insuficientes. Segundo Vieira (2009, p. 6), “a pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados”.

Desta forma, entendemos ser importante analisar não apenas os documentos que propomos para dar respostas aos objetivos da pesquisa, mas, também, comparar o que os dados documentais nos “falam” (Bardin, 2011) com as informações de opiniões (Vieira, 2009) coletadas por meio do questionário de autoaplicação (Vieira, 2009), constituído por uma série de questões sobre as perspectivas para o ensino e a formação inicial de professores de francês no Amazonas, pós promulgação da Lei 13.415/2017, intencionando descobrir fatos novos sobre a temática proposta. No quadro abaixo, apresentamos as questões do questionário investigativo.

**Quadro 9 - Questionário investigativo**

Questão 1	<i>Na sua visão, após a promulgação da Lei nº 13.415/2017 que tornou obrigatória a oferta apenas da língua inglesa nos currículos escolares, houve impactos sobre a entrada ou procura de alunos pelo Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM?</i>
Questão 2	<i>Na sua opinião, a mudança na legislação educacional impactou o campo de estágio supervisionado obrigatório dos estudantes em formação do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM?</i>
Questão 3	<i>Considerando a formação inicial antes da alteração na lei e como está agora, você pensa que a mudança trouxe algum desafio para o Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM? Ou os desafios permanecem os mesmos?</i>
Questão 4	<i>Você acredita que a lei supracitada impactou o mercado de trabalho para os professores egressos do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM?</i>
Questão 5	<i>Quais perspectivas para o mercado de trabalho no Amazonas você vislumbra para os professores egressos do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM?</i>

Questão 6	<i>Como você analisa o ensino de francês no Amazonas sob o viés das políticas linguísticas?</i>
Questão 7	<i>Quais são suas perspectivas para o ensino e a formação de professores de francês no Amazonas?</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

Como já mencionado no capítulo de metodologia, as perguntas acima foram respondidas por dois grupos de participantes previamente estabelecidos. O Grupo 1 é formado pelos professores que formam o quadro de Coordenação de Curso e o Grupo 2 é composto pelos Professores do quadro efetivo do Colegiado de Língua e Literatura Francesa – CLLF. Para melhor compreensão do leitor, subdividimos as questões em três subcategorias: para as perguntas 1, 2 e 4, formulamos a subcategoria “Impactos da Lei”; para as questões 3 e 6 criamos a subcategoria “Desafios”; e para as indagações 5 e 7 nomeamos a subcategoria “Perspectivas”. Nos próximos tópicos apresentaremos as respostas dos dois grupos de participantes às perguntas que dão base para nossas inferências acerca das subcategorias de análise.

### **3.7 O que pensam a Coordenação e os Professores do Curso de Francês da UFAM**

Ouvir as vozes da gestão acadêmica da licenciatura, bem como dos/as professores/as do colegiado em Letras-Francês da UFAM é importante para entendermos como o corpo docente analisa os impactos da lei sobre a formação de professores e o mercado de trabalho para egressos, os desafios enfrentados pela licenciatura, bem como as perspectivas para a língua francesa no Amazonas, após a chegada da Lei 13.415/17.

#### **3.7.1 Impactos da Lei**

Ao serem questionados sobre os impactos da Lei 13.415/17 sobre a entrada ou procura de alunos pelo Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM, o/as professores/as responderam que:

#### ***Quadro 10 - Impacto Entrada de Alunos***

GRUPO I	
<b>Professor(a) A:</b>	<i>[...]só houve uma verdadeira queda na procura do curso (ou ao menos no ingresso no mesmo) com o advento da pandemia.</i>
<b>Professor(a) B:</b>	<i>Creio que sim, mas não acho que o impacto tenha sido grande.</i>
GRUPO II	

<b>Professor(a) C:</b>	<i>Não. As 28 vagas ofertadas pela Licenciatura permanecem inalteradas, contudo, o que mais provocou a queda de ingressantes no curso não foi a promulgação da Lei, mas o período pandêmico, em especial os anos 2020, 2021 e 2022 e o ensino remoto, que alterou o Calendário Acadêmico e afetou o ingresso não apenas em Letras-Francês, mas em toda Universidade [...].</i>
<b>Professor(a) D:</b>	<i>Não acredito que o curso de Francês tenha sofrido impactos, pois a língua francesa já não era ofertada nos currículos das escolas básicas há muitas décadas. [...]. No entanto, não podemos esquecer que nesse espaço/tempo atravessado pela pandemia o curso de Francês perdeu alunos, mas o motivo foi o contexto pandêmico.</i>
<b>Professor(a) E:</b>	<i>Considerando a Lei de Diretrizes e Bases, podemos afirmar a instabilidade das Línguas Estrangeiras na Estrutura Curricular desde o século passado [...]. Há uma fenda possibilitando o empenho das Línguas Estrangeiras na Educação do Estado e dos Municípios: a geografia das línguas. A LLLF infelizmente está afetada diretamente por esta lei quantitativa e qualitativamente por ausência de ações efetivas diante do Estado e Municípios.</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

A partir das respostas dos Grupos I e II, analisamos que ambos os grupos entendem que não houve impactos significativos quanto à procura de estudantes pela licenciatura nos últimos cinco anos, uma vez que as ofertas de vagas não sofreram diminuição, conforme dados documentais. No entanto, a maioria dos professores entendem que, em tendo havido impacto na entrada de alunos, este se deu em razão da chegada da Pandemia de Covid-19 que afetou todo o sistema escolar brasileiro. Desse modo, a hipótese de impacto assinalada pelos respondentes vai de encontro com os dados documentais analisados nessa categoria.

Outro fator que pode ter colaborado para a estabilidade na procura de estudantes pelo curso é que, de acordo com o PPC/2016, além do licenciado estar habilitado para trabalhar como professor de FLE, o egresso também tem a possibilidade de atuar como intérprete, tradutor, guia turístico e outras funções que exijam o domínio da língua e/ou literaturas de expressão francesas (UFAM, 2016). Percebe-se então que, embora se trate de uma formação de professores, a/o licenciada/o pode atuar também em outras áreas além da docência.

Quando perguntados sobre os impactos da Lei 13.415/17 sobre o campo de estágio supervisionado obrigatório para os estudantes da graduação, os grupos avaliaram que:

**Quadro 11 - Impacto Campo de Estágio**

GRUPO I	
	<i>Também aqui tenho a impressão de que não houve maior impacto[...]. Como você sabe, o estágio costumava ser realizado no próprio CEL da UFAM. Na verdade, com a gradual [...] transformação da Escola José Carlos Mestrinho em Escola Bilingue Português-Francês a partir de 2016, o que aconteceu foi que, ao</i>

<b>Professor(a) A:</b>	<i>contrário, passamos a ter pelo menos uma escola pública como campo de estágio. E, neste momento, com o programa de Residência Pedagógica em Língua Francesa que está sendo coordenado pela Profa. Dra. Stéphanie Soares Girão, estão sendo criadas inclusive novas parcerias - o que talvez demonstre que iniciativas glotopolíticas de pequena (ou média) escala podem eventualmente contrabalançar os impactos de uma lei...</i>
<b>Professor(a) B:</b>	<i>Não creio. Os espaços para o estágio continuam existindo.</i>
<b>GRUPO II</b>	
<b>Professor(a) C:</b>	<i>Como coordenadora e orientadora do Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Francesa, posso afirmar certamente que não impactou, pois a Língua Francesa já vinha atuando à margem e apesar da Lei nº 13.415/2017. Em outras palavras, graças às articulações entre instituições de ensino e professores egressos da Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Francesa da UFAM tem sido possível, desde 2017, levarmos o Francês para escolas públicas.</i>
<b>Professor(a) D:</b>	<i>Não. Com a escola bilíngue e com as parcerias com escolas privadas e com a residência pedagógica os espaços estão sendo ampliados. Além dos espaços que já existiam como o ISF e o CEL.</i>
<b>Professor(a) E:</b>	<i>Não impactou diretamente graças às parcerias feitas apenas com instituições privadas e pontuadas com o alcance pífio em uma cidade com 2 milhões de pessoas. Torna-se uma gota em um oceano o que efetivamente estabelece a seleção dos agraciados há pelo menos três décadas.</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

As respostas do Grupo I e II referentes aos impactos sobre os locais de estágios também estão de acordo com o que evidenciam os dados documentais, ou seja, a maioria dos/das docentes entendem que a promulgação da lei não impactou a formação de professores nesse aspecto. Pelo contrário, os/as professores/as A, C e D enfatizam que, nos últimos anos, além dos espaços já existentes na própria universidade como o CEL e o IsF, o movimento em prol de parcerias que ampliem espaços de estágios para os discentes do curso está crescendo. Primeiro através da criação da primeira escola bilíngue português-francês, na capital do estado, passando pela mais recente parceria entre a graduação e o Programa de Residência Pedagógica, além de parcerias feitas com instituições privadas, conforme explicita o/a professor/a E. Nesse contexto, segundo o PPC/2016, o estágio supervisionado poderá também ser realizado nas escolas de idiomas que, devidamente contatadas, permitirem o acesso de suas salas de aula pelos discentes da graduação (UFAM, 2016). Assim, mesmo não havendo ensino de francês nas escolas públicas do estado até 2017, sempre houve a possibilidade de realização de estágio dos professores em formação.

Ao analisarem os impactos da Lei 13.415/17 sobre o mercado de trabalho para professores egressos, os/as docentes expressaram que:



**Quadro 12 - Impacto Mercado de Trabalho**

GRUPO I	
<b>Professor(a) A:</b>	<i>Acredito que não. Ao menos não de forma imediata.</i>
<b>Professor(a) B:</b>	<i>Não creio. Esse espaço existe, especialmente nas escolas de idiomas.</i>
GRUPO II	
<b>Professor(a) C:</b>	<i>Impactou sim, no sentido de podermos pleitear juridicamente concursos públicos para cadeiras de língua francesa e outras línguas estrangeiras além do inglês. De fato, uma legislação restritiva como a Lei nº 13.415/2017 em nada contribui para um ensino plurilíngue, ao contrário, limita e fecha o mercado de trabalho para qualquer outra língua como o espanhol, francês, japonês e até mesmo línguas indígenas, que também poderiam (e devem) ser ofertadas nas escolas.</i>
<b>Professor(a) D:</b>	<i>Não. A língua francesa passou por um período de apagamento ao longo de algumas décadas e isso não ocorreu exclusivamente por causa dessa lei. Por outro lado, as conquistas de espaços de trabalho no Amazonas são positivas e crescem cada vez mais. São muitos os lugares que ofertam a língua (escolas de idiomas, centros universitários em seus currículos (curso de gastronomia, por exemplo) centros de línguas, escola bilíngue, aulas particulares, etc.).</i>
<b>Professor(a) E:</b>	<i>Sim. A situação é nacional.</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

Ao considerarem os impactos da lei sobre os espaços de mercado, o Grupo I entende que não houve impactos nesse aspecto, uma vez que escolas de idiomas distribuídas pela capital ofertam o ensino de francês, oportunizando que egressos possam trabalhar nesses estabelecimentos de ensino. Conforme identificado por UFAM (2016), observou-se nos últimos anos um aumento da procura pelo francês em Manaus, o que se justifica pela oferta da língua em várias escolas de idiomas na cidade.

O/a Professor/a D (Grupo II), também analisa que o mercado de trabalho para esses profissionais vem crescendo. No entanto, o/a Professor/a C (Grupo II), entende que a lei limitou o mercado de trabalho não apenas para as cadeiras de francês, mas também para outras línguas que poderiam ser ofertadas nas escolas públicas do estado, dificultando, por exemplo, em processos de pedido de concursos públicos para a área de francês.

A questão levantada pelo/a professor/a C vai de encontro com o que Leffa (2001) diz sobre a influencia política que entremeia as discussões sobre a formação de professores, pois esta sofre impactos diretos que são reflexos de ações efetivadas fora do ambiente escolar como a promulgação de leis, por exemplo, que podem decidir qual ou quais línguas devem ser ensinadas em determinado contexto, impactando, conseqüentemente, na ausência de concursos públicos para aquelas línguas ausentes nos currículos escolares, o que afetará diretamente o mercado de ofertas para professores da rede pública de ensino.

### 3.7.2 Desafios

Ao considerarem os desafios da formação inicial antes da Lei 13.415/17 e após sua promulgação, os/as docentes entenderam que:

**Quadro 13 - Desafios para Formação Inicial**

GRUPO I	
<b>Professor(a) A:</b>	<i>Penso que, na prática, já que, ao meu ver, não houve um verdadeiro impacto, ao menos em nosso município e em nosso estado, os desafios permanecem os mesmos [...].</i>
<b>Professor(a) B:</b>	<i>Sempre foram e continuarão sendo os mesmos.</i>
GRUPO II	
<b>Professor(a) C:</b>	<i>[...]. Apesar da Lei Federal, projetos educacionais como a Residência Pedagógica e a articulação da Coordenação de Estágio junto a parceiros educacionais, abrem caminhos outros que driblam a legislação federal de ensino de línguas monolíngue. Os desafios, portanto, permanecem os mesmos: implementar um ensino plurilíngue através de legislações estaduais e municipais, de forma a possibilitar um ensino plurilíngue diverso e de qualidade. Com a implementação da Lei, o que já era difícil, se tornou muito mais, mas não impossível.</i>
<b>Professor(a) D:</b>	<i>Os desafios permanecem os mesmos como, por exemplo, a constante luta para a criação de espaços de atuação profissional (e a escola bilíngue evidencia bons resultados).</i>
<b>Professor(a) E:</b>	<i>Praticamente permanecem os mesmos. O momento da realidade virtual oferece todas as efetivas ações ao efetivo alcance das línguas estrangeiras, não apenas da língua francesa.</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisar as respostas dos/das respondentes, notamos que o grande desafio enfrentado pelo curso é a luta pela visibilidade da importância de um ensino plurilíngue para os estudantes do Amazonas e, para que isso seja possível, é necessário a criação de mais espaços escolares que ofertem ensino de línguas estrangeiras, dentre elas o francês, via ações de política linguística. Nesse aspecto, Volpi (2008) assinala que o novo professor de línguas não deve mais se limitar a apenas transmitir conhecimento, mas deve também atender a funções sociais mais abrangentes. Assim, a luta por mais investimentos na formação de professores de francês, por mais espaços de trabalho para novos professores e por novas parcerias institucionais, seriam alguns dos caminhos a serem percorridos nesse aspecto.

Ao analisarem o ensino de francês no Amazonas sob o viés das políticas linguísticas, os/as formadores/as expuseram as seguintes opiniões:

**Quadro 14 - O ensino de francês nas políticas linguísticas**

GRUPO I	
<b>Professor(a) A:</b>	<i>É uma questão problemática para mim, já que me tornei bastante crítico à tendência geral de que se ofereçam quase que unicamente línguas europeias nas universidades brasileiras. É claro que o francês, como toda língua, merece ser estudado. Mas, num contexto de hipercentralidade do inglês e de luta ecolinguística pela diversidade, o francês [...] não me parece uma alternativa prioritária.</i>
<b>Professor(a) B:</b>	<i>Há espaço para o francês, especialmente nas escolas e centros de idiomas.</i>
GRUPO II	
<b>Professor(a) C:</b>	<i>É um ensino feito nas brechas, para citar Catherine Walsh. Nesse sentido, o ensino de língua francesa sob o viés das políticas linguísticas tem sido um ensino de resistência que por muito tempo foi feito de maneira informal e não institucionalizada, o que dificulta políticas de ensino de línguas mais permanentes. [...]. Particularmente, não vejo outra alternativa para a implementação de uma política linguística que favoreça o ensino de francês que não seja a da formalização e a da institucionalização.</i>
<b>Professor(a) D:</b>	<i>A língua Francesa mostrou força quando conseguiu unir o poder público (SEDUC), a universidade e a comunidade (e posteriormente outros parceiros como a Embaixada da França) em torno da criação de uma escola bilíngue, sobretudo por se tratar de uma língua que vinha sendo preterida historicamente. É, portanto, um bom exemplo de política linguística que precisa continuar sendo fomentada e desejada para que os caminhos continuem se abrindo para uma política plurilinguística.</i>
<b>Professor(a) E:</b>	<i>Considero importantíssima ao contexto local.</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

No Grupo I, o/a Professor/a A entende que o francês assim como outras línguas estrangeiras merece ser ensinado. No entanto, para o/a professor/a, línguas locais deveriam ser priorizadas quando se trata de política linguística a nível local. O/a Professor/a B entende que há espaço para o francês nas políticas linguísticas amazonenses, dado sua presença em escolas e centros de idiomas.

No Grupo II, o/a Professor/a C assevera que o ensino de francês no Amazonas tem sido uma ferramenta de resistência, quando visto a partir das políticas linguísticas locais. Portanto, em sua opinião, para que esse ensino saia da informalidade, é necessário criar mecanismos de política linguística que favoreça esse ensino de maneira institucionalizada.

Para o/a Professor/a D, os esforços empreendidos pela licenciatura para formar novas parcerias têm se mostrado um caminho promissor para o desenvolvimento e fomento de políticas linguísticas não apenas para o ensino de francês, mas também para a abertura do ensino de outras línguas que fazem parte do mosaico amazônico. O/a Professor/a E considera que o ensino de francês através das políticas linguísticas é importante em contexto local.

As respostas dos/das professores/as vão de encontro com o que afirma Witschoreck (2021) ao destacar a importância de que os professores tenham conhecimento das ações que consolidam as políticas linguísticas em espaços que eles irão atuar. Portanto, entendemos que se faz necessária a participação efetiva da formação de professores em questões que dizem respeito às questões de política linguística voltadas para o ensino de francês em contexto local e estadual, buscando parcerias e acordos que objetivem dar visibilidade e fomento ao ensino de francês à sociedade amazonense. Ou seja, os formadores de professores precisam assumir papel de ativista linguístico (ALONSO, 2017).

### 3.7.3 Perspectivas

Ao manifestarem suas perspectivas com relação ao mercado de trabalho para os professores egressos da licenciatura, os/as professores/as discorreram:

**Quadro 15 - Perspectivas Mercado para Egressos**

GRUPO I	
<b>Professor(a) A:</b>	<i>A impressão que tenho é de que o principal mercado de trabalho para os egressos do CLLLF continuam sendo as escolas de língua, privadas (Wizard, Union Française...) ou públicas (EST, IFAM...) e a Aliança Francesa (que não sei direito se é pública ou privada).</i>
<b>Professor(a) B:</b>	<i>Não é um mar de rosas, mas também não é uma tragédia total. Lembro que vários ex-alunos estão no mercado de trabalho atuando como professores de francês.</i>
GRUPO II	
<b>Professor(a) C:</b>	<i>[...]. Já temos uma escola bilingue que abre concurso para professores de língua francesa, mas sabemos não ser suficiente para a demanda de egressos [...]. No setor privado diversas escolas têm buscado se reestruturar após o período pandêmico e, aos poucos, novas vagas de trabalho têm surgido para os egressos da licenciatura [...]. A meu ver, estamos, apesar da Lei Federal, criando possibilidades e abrindo espaços reais para os egressos, contudo, é um trabalho que demanda tempo e empenho de toda a comunidade escolar e universitária e, claro, como toda disputa curricular, não será fácil e pode levar ainda um certo tempo para que vejamos a língua francesa (e outras línguas) com vagas de concurso permanentes.</i>
<b>Professor(a) D:</b>	<i>O espaço de trabalho para professores, embora seja pequeno perto de outros idiomas como o inglês, existe e tem conseguido absorver nossos egressos.</i>
<b>Professor(a) E:</b>	<i>Neste momento ocupar as vagas como professores das escolas de línguas privadas (poucas) ou em Universidades (raríssimas) também privativas.</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

No entendimento do Grupo I, as perspectivas de mercado de trabalho estão em sua maioria concentradas em escolas privadas de idiomas, onde atuam diversos egressos. Para o

Grupo II, alguns avanços foram sendo conquistados com a criação da escola bilíngue que abriu vagas de concurso, conforme explicita o/a Professor/a C, onde, atualmente, alguns egressos da licenciatura são professores. Os/as Professores/as D e E entendem que, embora os espaços de trabalho ainda sejam pequenos se comparado ao cenário de vagas para professores de inglês por exemplo, as poucas escolas de línguas presentes em Manaus têm conseguido absorver os professores formados.

Ao apresentarem suas perspectivas com relação ao ensino de francês e a formação inicial de professores de francês no Amazonas, os/as professores/as expressaram o seguinte:

**Quadro 16 - Perspectivas para Ensino e Formação**

GRUPO I	
<b>Professor(a) A:</b>	<i>Sensibilizar cada vez mais os alunos/professores às pautas do plurilinguismo e da interculturalidade. Continuar, é claro, trabalhando para que adquiram proficiência na língua francesa e um bom conhecimento da literatura e da cultura hexagonais, mas ao mesmo tempo despertá-los para as possibilidades de intercompreensão entre falantes das diferentes línguas neolatinas e para a pluralidade das literaturas e culturas de expressão francesa [...].</i>
<b>Professor(a) B:</b>	<i>As que sempre foram. Os melhores alunos terão espaço, especialmente nas escolas de idiomas.</i>
GRUPO II	
<b>Professor(a) C:</b>	<i>Tenho perspectivas extremamente positivas, considerando o cenário regional e local [...]. Em 2017 foi criada a 1ª escola bilíngue francês/português da região Norte. Em 2022 e 2023 mais 2 escolas públicas têm oferta formal de língua francesa. Dito de outra forma: em 3 anos (2017, 2022 e 2023) triplicamos a oferta de ensino da língua francesa no setor público. [...]. Claramente a oferta da língua francesa nas escolas públicas impactará positiva e diretamente a formação de professores de francês na Universidade Federal do Amazonas.</i>
<b>Professor(a) D:</b>	<i>Considero que as conquistas de espaços de ensino de língua francesa nos permite pensar que também avançaremos nos debates sobre a formação de professores de francês.</i>
<b>Professor(a) E:</b>	<i>Desejo que o desenvolvimento torne-se naturalmente virtualizado e competentemente dinâmico e transdisciplinar.</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

O/a Professor/a A, do Grupo I, entende que é preciso incutir cada vez mais nos alunos a importância do plurilinguismo e da interculturalidade em sua formação inicial, além de despertar-los para a diversidade francófona que compõe as culturas de expressão francesa. O/a Professor/a B vislumbra que apenas aqueles e aquelas que se destacarem na licenciatura terão espaços no mercado de trabalho.

Os/as Professores/as do Grupo II vislumbram perspectivas positivas tanto para o ensino de francês como para a formação inicial de professores de francês. O/a Professor/a C destaca que as últimas conquistas em prol da língua francesa no Amazonas impactarão positivamente a licenciatura em Letras-Francês da UFAM. O/a Professor/a D também espera que tais conquistas abram espaços para debates sobre a formação inicial. O/a Professora E deseja que tanto o ensino como a formação de professores se desenvolvam em um processo dinâmico e transdisciplinar.

Sob esse aspecto, entendemos ser crucial que a formação de professores esteja atenta e inserida nas ações voltadas para a comunidade em que está inserida, conforme afirma Celani (2008). Além disso, concordamos com o pensamento de Graça (2001) ao enfatizar que as perspectivas para a atuação de um professor de francês não podem ser feitas em isolamento do contexto sócio educacional em que ele se insere e que cada vez mais exige dos docentes o desenvolvimento de ações e projetos que contribuam não apenas para a permanência do ensino de francês à sociedade, mas sua inclusão nas mais diferentes instituições de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Conforme exposto na introdução deste texto, a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no que tange a oferta obrigatória de línguas estrangeiras nos currículos escolares brasileiros. No Amazonas, por exemplo, com a chegada da nova lei, o ensino de francês deixou de ser possibilidade de escolha obrigatória nos currículos das escolas, ficando, em teoria, mais distante do ensino básico amazonense.

Assim, visando analisar a situação do ensino de francês a nível estadual, pós promulgação do novo dispositivo, surgiu a pesquisa intitulada “O ensino de francês no Amazonas: ações glotopolíticas” que teve como questionamento norteador: como o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas após a alteração na legislação educacional provocada pela Lei 13.415 de 2017? Para responder tal indagação, consideramos importante analisar não apenas o ensino da língua, mas também a formação de professores de francês presente no estado.

A partir da pergunta norteadora, foi meta também buscar responder outras três questões específicas: a) quais foram os impactos da mudança na legislação educacional sobre a formação de professores de francês no Amazonas? b) que ações glotopolíticas têm sido desenvolvidas por instituições públicas, em prol da língua francesa no estado, após a promulgação da lei? c) quais são as perspectivas dos formadores de professores de francês do Amazonas sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, a partir da mudança na legislação?

A primeira pergunta específica delimitou-se a analisar dois aspectos da formação: os impactos da lei sobre os locais de estágio obrigatório e sobre a entrada de estudantes da Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas, visto que, de acordo com o escopo da pesquisa, é a única formação pública ofertada na modalidade presencial no Amazonas, fazendo uma comparação entre os cinco anos anteriores e posteriores à publicação da lei.

Ao analisarmos os dados documentais referentes aos locais de estágio dos cinco anos anteriores à lei, verificamos que a UFAM já havia uma convenção firmada com a Secretaria de Estado da Educação que possibilitava aos alunos perfazerem suas atividades de estágio nas escolas da rede estadual de ensino público, além da possibilidade de as realizarem também no Centro de Estudos de Línguas da própria instituição. Após a lei, houve aumento significativo de opções de locais de estágio para os estudantes da licenciatura via convenção firmada entre a UFAM e Aliança Francesa de Manaus, bem como por meio da aderência da licenciatura ao

Programa Residência Pedagógica/CAPES que expandiu o ensino de francês para mais duas escolas da rede pública do estado, além da Escola Bilíngue, aumentando, assim, as opções possíveis de locais de estágio para o cumprimento da disciplina supramencionada.

Portanto, a formação de professores de francês não sofreu impactos quanto ao aspecto locais de estágio para seus alunos. Assim, o objetivo específico “Analisar os impactos da mudança na legislação sobre o campo de estágio para os estudantes da Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM”, oriundo da primeira pergunta específica de pesquisa foi alcançado em sua totalidade.

Quanto ao segundo aspecto, referente aos impactos sobre a entrada de alunos na licenciatura nos cinco anos anteriores e posteriores à lei, os dados documentais dos relatórios de alunos ingressantes do curso, quando postos em comparação, nos apontam que houve certa estabilidade nesse aspecto, pois não houve redução de vagas para novos alunos e, na maioria dos anos, as ofertas de vagas foram preenchidas em quase sua totalidade.

No entanto, a partir de 2021, houve uma queda no número de matriculados, podendo ser resquícios da Pandemia de Covid-19 que afetou todo o setor educacional brasileiro. Concluimos, desse modo, que o objetivo específico “Analisar os impactos da lei sobre a entrada de alunos no curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM”, formulado também a partir da primeira pergunta específica, foi alcançado em sua plenitude.

A segunda questão específica visou analisar quais ações glotopolíticas em prol do ensino de francês no Amazonas estão sendo desenvolvidas por instituições públicas, após a chegada da lei. Para responder esse questionamento, recorreremos aos dados documentais referentes às ações da Universidade Federal do Amazonas no que tange sua formação de professores de francês através da Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa, seu projeto de extensão universitária para ensino de línguas por meio do Projeto CEL e sua participação no Programa Idiomas sem Fronteiras – Francês. Também recorreremos aos dados coletados quanto a oferta da língua francesa na rede pública estadual de ensino, por meio da Escola Estadual José Carlos Mestrinho, conhecida como Escola Bilíngue.

Ao analisarmos os dados documentais provenientes da Universidade Federal do Amazonas, verificamos o desenvolvimento de três ações glotopolíticas de extrema importância para a promoção da língua francesa no estado. A primeira e mais antiga delas é a formação de professores de francês que permanece em atividade desde 1965. De acordo com o relatório de alunos formados, entre 1999 e 2016, a Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa formou 96 novos profissionais para atuar em diferentes contextos ligados ao idioma. Além



disso, catalogamos uma variedade de ações de extensão, eventos culturais, acadêmicos e científicos desenvolvidos pela referida formação entre 2014 e 2023/1, evidenciando o comprometimento do curso em promover ações relacionadas à língua francesa e culturas francófonas voltadas para a comunidade interna e externa à UFAM.

Além da formação de professores, a universidade promove o ensino de francês para a comunidade interna e local através do Projeto CEL, importante ator glotopolítico que oferta ensino de línguas à sociedade amazonense desde 1990. Os dados documentais referentes aos cinco anos posteriores à promulgação da lei nos mostram que, entre 2017 e 2022, 66 turmas de língua francesa distribuídas entre o curso regular, turmas de proficiência de leitura em língua francesa para pós-graduandos e turmas de francês especial foram ofertadas nas modalidades presencial e virtual. Para esses cursos, 996 alunos se matricularam e 46 professores estagiários em formação foram beneficiados.

Outra ação de suma importância para a promoção da língua francesa no âmbito das universidades públicas brasileiras é o Programa Idiomas sem Fronteiras. Visando internacionalizar sua comunidade acadêmica, o núcleo de francês do referido programa na UFAM ofertou, entre 2017 e 2022, 15 turmas em cursos voltados para francês com objetivos universitários, de diferentes níveis, totalizando 335 vagas ofertadas que atingiram 1538 inscritos e, desse total, 411 alunos foram beneficiados. O quantitativo de alunos inscritos aponta que há um interesse pelo aprendizado da língua francesa por parte do corpo docente, discente e técnico-administrativo da universidade.

O ensino de francês no Amazonas nos últimos cinco anos também expandiu para a rede pública estadual de ensino por meio de acordo de cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação, o Corpo de Bombeiros do Amazonas e a Embaixada da França no Brasil, que transformaram a Escola Estadual José Carlos Mestrinho, localizada na periferia de Manaus, em escola bilíngue português-francês para mais de 500 alunos e alunas. Ao analisarmos os dados documentais, identificamos que entre 2017 e 2022 foram ofertadas 88 turmas distribuídas nas disciplinas de francês, matemática e ciências naturais ministradas em língua francesa. Foram 180 vagas abertas e 580 alunos e alunas matriculados nessas disciplinas. Além disso, diversas formações continuadas no Brasil e na França foram promovidas para aperfeiçoamento do corpo docente e pedagógico da referida escola.

Desta forma, os objetivos específicos “Elencar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM” e “Verificar as ações implementadas por outros agentes glotopolíticos” foram atingidos em sua totalidade, pois mesmo que haja outras ações em desenvolvimento no âmbito

na rede pública de ensino, como é o caso das escolas estaduais participantes do Programa Pedagógica da Capes, os dados não poderão figurar nesta investigação, uma vez que catalogamos apenas as ações até o ano de 2022 e as atividades da residência iniciaram em 2023.

O terceiro questionamento específico pretendeu analisar como os formadores de professores de francês do Amazonas vislumbram tanto o ensino do idioma quanto a própria formação da qual são docentes, pós promulgação legal. Para responder à referida indagação, lançamos mão da aplicação de um questionário investigativo que, além de trazer opiniões e perspectivas desses docentes, buscou também entender quais são os desafios dessa formação, bem como os impactos da lei sobre e para o mercado de trabalho para egressos do curso. Através das respostas espontâneas dos docentes foi possível estabelecer comparação sobre alguns aspectos que também foram investigados por pesquisa documental.

Com relação aos impactos da lei sobre a entrada de alunos, campo de estágio e mercado de trabalho, inferimos as seguintes conclusões: a) a maioria do corpo docente entende que não houve impactos da lei sobre a entrada de novos alunos e que, em havendo queda na procura da formação, esta deve estar ligada ao período pandêmico recente, o que corrobora com a análise dos dados documentais sobre esse aspecto; b) sobre os impactos quanto aos locais de estágio, a maioria dos professores também concordam que não houve mudanças negativas após a lei, pelo contrário, as possibilidades de locais de estágio aumentaram nos últimos cinco anos, confirmando também a análise dos dados documentais nesse item; c) sobre o mercado de trabalho para egressos, três docentes acreditam que não houve impactos e que espaços de trabalho como escolas de idiomas, por exemplo, continuam absorvendo os profissionais formados. No entanto, dois professores entendem que houve impactos a nível nacional e, sobretudo, no impedimento de abertura de novos concursos públicos para professores de francês no estado.

No aspecto desafios trazidos pela lei para a formação inicial de professores de francês, todos os docentes concordam que, apesar da nova legislação fragilizar ainda mais a oferta de um ensino pautado na diversidade linguística, esta não trouxe novos desafios para a licenciatura. Assim, os desafios enfrentados pelo curso permanecem os mesmos: implementar um ensino plurilíngue através de leis estaduais e municipais e a constante luta pela criação de mais espaços de atuação profissional. Quanto suas análises sobre o ensino de francês nas políticas linguísticas amazonense, os professores destacam que este tem sido um ato de resistência, um ensino muitas vezes feito de maneira informal e não institucionalizada. Assim, ações desenvolvidas em

parceria com outros atores institucionais são caminhos que devem ser desejados e incentivados para a construção de novas políticas linguísticas.

Ao analisarmos suas perspectivas para o mercado de trabalho para egressos e sobre o ensino e formação de professores, chegamos às seguintes inferências: a) todos os docentes afirmaram haver espaços de trabalho para os futuros professores, sobretudo nas escolas de idiomas privadas e que, com a crescente presença do ensino de francês na rede estadual de ensino por meio da escola bilíngue e das escolas participantes do Residência Pedagógica, a tendência será surgir novos espaços de trabalho e vagas de concurso para a área de francês no Amazonas. Para o ensino e formação de professores, as perspectivas elencadas são: 1. Sensibilização do corpo discente para a importância do plurilinguismo e da interculturalidade; 2. Crescimento da oferta de ensino de francês nas escolas da rede pública de ensino que, conseqüentemente, impactará positivamente na formação de professores, abrindo espaços para debates e construções positivas em ambos aspectos.

A partir da análise do questionário investigativo, concluímos que o objetivo “Analisar o que pensam a Coordenação de Curso e os Professores do Curso de Francês da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação” foi alcançado plenamente, pois entendemos como o corpo docente da licenciatura compreende a conjuntura imposta pela nova lei e seus impactos para a formação de professores de francês no Amazonas.

Pelo exposto, confirmamos nossas hipóteses iniciais de que existem ações de formação inicial e continuada para professores de francês no Amazonas. Existem ofertas de ensino de francês para a comunidade local através de extensão universitária e no ensino público do estado. Além disso, confirmamos também a suposição de tanto o ensino de francês como a formação de professores estão presentes nas ações de internacionalização desenvolvidas pelas Universidade Federal do Amazonas.

Desse modo, asseveramos que esta investigação é relevante para o contexto social em que se insere, pois trouxe resultados sobre a situação do ensino de francês sob o viés da glotopolítica e os impactos dessas ações para a sociedade. Do ponto de vista político, pois os dados coletados nos informam que há procura pelo aprendizado do idioma, evidenciando que novas ações glotopolíticas podem ser desenvolvidas nos próximos anos. No aspecto científico, esta pesquisa contribui com dados que podem servir de fonte de informações para que novas pesquisas sejam elaboradas na área de política linguística, ensino de francês e formação de professores de francês no Brasil e no Amazonas. Também se mostra relevante do ponto de vista

acadêmico e pedagógico, pois traz um panorama da situação da procura e entrada de novos estudantes, além dos locais de estágios para os professores em formação.

Para não finalizarmos, reconhecemos que dados ou informações podem ter escapado de nossos olhares durante o desenvolvimento deste trabalho, seja por motivos de não acesso a eles ou por não se encaixarem no escopo teórico-metodológico proposto inicialmente. Portanto, deixamos como possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras que podem ser conduzidas por mim ou por outros pesquisadores. Cito aqui dois deles: a) quais são os impactos do Programa Residência Pedagógica para o fortalecimento do ensino de francês nas escolas públicas amazonenses?; b) de que maneiras o Projeto CEL e o Programa Idiomas sem Fronteiras contribuem para o aprimoramento linguístico dos professores estagiários de francês em formação? Esperamos ter essas respostas em breve.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcella dos Santos. SILÊNCIO E RESISTÊNCIA: AS LÍNGUAS NA ESCOLA EM CONTEXTOS DE PERMANENTES RETROCESSOS. *Revista X*, v. 15, n.5, p. 194-216, 2020.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. – São Paulo : Moderna, 2016.

AFONSO, Lília dos Anjos. A ÁREA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NAS LICENCIATURAS EM LETRAS NO BRASIL. 2017. 109 f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AMAZONAS. **Convênio nº 28/2010**. Celebra convênio de Estágio Curricular entre o Governo do Estado através da Secretaria de Estado de Educação e a Fundação Universidade do Amazonas, na forma prevista na Lei nº 11.788/08. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2010.

AMAZONAS. **Convênio nº 115/2018**. Celebra convênio de Estágio Curricular entre o Governo do Estado através da Secretaria de Estado de Educação e a Fundação Universidade do Amazonas, na forma prevista na Lei nº 11.788/08. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2018.

ANDRADE, Kate Constantino Pinheiro de; PEREIRA, Rosana Batista. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ESTADO DE SERGIPE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS FRENTE À POLÍTICA PÚBLICA. In: **IV COLÓQUIO INTERNACIONAL “Educação e Contemporaneidade”**, 2012, São Cristóvão, Sergipe. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/38/37.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. LA PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA EN EL ESTUDIO DE LOS INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODO LÓGICOS. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016.

ARNOUX, ELVIRA NARVAJA DE (2000), **“La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”**, en Primer simposio en la maestría en ciencia del lenguaje. SP “Joaquín V. González”. Disponível em: [https://www.academia.edu/24563971/La\\_Glotopol%C3%ADtica\\_transformaciones\\_de\\_un\\_campo\\_disciplinario](https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario). Acesso em: 15 nov. 2022.

ARRUDA, Larissa. Um breve panorama histórico do ensino de Fle no Brasil: origens, contatos culturais e evoluções políticas. *Cadernos Neolatinos*, 2016.2. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9723>. Acesso em: 02 ago. 2021.

ARRUDA, Larissa de Souza. Políticas públicas educacionais de Fle no Brasil e seus reflexos na formação docente. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 7.7, 2020.

ARRUDA, Larissa de Souza et al. A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. Especial, p. 217-242, nov. 2022.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/publicacoes/download/4-4.PDF>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.  
BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS. **Revista HSTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Dispõe sobre a lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Institui a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Idiomas sem Fronteiras (IsF)**. Ministério da Educação, Brasília: 2012. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 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: 09 out. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. – 3. Ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALHEIRO, Juciane; LUDWIG, Carlos Roberto; LANES, Elder José. **Língua(gem), ensino e formação docente**/ Organizadores: Juciane Cavalheiro, Carlos Roberto Ludwig, Elder José Lanes. – Manaus (AM): Editora UEA, 2021.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Editais nº 24/2022**. Programa Residência Pedagógica. Chamada pública para apresentação de Projetos Institucionais. Brasília: Capes, 2022.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão?**. In: O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Línguas Estrangeiras na Contracorrente da Política Linguística Educativa Nacional: O Ensino do Francês no Amapá. **Revista Línguas & Letras**, v. 20, n. 46, 2019.

DEROSSI, Caio Corrêa; CARVALHO, Thaís Carneiro. Trajetórias Histórico-políticas da Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil. **Interritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, BRASIL | V.6 N.12 [2020]. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/249003>. Acesso em: 24 jul. 2023.

DORIGON, Thomás. O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas. **Revista BELT**, Porto Alegre, v. 6. sp. N. – suppl., s4-s20, dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21009/0>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. – 6. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 17 set. 2023.

GATTI, BERNARDETE A. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PESQUISAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2823>. Acesso em: 24 jul. 2023.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GIRÃO, Stéphanie Soares. As concepções de letramentos na formação de professores de FLE em contexto amazônico. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 53-63, 2º quadrimestre de 2019.

GIRÃO, Stéphanie Soares. Ensino de literatura e a formação de professores de francês na(s) Amazônia(s) brasileira(s). **Tese (Doutorado)** – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. – Campinas, SP: [s.n], 2021.

GIRÃO, Stéphanie Soares. **Ensino de literatura e formação de professores de francês na(s) Amazônia(s) brasileira(s)** [livro eletrônico] / Stéphanie Soares Girão. - 1. ed. - Araraquara, SP : Letraria, 2023. PDF.

GOMES, Ádria dos Santos. Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de língua espanhola na rede municipal de educação SEMED/Manaus. **Dissertação (Mestrado em Letras)**, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, 2021.

GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira. REFLEXÃO SOBRE AS PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DE UM PROFESSOR DE FRANCÊS. **Caderno de Letras**, Pelotas, v.1, n.8, p. 1-106, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/05/Caderno-de-Letras-8.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. In: **Langages**, 21<sup>e</sup> année, n°83, 1986. Glottopolitique. pp. 5-34; doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1986\\_num\\_21\\_83\\_2493](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493). Acesso em: 05 set. 2021.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. **Revista Iztapalapa**, ano 13, n. 29, p. 5-39, enero/jun. 1993.

HEUFEMANN, Felipe Miguel Castro. Políticas Linguísticas e o Ensino da Língua Espanhola em Manaus à luz da Glotopolítica. **Dissertação (Mestrado em Letras)**, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, 2019.

KLOSS, Heinz. **Research possibilities on group bilingualism: a report**. Québec: CIRB, 1969.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, Xoán Carlos. Uma leitura da “Defesa da Glotopolítica”. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoán Carlos (organizadores). **Glotopolítica e práticas de linguagem**. – Niterói : Eduff, 2021.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kacio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ALGUNS DESAFIOS E DEMANDAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n.º. 144, p.721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXShfrdQRNBM/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LIVI, Carina Chaves Dos Santos. Políticas de línguas na fronteira: sentidos de diversidade, monolingüismo e práticas translíngues. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu – PR, 2022.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

Marky Jean-Pierre (2019) Language, education, and development: postcolonial societies and neoliberalism, **British Journal of Sociology of Education**, 40:4, 507-522, DOI: 10.1080/01425692.2019.1591269. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2019.1591269>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; SILVA, Divane O. de; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. Políticas de Formação de Professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. Eixo Temático: Formação de Professores, vol. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168>. Acesso em: 17 set. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Marluce Fagotti de; ALVES, Rosângela Aparecida. A internacionalização e o programa Idiomas sem Fronteiras nas universidades estaduais: desafios e transformações. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012180, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PESSONI, Rosemeire Bom; PESSONI, Arquimedes. Internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PIETRAROIA, Cristina Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, 37 (2): 7-16, maio-ago, 2008.

PIETRAROIA, Cristina Moerbeck Casadei; DELLATORRE, Sahsha Kiyoko Watanabe. O ensino de francês no Brasil. **Odisseia**, natal, RN, n. 09, p. 97-124, jul.-dez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Jaqueline Nascimento da Silva. O Projeto Escola Bilíngue Português-Francês na rede pública de ensino do Estado do Amapá: políticas, contextos e concepções. **Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal do Amapá – Macapá, 2022. 138f.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida Silva. A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1 – jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ROCHA, Renata Cybelle da Silva; MENICONI, Flávia Colen. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação inicial dos licenciandos em Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas**. In: Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras [livro eletrônico]: reflexões, experiências e desafios / Organizadoras Cátia Veneziano Pitombeira, Simone Makiyama, Flávia Colen Meniconi. – Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

SANTOS, Fernanda Marsaro. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. [BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.]. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, mai. 2012. Resenhas.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos e epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (52.2), p. 289 – 320, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/dT93Vp7MjTx9YgxPzqCrP4N/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Vandenilza Gomes da. FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON. **Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia)**, Universidade do Estado do Amazonas, Tabatinga, 2017.

SOUZA, Marina M.M.F. Avaliação das Políticas Linguísticas Implantadas no Brasil e os Programas de Mobilidade Acadêmica em Contexto de Internacionalização. **REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS – UNITAU**, Taubaté, Volume 7, nº 2, p. 42-59, jul-dez/2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/143>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de. A desconcentração política e o seu impacto nas Políticas Linguísticas Públicas Educacionais (PLPE) no Brasil. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

TEIXEIRA, Wagner Barros. Integrando comunidades por meio do português: ações glotopolíticas dos programas CEL e IsF na Universidade Federal do Amazonas. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]

TEIXEIRA, Wagner Barros. O linguista aplicado entre agentes glotopolíticos: o ensino de espanhol em São Gabriel da Cachoeira/AM. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 290 – 309, set./dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11838>. Acesso em: 09 ago. 2021.

TEIXEIRA, Wagner Barros; CORRÊA, Edith Santos; COSTA, Elizabeth Brito da. Centro de Estudos de Línguas da UFAM: 30 anos contribuído para o desenvolvimento da sociedade amazonense. In: COELHO, I. M. W. D. S.; TEIXEIRA, W. B. (Org.). **Investigações e práticas de ensino-aprendizagem em Centros de Línguas do Amazonas**. 1.ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2020.

TEIXEIRA, Wagner Barros; GUERREIRO, Solano da Silva. PANORAMA GLOTOPOLÍTICO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PERU: CONTEXTO DE BENJAMIN CONSTANT/AM. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas – TO, v. 9, n. 01, 2020.

TEIXEIRA, Wagner Barros; FERREIRA, Cacio José. Considerações (gloto) políticas sobre o ensino de línguas estrangeiras no Amazonas: um olhar especial para a Língua Japonesa. **XI CIEJB – XXIV ENPULLCJ**. Disponível em: [https://www.academia.edu/34523977/Considerações\\_gloto\\_pol%C3%ADticas\\_sobre\\_o\\_ensino\\_de\\_l%C3%ADnguas\\_estrangeiras\\_no\\_Amazonas\\_um\\_olhar\\_especial\\_para\\_a\\_L%C3%ADngua\\_Japonesa](https://www.academia.edu/34523977/Considerações_gloto_pol%C3%ADticas_sobre_o_ensino_de_l%C3%ADnguas_estrangeiras_no_Amazonas_um_olhar_especial_para_a_L%C3%ADngua_Japonesa). Acesso em: 09 ago. 2021.

TEIXEIRA, W. B.; PESSÔA, M. P. S. Extensão universitária e internacionalização: ações dos programas CEL e IsF na Universidade Federal do Amazonas. In: Actas del 11no. **Congreso Internacional de Educación Superior**. Taller Internacional de Internacionalización de la educación. La Habana, Cuba: Ministerio de la Educación, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Convênio nº 169/2022**. Celebra convênio de Estágio Curricular entre a Fundação Universidade do Amazonas e Associação de Cultura Franco Brasileira, na forma prevista da Lei nº 11.788/08. Manaus: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **História**. Disponível em: <https://ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 04 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Pró-reitoria de ensino e graduação. Curso de Letras Língua e Literatura Francesa. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa**. Manaus, 2016.

VASCONCELOS, Lucas. Programa Residência Pedagógica da Ufam expande o ensino do Francês em escolas públicas de Manaus. **ACRÍTICA**, Manaus, 16 de set. 2023. Disponível em: <https://www.acritica.com/educacao/programa-residencia-pedagogica-da-ufam-expande-o-ensino-do-frances-em-escolas-publicas-de-manaus-1.317883>. Acesso em: 30 out. 2023.

VIANA, Herika Paes Rodrigues; PACHECO, Ricardo de Aguiar. A história da formação de professores de história. **XVII Encontro Estadual de História – ANPUH – PB**, v. 17, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviiieeh/xviiieeh/paper/viewFile/3474/2717>. Acesso em: 11 set. 2023.

VOLPI, Marina Tazón. **A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente**. In: O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. – São Paulo: Atlas, 2009.

WEININGER, Markus J. **Do aquário em direção ao mar aberto Mudanças no papel do professor e do aluno**. In: O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

WITSCHORECK, Mirley Tereza Correia da Costa. A terceira margem do rio [recurso eletrônico]: reflexões sobre a formação leitora em língua estrangeira a partir de Saussure e Benveniste, na perspectiva da complexidade. **Tese (Doutorado)** – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2021.



## APÊNDICES

**Poder Executivo Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da Pesquisa “O ensino de francês no Amazonas: ações glotopolíticas”, sob a responsabilidade do pesquisador Fabrício de Oliveira Vasconcelos portador do RG 2399724-9 e do CPF 002.646.142-08, telefone celular (92) 992864160, e-mail professorfabriciovasconcelos@gmail.com, orientado pelo Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, telefone celular (92) 982473428, e-mail wagbarteixeira@hotmail.com, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta investigação pretende analisar de que maneiras o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas a partir da mudança implementada pela Lei nº 13.415/17. Os objetivos específicos são os seguintes: 1. Analisar os impactos da mudança na legislação sobre o campo de estágio para os estudantes da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; 2. Analisar os impactos da lei sobre a entrada de alunos no curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; 3. Elencar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM; 4. Verificar as ações implementadas por outros agentes glotopolíticos; 5. Analisar o que pensa a Coordenação do Curso de Francês da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação; 6. Analisar o que pensam os demais professores da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas abertas.

Entendemos que toda pesquisa envolvendo seres humanos é passível de riscos. Neste estudo, um dos riscos decorrentes de sua participação é o da divulgação da sua identidade. Para minimizar tal risco, o pesquisador garante o anonimato e resguarda os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à exposição de informações pessoais ou de imagem. Por esta razão, o questionário não possui identificação. Além disso, o(a) participante terá a liberdade de escolher um nome fictício, caso queira, com o intuito de aumentar a garantia de seu anonimato.

Outro fator de risco de sua participação pode se configurar em constrangimento e/ou aborrecimento ao responder o questionário proposto. Visando atenuar tal risco, caso seja necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou assistencial sem ônus para o(a) Sr(a)., pelo tempo que for necessário. A pesquisa não prevê despesas aos participantes, porém, caso o(a) Sr(a). tenha algum gasto, previamente acordado com o pesquisador, em decorrência da pesquisa, o(a) Sr(a) será ressarcido(a) em forma de dinheiro, por meio de recursos próprios do pesquisador responsável. Outrossim, caso o(a) Sr(a). sofra algum prejuízo material ou imaterial decorrente da pesquisa, poderá solicitar indenização de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O Sr.(a) deverá considerar também todos os riscos relacionados à Covid-19. Por isso, para minimizar esses riscos, caso apresente qualquer sintoma gripal, febre e/ou dor de cabeça, o pesquisador deverá ser comunicado pelo telefone e/ou e-mail acima dispostos e, para esses casos, os questionários bem como o TCLE, serão enviados por e-mail. Caso haja qualquer orientação que determine o isolamento social, o questionário e TCLE, de igual modo, poderão ser enviados por e-mail para todos os participantes, tendo por base as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e demais resoluções complementares.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto, ou seja, não receberá nenhuma remuneração por sua participação na pesquisa. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a).

desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações prestadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, científicos e de divulgação científica, sendo resguardado o anonimato do(a) fornecedor(a) dos dados.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com o pesquisador Fabrício de Oliveira Vasconcelos e com o Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que o pesquisador pretende fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável



Poder Executivo Ministério da Educação  
 Universidade Federal do Amazonas  
 Faculdade de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL



## QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas e gostaria de convidá-lo(a) a participar desse estudo sobre O ensino de francês no Amazonas: ações glotopolíticas. Agradeço antecipadamente a colaboração, e asseguro-lhe que a sua identidade será preservada.

Cordialmente,

Fabício de Oliveira Vasconcelos

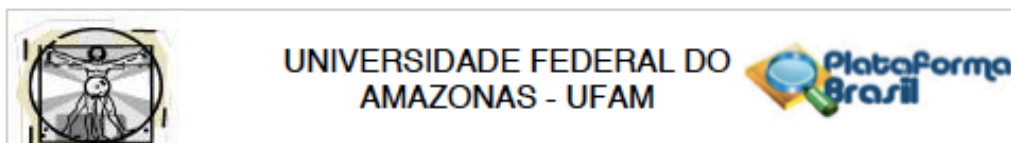
### Questões

- 1) Na sua visão, após a promulgação da Lei nº 13.415/2017 que tornou obrigatória a oferta apenas da língua inglesa nos currículos escolares, houve impactos sobre a entrada ou procura de alunos pelo Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM?
- 2) Na sua opinião, a mudança na legislação educacional impactou o campo de estágio supervisionado obrigatório dos estudantes em formação do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM?
- 3) Considerando a formação inicial antes da alteração na lei e como está agora, você pensa que a mudança trouxe algum desafio para o Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM? Ou os desafios permanecem os mesmos?
- 4) Você acredita que a lei supracitada impactou o mercado de trabalho para os professores egressos do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM?
- 5) Quais perspectivas para o mercado de trabalho no Amazonas você vislumbra para os professores egressos do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM?
- 6) Como você analisa o ensino de francês no Amazonas sob o viés das políticas linguísticas?



- 7) Quais são suas perspectivas para o ensino e a formação de professores de francês no Amazonas?

## ANEXO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE FRANCÊS NO AMAZONAS: AÇÕES GLOTOPOLÍTICAS

**Pesquisador:** Fabricio de Oliveira Vasconcelos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 70190023.7.0000.5020

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras -Flet

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.155.953

#### Apresentação do Projeto:

As políticas linguísticas educativas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, efetivadas pelo Estado, estão desconsiderando cada vez mais o mosaico multicultural e plurilíngue que constituem nossa diversidade linguístico-cultural. Exemplo disso, é a promulgação da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que retirou o poder de escolha da comunidade escolar da oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna, impondo apenas a oferta do ensino obrigatório da língua inglesa nos currículos escolares brasileiros. Visando analisar os impactos dessa política

linguística vigente para o ensino de francês no Amazonas, esta investigação tem como objetivo geral analisar de que maneiras o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas a partir da mudança implementada pela lei supramencionada, à luz da glotopolítica. A fundamentação teórica que embasa esta pesquisa visa abordar a temática das Políticas Linguísticas com base em autores como Kloes (1969); Hamel (1993); Calvet (2007); bem como sobre Glotopolítica fundamentadas em Guespin e Marcellesi (1986); Arnoux (2000, 2016); Silva (2013); Lagares (2018); Teixeira (2020); Savedra, Pereira e Lagares (2021). Além disso, pretende-se tratar do Ensino de Francês no Brasil através de estudos fundamentados em Pietraróia (2008); Leffa (2016); Arruda (2016), bem como no Amazonas a partir de Girão (2019, 2021 e 2023); Teixeira, Corrêa e Costa (2020) e Teixeira (2020). Ademais, buscaremos dissertar acerca da Formação de Professores de Francês com base em Leffa (2008); Gimenez e Monteiro (2010); Afonso (2017); Arruda (2020); Albuquerque Costa e Marinelli (2008), entre outros. Em seus procedimentos metodológicos, este estudo pretende

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

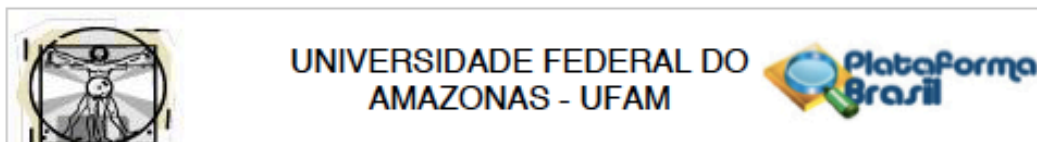
**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**Município:** MANAUS

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

apoiar-se na abordagem qualitativa, utilizando-se de técnicas de pesquisa de cunho bibliográfico, documental e de campo com base em autores como Fachin (2017); Barros e Lehfeld (2007); Prodanov e Freitas (2013); Gil (2017); Vieira (2009) e Paiva (2019). Os participantes da pesquisa serão os formadores de professores pertencentes ao colegiado da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas. Os dados serão gerados por meio de análise documental e questionário investigativo. Os procedimentos de análise dos dados serão fundamentados na análise de conteúdo de Bardin (2011).

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Analisar de que maneiras o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas a partir da mudança implementada pela Lei nº 13.415/17.

##### **Objetivo Secundário:**

1. Analisar os impactos da mudança na legislação sobre o campo de estágio para os estudantes da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; 2. Analisar os impactos da lei sobre a entrada de alunos no curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; 3. Elencar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM; 4. Verificar as ações implementadas por outros agentes glotopolíticos; 5. Analisar o que pensa a Coordenação do Curso de Francês da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação; 6. Analisar o que pensam os demais professores da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com o/a pesquisador(a) responsável:

##### **Riscos:**

Em nossa pesquisa os riscos serão mínimos. No entanto, de acordo com a Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais tem riscos, levando em consideração a magnitude em função de características e circunstâncias do projeto. Para os(as) participantes, os riscos estão relacionados com algum possível constrangimento e invasão de privacidade durante aplicação dos questionários. No caso específico desse estudo, se ocorrer riscos de ordem emocional ou psicológica, serão sanados através de atendimento psicológico, providenciado pelo próprio pesquisador sem qualquer ônus, de forma que não lhe ocasione qualquer dano ou constrangimento. Para contornar esses riscos, todos que participarão respondendo os questionários, buscaremos abordar para que a mesma seja

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

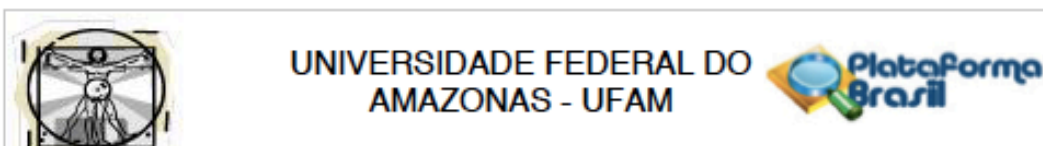
**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

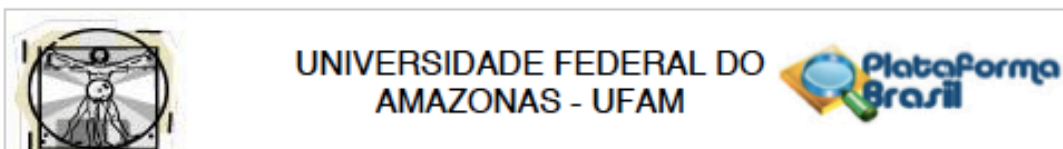
da forma mais polida e educada possível, deixando o(a) participante à vontade para responder ou se negar a responder quaisquer das perguntas, visando não lhe causar qualquer tipo de constrangimento. Para evitar tais riscos, as respostas dos questionários ficarão sob responsabilidade exclusiva do pesquisador responsável por este estudo. Ressaltamos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados. Todavia, a

identidade do(a) participante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Será garantido ao participante a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Será comunicado ao participante que poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Fabrício de Oliveira Vasconcelos a qualquer tempo para informação adicional no email: professorfabriciovasconcelos@gmail.com e celular: 92-99286-4160 e do orientador Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira através do e-mail: waggbarrosteixeira@hotmail.com e celular: 92-98247-3428 e, também, com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

#### Benefícios:

A diversidade linguística presente no Estado do Amazonas se mostra um campo rico e propício a novas pesquisas no âmbito do ensino e formação de professores de línguas estrangeiras. Por isso, dada a carência de pesquisas voltadas para o cenário político-linguístico de ensino de francês nesse contexto específico, considero esta pesquisa relevante nos aspectos social, científico, acadêmico e pedagógico. No contexto social, o estudo é relevante porque visa analisar as políticas linguísticas e as ações glotopolíticas para o ensino de francês no Amazonas, na atual conjuntura, após a promulgação da Lei nº 13.415/17 que faz alterações na LDB/96 no que concerne o ensino de LE para o ensino público. Assim, a investigação pode trazer resultados que suscitem discussões sobre as políticas linguísticas dos últimos anos acerca do caldeirão glotopolítico que compõe o universo do ensino de LE em contexto específico do estado. Esse estudo é socialmente relevante, de igual modo, pelo fato de registrar de que maneiras o francês é ensinado no Amazonas, momento em que esse ensino se concentra especialmente na Universidade Federal e em escolas particulares. A partir disso, a investigação poderá servir, através dos dados e resultados obtidos, de insumo necessário para que quiçá novas ações glotopolíticas pensadas para o ensino de francês no estado sejam desenvolvidas. Em seu aspecto científico, dada a carência de pesquisas específicas relacionadas ao ensino da língua francesa no Amazonas, o presente estudo também se mostra relevante para contribuir, através da análise dos resultados, para que outros pesquisadores

<b>Endereço:</b> Rua Teresina, 4950	
<b>Bairro:</b> Adrianópolis	<b>CEP:</b> 69.057-070
<b>UF:</b> AM	<b>Município:</b> MANAUS
<b>Telefone:</b> (92)3305-1181	<b>E-mail:</b> cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

possam utilizá-lo como subsídio para novas pesquisas no eixo do ensino e formação de professores de francês nesse contexto, bem como na área da glotopolítica para o ensino da língua francesa no estado. Além disso, a pesquisa se mostra importante, também, do ponto de vista acadêmico porque pretende analisar os impactos da lei sobre a formação inicial de professores de francês no estado, contribuindo, portanto, para discussões posteriores sobre a temática. Ademais, a pesquisa possui relevância do ponto de vista pedagógico,

pois além de pretender compreender a perspectiva dos professores de francês sobre o ensino e formação inicial de professores após a mudança na legislação, busca aferir os impactos quanto aos locais de estágios disponíveis para os professores em formação, além da procura de alunos pela referida graduação ofertada pela UFAM.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

##### Desenho:

A pesquisa intitulada "O ensino de francês no Amazonas: ações glotopolíticas" se insere no eixo Teoria e Análise Linguística do Programa de PósGraduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM). Está no âmbito do domínio da Linguística Aplicada e das Políticas Linguísticas por englobar eixos temáticos que abordarão o ensino e formação de professores de francês pelo viés da política linguística e da glotopolítica, no Amazonas. O presente estudo pretende analisar de que maneiras o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas a partir da mudança implementada pela Lei nº 13.415/17. Para atingir o objetivo geral acima proposto, pretende-se alcançar os seguintes objetivos específicos: Analisar os impactos da mudança na legislação sobre o campo de estágio para os estudantes da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; Analisar os impactos da lei sobre a entrada de alunos no curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; Elencar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM; Verificar as ações implementadas por outros agentes glotopolíticos; Analisar o que pensa a Coordenação do Curso de Francês da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação e Analisar o que pensam os demais professores da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação.

##### Hipótese:

1 - Acredita-se que o ensino de francês no Amazonas já era impactado pela não obrigatoriedade da oferta nas escolas públicas, ou seja, era um componente apenas como escolha da comunidade escolar. Isto, de alguma forma, trazia desafios tanto para a oferta do idioma no ensino público amazonense, quanto para a formação inicial de professores no que tange a opções de locais de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

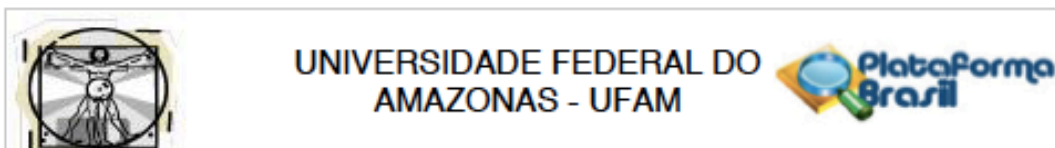
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

estágio obrigatório e não obrigatório. 2 - Além disso, o mercado de trabalho estaria restrito apenas à iniciativa privada. 3 - Havia também escassez de vagas em concursos públicos e processos seletivos, resultado da não oferta do francês nas escolas. 4 - Entretanto, apesar de um cenário desfavorável com relação ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas, acredita-se que o ensino de francês continua enfrentando os mesmos desafios com a mudança na legislação, porém, ações glotopolíticas variadas, que não dependem de decisões políticas do poder público, vêm sendo desenvolvidas em prol da promoção da língua francesa no Amazonas, através de agentes sociais e institucionais da esfera federal, estadual e da iniciativa privada. 5 - Adota-se, portanto, a suposição de que há ações de formação inicial e continuada para professores de francês, bem como oferta do ensino do idioma para a comunidade por meio de ações de extensão universitária. Para mais, o ensino e a formação continuada de professores se fazem presentes em ações de internacionalização desenvolvidas pela UFAM.

**METODOLOGIA PROPOSTA:**

Esta pesquisa apresenta-se como sendo de natureza básica, pois tem por objetivo aumentar o conhecimento científico sobre as ações glotopolíticas para o ensino de francês no Amazonas, sem necessariamente aplicar seu resultado à resolução de um problema (PAIVA, 2019). Quanto ao seu gênero, entendemos ser de base empírica, uma vez que se baseará na observação dos fatos e em experiências de vida (PAIVA, 2019) por meio de opiniões que serão coletadas dos participantes, portanto, de suas experiências enquanto professores formadores. As fontes de informações deste estudo se encaixam em pesquisa terciária por se basear em compilações de fontes primárias – alguns dados serão coletados pelo próprio pesquisador – e fontes secundárias – pois se utiliza de dados de pesquisas já divulgadas como, por exemplo, do estado da arte sobre as temáticas propostas, além da revisão de literatura sobre os temas principais. Desta forma, utilizará da consolidação dessas informações (PAIVA, 2019). Quanto à sua abordagem metodológica, esta investigação pretende utilizar do método qualitativo. Portanto, está inserida na abordagem qualitativa ou interpretativa, visando “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix apud PAIVA, 2019, p. 13). No tocante ao objetivo, pode-se dizer que a pesquisa tem caráter exploratório e descritivo. Exploratório porque busca aproximar-se do fenômeno de estudo proposto (GIL, 2017) que são as ações que têm sido desenvolvidas em prol do ensino da língua francesa no Amazonas, em seus diversos contextos, o que entendemos ser um tema ainda pouco explorado. Descritivo porque a pesquisa utilizará de informações já acumuladas sobre o tema (PAIVA, 2019) das políticas linguísticas e ações glotopolíticas para o

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

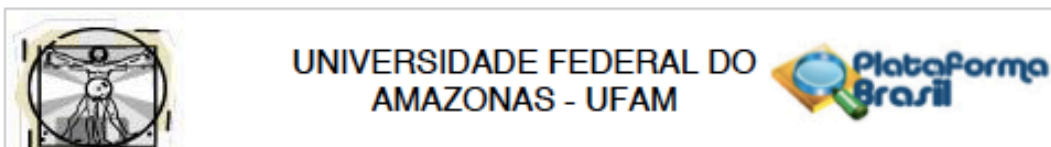
**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

ensino de línguas estrangeiras no estado, notadamente para a área de francês. Seguindo a classificação da pesquisa com base em Paiva (2019), o presente estudo lança mão das técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo como procedimentos de investigação. A pesquisa bibliográfica faz-se necessária para a construção do estado da arte dos eixos temáticos propostos na revisão da literatura, tanto por acervos digitais (teses, dissertações e artigos) utilizando-se de recortes lexicais, quanto através de materiais impressos como livros, por exemplo. A pesquisa documental se faz necessária neste estudo porque visa analisar quais foram os impactos da mudança na legislação educacional sobre a formação de professores de francês no Amazonas e, para isso, pretende-se analisar documentos institucionais referentes à licenciatura em Letras língua e Literatura Francesa, da Universidade Federal do Amazonas. Além de verificar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM e por outras instituições públicas por meio de relatórios sobre a oferta de turmas, número de alunos inscritos e professores/estagiários beneficiados. Desta forma, o corpus documental consiste nos "Relatórios de Alunos Ingressantes" dos cinco (5) anos anteriores e posteriores à promulgação da Lei Federal nº 13.415/17, com o objetivo de analisar os impactos sobre a entrada de alunos no curso supracitado. Ademais, pretende-se também verificar os impactos para o campo de estágio do referido curso, através da análise dos "Convênios de Estágio" dos cinco (5) anos anteriores e posteriores à promulgação da lei supramencionada. A pesquisa de campo se mostra outro procedimento metodológico adequado para a coleta de dados por meio de aplicação de questionário investigativo aos participantes da pesquisa serão os professores do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas, caso aceitem participar, se encaixem nos critérios de inclusão e exclusão e que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

**Critério de Inclusão:**

Quanto aos critérios de inclusão, serão adotados os seguintes parâmetros:1) Professores que estejam exercendo cargo de gestão há no mínimo um ano na Coordenação do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM;2) Ser membro efetivo do colegiado há no mínimo 5 anos do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM;3) Os professores que se dispuserem a participar de livre e espontânea vontade e que aceitarem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

**Critério de Exclusão:**

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

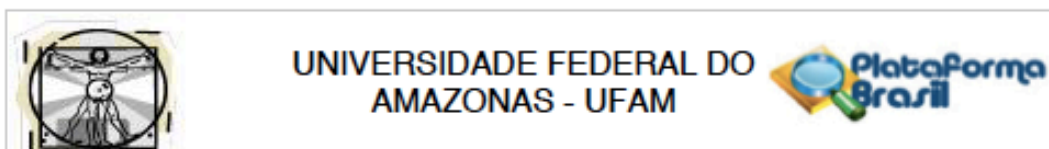
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

Quanto aos critérios de exclusão, destaco os seguintes itens: 1) Caso o participante apresente qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, tendo em vista de contágio de covid-19, tomando como base a Resolução 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e demais resoluções complementares; 2) Os participantes que não aceitarem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; 3) Os participantes que, porventura, desistirem

ou não derem continuidade no preenchimento dos questionários.

**Metodologia de Análise de Dados:**

A análise dos dados será fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). De acordo com Santos (2012, p. 383), este tipo de análise objetiva “apresentar uma apreciação crítica de análises de conteúdos como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas”. Bardin (2011, p. 15 apud Santos, 2012, p. 383) entende a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em

constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A autora (op. cit.) enfatiza ainda que, ao utilizar a análise de conteúdo, o pesquisador procura conhecer aquilo que está por detrás do significado das palavras, bem como da análise documental, pois algumas técnicas e procedimentos dessa forma de análise de dados utilizam a análise documental como forma de condensação das informações para consulta (SANTOS, 2012). A análise de conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, o pesquisador escolhe os documentos que serão submetidos à análise, formula as hipóteses e os objetivos, além de elaborar indicadores que irão fundamentar a interpretação final. Portanto, é a fase da organização. Na segunda fase, em que se explora o material escolhido é o momento em que se aplicam sistematicamente as decisões tomadas. Consiste essencialmente em operações de codificação (BARDIN, 2011). No processo de codificação, o pesquisador dispõe de três

escolhas: o recorte, em que se opta por escolhas de unidades; a enumeração, em que se escolhe as regras de contagem; e a classificação e a agregação, em que se escolhe as categorias (BARDIN, 2011). Neste estudo, optamos pela categorização como forma de codificação. De acordo com Bardin (2011), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Além disso, os critérios de categorização podem ser semânticos, sintáticos, lexicais e expressivos, pois são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos. A última

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

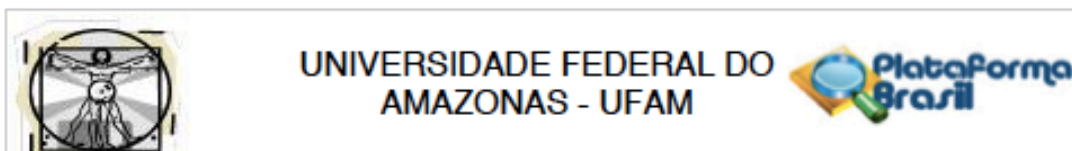
**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**Município:** MANAUS

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com





Continuação do Parecer: 6.155.953

fase da análise de conteúdo é o tratamento dos resultados. Para a autora (op. cit.), os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, falantes e válidos. Assim, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, o analista propõe suas inferências e adianta suas interpretações acerca dos objetivos previstos anteriormente, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

**Desfecho Primário:**

Esperamos que a pesquisa possa compreender de que maneiras o ensino de francês é promovido no Amazonas do ponto de vista da glotopolítica, considerando também a formação inicial de professores e como as políticas linguísticas efetivadas pelo Estado impactam o cenário educacional sobre a oferta do idioma no ensino público, sobretudo após a última alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB),

através da Medida Provisória nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016), promulgada em fevereiro de 2017 na forma da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

**Desfecho Secundário:**

Esperamos que este estudo possa contribuir na construção da dissertação quanto aos seus objetivos específicos, que são: Analisar os impactos da mudança na legislação sobre o campo de estágio para os estudantes da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; Analisar os impactos da lei sobre a entrada de alunos no curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; Elencar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM; Verificar as ações implementadas por outros agentes glotopolíticos; Analisar o que pensa a Coordenação do Curso de Francês da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação; Analisar o que pensam os demais professores da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação.

Tamanho da Amostra no Brasil: 05

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Trata-se de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, intitulado "O ensino de Francês no Amazonas: ações glotopolíticas", pesquisador Fabrício de Oliveira Vasconcelos, Orientador Prof Dr. Wagner Barros Teixeira. Está no âmbito do domínio da Linguística Aplicada e das Políticas Linguísticas por englobar eixos temáticos que abordarão o ensino e formação de professores de francês pelo viés da política linguística e da glotopolítica, no Amazonas. O presente estudo pretende analisar de que maneiras o ensino de francês tem sido promovido no Amazonas a partir da mudança implementada pela Lei nº 13.415/17. Para atingir o

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

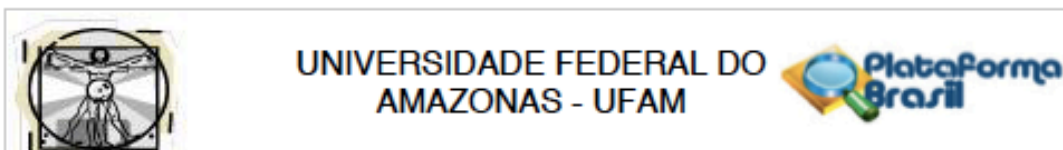
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

objetivo geral acima proposto, pretende-se alcançar os seguintes objetivos específicos: Analisar os impactos da mudança na legislação sobre o campo de estágio para os estudantes da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; Analisar os impactos da lei sobre a entrada de alunos no curso de Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM; Elencar as ações glotopolíticas implementadas pela UFAM; Verificar as ações implementadas por outros agentes glotopolíticos; Analisar o que pensa a Coordenação do Curso de Francês da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação e Analisar o que pensam os demais professores da licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da UFAM sobre o ensino do idioma e a formação inicial de professores, no Amazonas, a partir da mudança na legislação. A pesquisa de campo se mostra outro procedimento metodológico adequado para a coleta de dados por meio de aplicação de questionário investigativo aos participantes da pesquisa serão os professores do Curso de Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas, caso aceitem participar, se encaixem nos critérios de inclusão e exclusão e que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Concerente à documentação obrigatória apresentada ao CEP, registra-se que:

PROJETO DE PESQUISA: ADEQUADO;

RISCOS E BENEFÍCIOS: ADEQUADOS;

CRONOGRAMA: ADEQUADO (coleta de dados, de 01/08 a 29/09/23);

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: ADEQUADOS;

ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de 625,00 R\$);

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR: ANEXADO;

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA;

TERMO DE ANUÊNCIA COORDENAÇÃO DE CURSO: APRESENTADO;

INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ADEQUADO;

TCLE: ADEQUADO.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela **APROVAÇÃO** do projeto, pois o pesquisador **CUMPRIU INTEGRALMENTE** com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O pesquisador deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Endereço: Rua Teresina, 4950

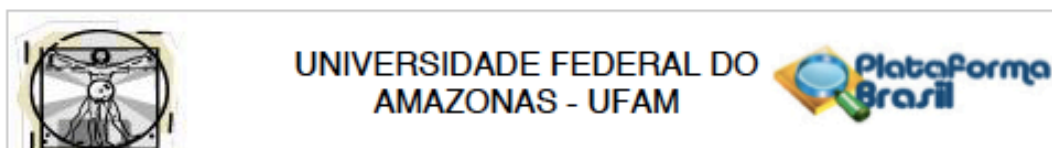
Bairro: Adrianópolis

UF: AM Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

SMJ

É o parecer

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2140667.pdf	19/06/2023 13:01:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.pdf	19/06/2023 12:57:32	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_coordenacao_frances.pdf	19/06/2023 12:56:48	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Modificado.pdf	19/06/2023 12:52:21	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
Outros	Questionario_modificado.pdf	19/06/2023 12:51:51	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_modificada.pdf	19/06/2023 12:49:26	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromisso.pdf	19/06/2023 12:46:50	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	19/06/2023 12:45:55	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
Outros	Questionario.pdf	17/05/2023 18:28:23	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/05/2023 18:27:30	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	17/05/2023 18:27:17	Fabricio de Oliveira Vasconcelos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

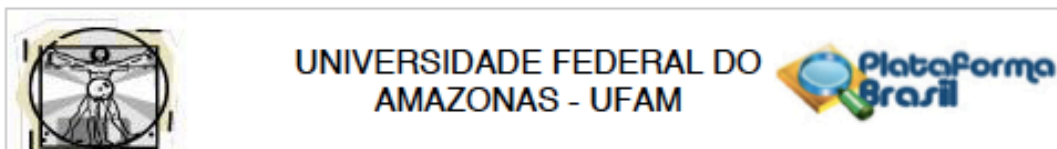
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.953

MANAUS, 30 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com