



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO PROFISSIONAL EM  
ESTUDOS DE FRONTEIRA – PPGEF

CHARLES MARCELO ROSARIO DA SILVA

ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE DIRETRIZES QUE ORIENTEM BOAS  
PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NO  
ESTADO DO AMAPÁ

MACAPÁ – AMAPÁ  
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO PROFISSIONAL EM  
ESTUDOS DE FRONTEIRA – PPGEF

CHARLES MARCELO ROSARIO DA SILVA

ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE DIRETRIZES QUE ORIENTEM BOAS  
PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NO  
ESTADO DO AMAPÁ

MACAPÁ – AMAPÁ  
2024

CHARLES MARCELO ROSARIO DA SILVA

ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE DIRETRIZES QUE ORIENTEM BOAS  
PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NO  
ESTADO DO AMAPÁ

Artefato técnico submetido ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira da Universidade Federal do Amapá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Fronteira.

Orientador: Prof. Gutemberg Vilhena Da Silva.

MACAPÁ – AMAPÁ

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

---

S586 Silva, Charles Marcelo Rosário da.  
Estudo sobre a formação de diretrizes que orientem boas práticas metodológicas no ensino da língua francesa no Estado do Amapá / Charles Marcelo Rosário da Silva. - Macapá, 2024.  
1 recurso eletrônico. 139 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Estudos de fronteiras, Macapá, 2024.  
Orientador: Gutemberg de Vilhena Silva.

Modo de acesso: World Wide Web.  
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Políticas Públicas. 2. Ensino de língua francesa. 3. Fronteira Franco-brasileira. I. Silva, Gutemberg de Vilhena, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 440.712

---

SILVA, Charles Marcelo Rosário da. **Estudo sobre a formação de diretrizes que orientem boas práticas metodológicas no ensino da língua francesa no Estado do Amapá.** Orientador: Gutemberg de Vilhena Silva. 2024. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos de fronteiras. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

CHARLES MARCELO ROSARIO DA SILVA

ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE DIRETRIZES QUE ORIENTEM BOAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NO ESTADO DO AMAPÁ

Artefato técnico submetido ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira da Universidade Federal do Amapá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Fronteira.

Orientador: Prof. Gutemberg Vilhena Da Silva.

Aprovado em: 27 de MAIO de 2024

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **GUTEMBERG DE VILHENA SILVA**  
Data: 25/06/2024 11:46:31-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. GUTEMBERG DE VILHENA SILVA  
Presidente (Orientador)

Documento assinado digitalmente  
 **CARMENTILLA DAS CHAGAS MARTINS**  
Data: 19/06/2024 21:52:01-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profª. Dra. CARMENTILLA DAS CHAGAS MARTINS  
Membro Interno (PPGEF/UNIFAP)

Documento assinado digitalmente  
 **DAIZE FERNANDA WAGNER SILVA**  
Data: 19/06/2024 21:35:58-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profª. Dra. DAIZE FERNANDA WAGNER SILVA  
Membro Externo (UFSC)

MACAPÁ/AP  
2024

## RESUMO

O ensino de francês no Amapá torna-se especialmente relevante devido à posição fronteira com a Guiana Francesa e à importância da língua para a integração regional e interações socioeconômicas. No entanto, enfrenta desafios, como infraestrutura precária, escassez de recursos didáticos, falta de professores qualificados, métodos pedagógicos inadequados e limitadas experiências de imersão na língua. O objetivo deste estudo é apresentar diretrizes que orientem boas práticas metodológicas no ensino da língua francesa no estado, promovendo uma educação plurilíngue, inclusiva e de qualidade, alinhada ao contexto amapaense. Esta pesquisa qualitativa e aplicada combinou análises bibliográfica e documental, com formulários/questionários aplicados a gestores, professores e alunos em sete instituições nas cidades de Macapá, Santana e Oiapoque, para elaborar uma análise de conteúdo que identificou os principais desafios e oportunidades para o ensino do idioma. Conclui-se que o ensino de francês vai além da aquisição de habilidades linguísticas, servindo como um instrumento para promover a compreensão cultural. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) priorize o ensino do inglês, este estudo demonstra a importância e a viabilidade de incluir o francês no currículo, especialmente em contextos regionais específicos como o Amapá. Reconhece-se que a execução dessas medidas exige a colaboração entre governos, instituições de ensino, professores, alunos e comunidade, valorizando aspectos socioculturais locais e contribuindo para o desenvolvimento da região.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Política Linguística. Ensino de língua francesa. Fronteira Franco-brasileira.

## ABSTRACT

Teaching of French in Amapá becomes especially relevant due to its border position with French Guiana and the importance of the language for regional integration and socioeconomic interactions. However, it faces challenges such as poor infrastructure, scarcity of teaching resources, lack of qualified teachers, inadequate pedagogical methods and limited language immersion experiences. The objective of this study is to present guidelines that guide good methodological practices in teaching the French language in public schools in the state, promoting a plurilingual, inclusive and quality education aligned with the context of Amapá. This qualitative and applied research combined bibliographic and documentary analysis, with forms/questionnaires applied to managers, teachers and students in seven institutions in the cities of Macapá, Santana and Oiapoque, to prepare a content analysis that identified the main challenges and opportunities for teaching the language. In conclusion, teaching French goes beyond the acquisition of linguistic skills, serving as an instrument to promote cultural understanding. Although the National Common Curricular Base (BNCC) prioritizes the teaching of English, this study demonstrates the importance and feasibility of including French in the curriculum, especially in specific regional contexts such as Amapá. It is recognized that the implementation of these measures requires collaboration between governments, educational institutions, teachers, students and the community, valuing local sociocultural aspects and contributing to the development of the region.

**Keywords:** Public Policies. Language Policy. French language teaching. French-Brazilian border.

## RESUMÉ

L'enseignement du français à Amapá devient particulièrement pertinent en raison de sa position frontalière avec la Guyane française et de l'importance de la langue pour l'intégration régionale et les interactions socio-économiques. Cependant, il est confronté à des défis tels que la médiocrité des infrastructures, la rareté des ressources pédagogiques, le manque d'enseignants qualifiés, des méthodes pédagogiques inadéquates et des expériences d'immersion linguistique limitées. L'objectif de cette étude est de présenter des lignes directrices qui guident les bonnes pratiques méthodologiques dans l'enseignement de la langue française dans les écoles publiques de l'État, promouvant une éducation plurilingue, inclusive et de qualité alignée sur le contexte d'Amapá. Cette recherche qualitative et appliquée a combiné l'analyse bibliographique et documentaire, avec des formulaires/questionnaires appliqués aux gestionnaires, enseignants et étudiants de 7 institutions des villes de Macapá, Santana et Oiapoque, pour préparer une analyse de contenu qui a identifié les principaux défis et opportunités pour l'enseignement de la langue. Il est conclu que l'enseignement du français va au-delà de l'acquisition de compétences linguistiques, servant d'instrument pour promouvoir la compréhension culturelle. Bien que la Base Curriculaire Nationale Commune (BNCC) donne la priorité à l'enseignement de l'anglais, cette étude démontre l'importance et la faisabilité d'inclure le français dans le curriculum, en particulier dans des contextes régionaux spécifiques comme celui d'Amapá. Il est reconnu que la mise en œuvre de ces mesures nécessite une collaboration entre les gouvernements, les établissements d'enseignement, les enseignants, les étudiants et la communauté, valorisant les aspects socioculturels locaux et contribuant au développement de la région.

**Mots-clés :** Politiques Publiques. Politique Linguistique. Enseignement de la langue française. Frontière franco-brésilienne.

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2</b> | <b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA FRONTEIRA</b>                         | <b>10</b> |
| 2.1      | Políticas Públicas e Língua Estrangeira  | 10        |
| 2.2      | Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil   | 16        |
| 2.3      | Plurilinguismo na Fronteira  | 26        |
| <b>3</b> | <b>A PRESENÇA DO FRANCÊS NO AMAPÁ</b>  | <b>36</b> |
| 3.1      | Fronteira Franco-Brasileira  | 36        |
| 3.2      | Política Linguística sobre o Francês no Amapá  | 44        |
| 3.3      | Dinâmica Linguística do Francês no Amapá   | 54        |
| <b>4</b> | <b>DIRETRIZES DE BOAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS DO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NO AMAPÁ</b> | <b>64</b> |
| 4.1      | Procedimentos Metodológicos  | 64        |
| 4.2      | Percepções dos Atores Educacionais   | 70        |
| 4.2.1    | Gestores Escolares   | 70        |
| 4.2.2    | Professores de Língua Francesa   | 79        |
| 4.2.3    | Alunos de Língua Francesa  | 85        |

4.3 Escopo de Fortalecimento para o Ensino do Francês no Amapá  
..... 91

**5 CONSIDERAÇÕES**

**FINAIS**

..... **108**

**REFERÊNCIAS**

**ANEXOS**

## 1 INTRODUÇÃO

A língua é um meio de comunicação, mas também é um símbolo de culturas, histórias e identidades. No contexto educacional, o ensino de línguas estrangeiras (LE) desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, permitindo-lhes adquirir competências linguísticas, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma compreensão mais profunda da diversidade cultural.

Embora a língua inglesa tenha uma posição consolidada como principal idioma internacional, devido ao seu uso no comércio global, turismo e educação, deve-se considerar as especificidades geográficas e comerciais de cada região. No contexto sul-americano, particularmente no Brasil, o espanhol é destacado por conta das relações estabelecidas pelo Mercado Comum do Sul (Mercosul) com os vizinhos hispanófonos.

Contudo, o estado do Amapá apresenta uma situação única devido à sua proximidade com a Guiana Francesa, um território francês na América do Sul. A presença do francês na fronteira influencia dinâmicas não apenas em Oiapoque (Brasil) e Saint-Georges de l'Oyapok (Guiana Francesa), mas também nas capitais Macapá e Caiena, fazendo com que o ensino e o conhecimento do francês sejam estrategicamente importantes para o estado.

Surge uma oportunidade de incrementar as relações bilaterais, uma vez que é criado um espaço simbólico, capaz de ressignificar o contato intercultural e as interações comunicativas. Como a fronteira é um local de interação intensa, há uma dinâmica especial sobre a utilização de diferentes línguas em ambos os lados.

Nesse cenário, o plurilinguismo e a interculturalidade são ferramentas valiosas para construir pontes entre comunidades e promover o desenvolvimento econômico e social. Portanto, as políticas de ensino de LE no Brasil, e especificamente no Amapá, devem considerar as particularidades regionais e, particularmente, valorizar a interação linguística e cultural proporcionada pelo francês.

O ensino de LE desempenha um papel substancial na formação educacional, cultural e social dos indivíduos, principalmente em contextos de diversidade linguística como o Amapá. A língua francesa, em especial, oferece oportunidades acadêmicas, profissionais, de integração regional e de construção de identidades plurais.

No entanto, o idioma enfrenta diversos desafios no contexto educacional amapaense, desde a falta de materiais didáticos adequados até a formação insuficiente dos professores. As políticas linguísticas (PL) nacionais muitas vezes favorecem o inglês, e em menor medida o espanhol, em detrimento de outras línguas, como estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que determinou a obrigatoriedade do ensino do inglês.

Apesar da importância do francês ser reconhecida na zona fronteira, a qualidade do ensino e a motivação dos alunos refletem essa problemática, exigindo uma abordagem pedagógica que considere a diversidade cultural e linguística local. Assim, a questão central é: Como formular diretrizes para boas práticas metodológicas no ensino de francês como LE no Amapá, considerando as realidades socioculturais e educacionais do estado?

Para responder a essa pergunta, foi realizada uma análise das demandas e expectativas dos diversos atores envolvidos no processo educacional, bem como a proposição de estratégias concretas e viáveis. Com base nas necessidades identificadas, nas perspectivas dos envolvidos e na importância da língua francesa para a integração regional e promoção do plurilinguismo com interculturalidade crítica, busca-se oferecer uma base sólida para a argumentação e implementação de políticas educacionais que reconheçam e valorizem o contexto sociolinguístico único da região, lidando com os dispositivos monolíngues da BNCC no ensino de LE. Além disso, busca apoiar as demandas sociais e iniciativas locais que promovem a diversidade linguística e a integração cultural, incentivando práticas pedagógicas mais eficazes e engajadoras.

Esta é uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, que combina revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais, questionários com gestores educacionais, professores e alunos, além de análise de conteúdo. Foram selecionadas 7 (sete) instituições que ofertam o idioma para ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas cidades de Macapá, Santana e Oiapoque. Esta escolha metodológica proporciona uma ampla compreensão das diferentes perspectivas e necessidades, fundamentando as propostas de intervenção apresentadas ao longo do texto.

Este artefato técnico está dividido em cinco seções:

Nesta Seção 1, introduz-se o tema central do estudo, focando na problemática do ensino de LE no Amapá, um estado fronteira, e suas

implicações. A metodologia descrita ajuda a compreender o enfoque da pesquisa e a elaborar recomendações concretas para alcançar os objetivos propostos.

A Seção 2 explora as relações entre os conceitos de Políticas Públicas, PL, PL Educacionais e Fronteira para analisar as políticas públicas de ensino de LE no Brasil e as dinâmicas sociolinguísticas em áreas fronteiriças. A revisão bibliográfica fundamenta a discussão sobre o ensino de LE no Brasil, destacando sua influência política e ideológica, abrangência no ensino formal de línguas, centralização na tomada de decisões, e valorização do plurilinguismo e da diversidade linguística com foco na interculturalidade.

A Seção 3 contextualiza a fronteira franco-brasileira, suas relações sociais e culturais, e analisa as políticas públicas de ensino de francês implementadas no Amapá, bem como ações de cooperação internacional sobre o tema, com base em teses, dissertações, artigos e documentos relacionados ao ensino de LE no estado. São abordados aspectos como geografia e economia da região, importância estratégica das cidades fronteiriças, desafios de desenvolvimento, interação linguística e sociocultural, além de políticas e plataformas de cooperação transfronteiriça para entender a gestão das situações linguísticas na área.

Na Seção 4, a metodologia é detalhada e são discutidos os resultados da pesquisa nas instituições selecionadas para embasar a investigação sobre a formação de diretrizes para boas práticas metodológicas. Os formulários/questionários proporcionaram reflexões sobre necessidades, desafios e perspectivas dos envolvidos no ensino da língua francesa. Ao final, organizam-se as recomendações de políticas públicas de promoção do idioma, considerando as perspectivas do plurilinguismo e da interculturalidade crítica.

Por fim, têm-se as conclusões na Seção 5. A pesquisa contribui para o conhecimento sobre o ensino de LE em contextos fronteiriços, e as estratégias propostas específicas para o Amapá podem apoiar a melhoria da qualidade da educação e a preparação dos alunos para os desafios e oportunidades do mundo globalizado.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA FRONTEIRA**

O ensino de LE não é apenas um instrumento pedagógico, mas também um direito humano básico. Este é um tema complexo e multifacetado que historicamente é marcado por uma série de desafios e influências políticas, exigindo atenção especial por parte dos formuladores de políticas públicas.

Em zonas de fronteira do Brasil, como é o caso do estado do Amapá, a interação contínua com países vizinhos cria uma dinâmica única com necessidades específicas que apresentam tanto desafios quanto oportunidades. Essa realidade requer uma abordagem adaptada e sensível na formulação e implementação de políticas públicas que considerem as particularidades da convivência de múltiplas culturas e línguas.

Dentro desse panorama, esta seção busca explorar os fundamentos teóricos sobre as políticas públicas voltadas ao ensino de LE no Brasil. Além disso, ela abordará o conceito de fronteira, suas implicações para o ensino de LE e a dinâmica do plurilinguismo nas regiões fronteiriças brasileiras.

### **2.1 Políticas Públicas e Língua Estrangeira**

A disciplina de Políticas Públicas é fundamentada nos estudos de pensadores clássicos como Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton, cujas contribuições forneceram bases teóricas essenciais para a compreensão e análise das políticas governamentais.

Laswell (1936) introduziu o conceito de “análise de política pública”, buscando integrar o conhecimento acadêmico às práticas governamentais, promovendo o diálogo entre diferentes atores. Sua abordagem questionou quem se beneficia, por que e qual o impacto, orientando não apenas a definição de políticas públicas, mas também fornecendo um guia para análises mais detalhadas.

Já nos anos 1950, Simon (1957) propôs o conceito de “racionalidade limitada” dos decisores públicos, entendendo que essa limitação poderia ser mitigada pelo conhecimento racional. Ele argumentou que, apesar das limitações como informação incompleta e restrições de tempo, a racionalidade pode ser aprimorada através do conhecimento e de estruturas que orientem decisões alinhadas a objetivos coletivos, minimizando interesses individuais.

Em contraponto ao racionalismo de Simon, Lindblom (1959) enfatizou que a formulação e análise de políticas públicas vão além da busca por uma solução ideal e definitiva. O autor ressaltou a complexidade e interconexão de fatores como relações de poder, fases do processo decisório (formulação, implementação e avaliação) e a adaptabilidade das políticas às constantes mudanças sociais, políticas e econômicas, que exige constantes reformulações.

Por fim, a contribuição de Easton (1965) foi a visão inovadora que considera as políticas públicas um sistema, destacando a relação entre formulação, resultados e o ambiente. Ele propôs que as políticas públicas são produtos do processo político que converte *inputs* (demandas e apoios) em *outputs* (decisões e ações). Como seus resultados seriam influenciados diretamente por partidos, mídia e grupos de interesse, seria um sistema com várias interfaces.

Outra definição clássica é de Thomas Dye (1984), para quem a política pública seria “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Nessa perspectiva, o governo tem a responsabilidade de priorizar e direcionar recursos para áreas essenciais ao bem-estar coletivo, e a decisão de não intervir em determinado problema implica na delegação de responsabilidades a outros atores, como o mercado ou a sociedade civil.

Esses autores fornecem uma base teórica que enfatiza a complexa natureza das políticas públicas e ajudam a compreender como as políticas são formuladas, implementadas e avaliadas, considerando as limitações dos decisores públicos, as relações de poder, e os múltiplos fatores que influenciam o processo político. A análise crítica das políticas públicas deve considerar seus objetivos, impactos e alternativas, assim como o desafio de conciliar a eficiência com a efetividade.

Embora o conceito tenha sido interpretado de diversas formas ao longo do tempo, sem um consenso, Secchi (2014) resume que o termo “política pública” está vinculado ao sentido de política mais concreto e orientado à decisão e ação. Ele sugere que engloba tanto aspectos tangíveis quanto simbólicos, além do processo de elaboração e aplicação. Uma vez concebidas, as políticas públicas se desdobram em planos, programas, projetos e sistemas de informação que promovem alterações desejadas no mundo real, e estão

sujeitas a análise e ajustes contínuos para se adequar às transformações sociais e científicas.

Ainda de acordo com Secchi (2014), o processo de elaboração de políticas públicas pode ser esquematizado como um ciclo de sete fases sequenciais e interdependentes:

**1) identificação do problema:** Para que uma situação seja reconhecida como um problema a ser resolvido e se transforme em uma política pública viável, é essencial que seja identificada por diversos atores relevantes, como agentes políticos, organizações não governamentais, mídia e os próprios cidadãos afetados. Durante a delimitação do problema, são estabelecidos os parâmetros para definir suas causas, soluções, responsáveis, obstáculos e critérios de avaliação. Contudo, as definições oficiais dos problemas são temporárias, já que são constantemente revisadas e ajustadas por políticos, burocratas e pelos próprios beneficiários das políticas públicas ao longo das diferentes etapas do processo.

**2) formação da agenda:** A formação de uma consciência coletiva em torno de um problema é essencial na definição da agenda, que é moldada por demandas políticas, além de diversos interesses socioeconômicos. Os problemas entram e saem da agenda conforme sua relevância, demandando atenção, capacidade de resolução e competência. Existem diferentes tipos de agendas: política, formal e midiática, cada uma representando conjuntos de problemas considerados importantes pelos atores envolvidos, como a comunidade política, o governo e os meios de comunicação, que frequentemente exercem uma forte influência sobre as outras agendas.

**3) formulação de alternativas:** Durante a etapa de construção e integração de soluções, ocorrem debates, negociações de interesses e tomadas de decisões para detalhar os planos de ação para atingir os objetivos estabelecidos. Nesse ponto, procura-se elaborar opções que variam desde objetivos e estratégias específicas até questões mais abrangentes, e deve-se considerar que a eficácia da política depende de fatores qualitativos e obstáculos políticos, demandando criatividade e consideração dos recursos disponíveis, bem como das probabilidades de sucesso de cada alternativa.

**4) tomada de decisão:** Como os interesses dos atores são considerados na avaliação e seleção de opções para resolver problemas públicos, existem três abordagens para escolher alternativas de solução:

tomada de decisão *ad hoc*, processo de comparações sucessivas limitadas e uma abordagem em que os tomadores de decisão já possuem soluções. A implementação requer o equilíbrio de diversas forças e interesses, além da compreensão de que soluções e problemas se ajustam mutuamente, então as políticas públicas podem não se concretizar como planejado, devido a limitações administrativas, falta de legitimidade ou interesses antagônicos.

**5) implementação:** Quando as diretrizes são transformadas em ações junto ao público-alvo, é fundamental analisar e gerenciar elementos como pessoas, organizações, recursos e relações interpessoais, o que exige entendimento dos interesses e conflitos envolvidos. Existem dois modelos principais de implementação: o *top-down*, que separa a tomada de decisão e a implementação, então as decisões são transmitidas de cima para baixo, dos políticos para a administração, e o *bottom-up*, que oferece mais liberdade aos implementadores, permitindo uma abordagem flexível e participativa porque a tomada de decisão e pode ser modificada por aqueles que a implementam.

**6) avaliação:** O processo para medir os resultados em relação aos objetivos planejados utiliza instrumentos de mensuração e parâmetros definidos que avaliam tanto os esforços despendidos quanto os resultados alcançados pela ação pública. A avaliação busca fornecer reflexões sobre o desempenho da política atual e orientar decisões futuras sobre sua continuação, revisão ou término, e deve ter sua abordagem adaptada com base nos impactos observados ao longo do tempo.

**7) extinção:** O término de uma política pública pode ocorrer por extinção, continuação ou substituição, seja devido à resolução percebida do problema original, à ineficácia dos programas ou leis associados e ou à diminuição da importância do problema na agenda política. No entanto, a extinção pode enfrentar obstáculos como relutância dos beneficiários, inércia institucional e altos custos de iniciação. Como algumas políticas persistem mesmo após o problema original desaparecer, devido à sua institucionalização e resistência à mudança, a extinção ou substituição geralmente ocorre durante momentos de oportunidade política, como reformas ministeriais ou mudanças legislativas.

O ciclo de políticas públicas oferece uma estrutura para analisar e compreender o processo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Apesar de suas limitações em refletir sua real dinâmica e o

fato de que suas fases podem se sobrepor e se misturar, o ciclo é útil para organizar a complexidade das políticas públicas pois oferece um referencial comparativo para casos diversos e auxilia políticos, administradores e pesquisadores a navegarem por esse processo dinâmico (Secchi, 2014).

A dinâmica das políticas públicas permite ajustes, reformulações e a criação de novas políticas em resposta aos desafios emergentes, então a compreensão do ciclo de vida das políticas requer o entendimento das prioridades definidas, da complexa interação entre o Estado e a sociedade, e de quais são os impactos dessas políticas na vida dos cidadãos.

Pensadas para as decisões no setor educacional, segundo Godoy e Polon (2017), as políticas públicas derivam de ações planejadas e implementadas pelo governo para organizar, direcionar, fomentar e expandir o acesso à educação, estabelecendo metas a curto, médio e longo prazo. Dessa forma, as políticas educacionais são capazes de reformular a estrutura da educação pública e, ao levar em conta diferentes aspectos do contexto local, podem diminuir as disparidades sociais.

Passone (2013) ressalta a relevância da comunicação entre formuladores de políticas, agências e agentes de implementação. Segundo ele, as mensagens podem ser interpretadas de maneiras distintas pelos envolvidos, devido às suas diferentes crenças e valores, o que pode levar a diferentes significados e impactos das políticas educacionais. O autor também enfatiza que a implementação educacional é um processo interdependente que envolve política, contexto e atores, requerendo atenção às metas, estratégias, destinatários dos programas e ao ambiente histórico e relações sistêmicas.

As políticas educacionais ainda incluem ações ligadas ao ensino de línguas, que abordam escolhas político-linguísticas. Na sua definição clássica, Calvet (2007) conceitua PL como as decisões políticas fundamentais relacionadas às línguas e seus usos na sociedade, considerando a interseção entre poder e linguagem. Assim, ela pode regular, promover ou proibir o uso de uma língua específica e sua implementação pode ocorrer em níveis estatal, institucional ou comunitário.

Essa política implica a intervenção consciente e intencional de um agente em um determinado contexto sociolinguístico, podendo ocorrer tanto em nível estatal quanto em grupos ou instituições específicas. Conseqüentemente, a análise da situação político-linguística de uma comunidade específica aborda

as diferentes determinações oficiais em relação às línguas no país - como propostas legislativas - bem como os princípios e argumentos que guiam essas determinações sobre as línguas, seus usos e seu impacto na sociedade (Calvet, 2007).

Nessa lógica, influenciadas por fatores econômicos, ideológicos e políticos, as PL são comumente categorizadas em dois tipos: as políticas *in vivo* correspondem às práticas emergentes da própria comunidade, refletindo como as pessoas resolvem questões de comunicação em seu cotidiano; já as políticas *in vitro* se referem às ações implementadas por um grupo de especialistas, muitas vezes impostas pelo Estado ou por agentes escolares, e estabelecidas por meio de legislação (Calvet, 2007).

A implementação da PL para Calvet (2007) se manifesta no Planejamento Linguístico, o qual abrange as ações do Estado visando criar as condições e recursos necessários para efetivar decisões, estratégias e práticas de gestão das línguas. Essa dinâmica não se restringe apenas aos ambientes de educação formal, mas também se desenvolve em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que refletem ideologias linguísticas, impactando as relações entre línguas e indivíduos, bem como suas formas de aquisição e aprendizagem.

Contrastando com a abordagem estadocêntrica, Spolsky (2004) e Shohamy (2006) ampliam a visão da PL para além das políticas formais do Estado, considerando também práticas e crenças linguísticas da sociedade. Eles sugerem a existência de uma PL formal e informal, influenciada por diferentes atores e instituições, que contribuem para uma PL eficaz através de um processo de gestão complexo.

Em contextos com PL formais, Spolsky (2004) argumenta que o impacto nas práticas linguísticas pode ser incerto e inconsistente, pois a PL é influenciada por uma cultura linguística específica. Mais do que isso, a língua é vista por Shohamy (2006) como um sistema dinâmico e aberto, onde a PL do Estado se manifesta por meio de “mecanismos” que influenciam, criam e perpetuam políticas através de documentos oficiais, atuando de forma explícita, como nas leis, ou implícita, como em placas de rua.

A PL transcendeu a concepção de um conjunto de ações planejadas pelo governo, passando a ser reconhecida como uma atividade muitas vezes não explícita, frequentemente ligada às práticas linguísticas e atitudes dos

falantes. Rajagopalan (2013) salienta que essa área está mais relacionada à ciência política do que à Linguística, com o adjetivo “linguística” referindo-se às línguas. Assim, a PL é a prática de orientar ações públicas voltadas para as línguas relevantes para a população de uma nação, estado ou entidades transnacionais maiores, envolvendo decisões sobre quais línguas serão incluídas no currículo escolar, ensinadas, excluídas e utilizadas como línguas de instrução.

Portanto, as políticas públicas definem as diretrizes gerais para a educação, enquanto as políticas educacionais traduzem essas orientações em ações concretas no ensino-aprendizagem de LE nas escolas. Já as PL definem o status e o uso das línguas em um determinado contexto social, influenciando, por exemplo, quais línguas serão usadas na educação, na mídia e na administração pública. Os autores destacam que todas essas políticas envolvem ações planejadas e implementadas por governos ou outros agentes para organizar, direcionar e influenciar a sociedade em diferentes áreas.

Day (2019) entende que toda PL Educacional, que inclui o ensino formal de línguas (sejam maternas ou adicionais/estrangeiras), é uma política pública influenciada por direcionamentos políticos e ideológicos governamentais, então inclui políticas relacionadas ao ensino e uso das línguas nos sistemas educacionais e questões referentes à educação cívica para o multilinguismo e a diversidade linguística. A introdução de LE nos sistemas educacionais deve considerar suas condições e necessidades de uso, refletindo os padrões sociais tanto na comunidade de origem quanto naquela onde serão introduzidas.

Nesse sentido, Shohamy (2006) destaca que, em grande parte dos países com sistemas educacionais centralizados, as decisões sobre PL educacionais são tomadas por autoridades centrais ou locais, funcionando como um mecanismo para implementar as agendas das PL nacionais. Por isso, Rajagopalan (2013) defende o estímulo à participação ativa dos cidadãos como agentes da linguagem, já que são fundamentais no planejamento da PL, de modo a atender verdadeiramente às necessidades da comunidade e valorizar suas avaliações.

Em síntese, a compreensão das políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas à língua e à educação, revela a complexidade e a interdependência entre os processos de formulação, implementação e

avaliação dessas políticas. Visto que as políticas e práticas para LE refletem não apenas as demandas globais, mas também as especificidades culturais e socioeconômicas do país, a pesquisa é fundamental para subsidiar o desenvolvimento de PL mais adequadas às realidades socioculturais e linguísticas dos diferentes contextos. Nesta lógica, o próximo tópico explora como as PL para LE têm se manifestado historicamente no contexto brasileiro, visando promover reflexões críticas e propositivas sobre o tema.

## **2.2 Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil**

Como discutido anteriormente, as PL refletem o contexto geopolítico, econômico e social de uma sociedade, evidenciando as perspectivas de uma era por meio de suas ações, mecanismos e instrumentos, os quais são utilizados de maneira implícita ou explícita para expressar e reforçar a vontade do Estado, muitas vezes alinhadas às maiorias ou minorias linguísticas dominantes (Day, 2019). Dessa forma, ao longo da história das sociedades, houve intervenções na língua ou em suas situações linguísticas, seja por meio de legislações para regulamentar seu uso correto, interferências na sua forma ou imposições de línguas minoritárias sobre a maioria (Calvet, 2007).

De acordo com Villalta (1997), no período colonial brasileiro, a Coroa Portuguesa inicialmente permitiu a utilização da Língua Geral para facilitar a evangelização dos indígenas e a exploração econômica. Durante dois séculos e meio, foi implementada uma política de assimilação da língua e cultura dos colonizados pelos colonizadores, resultando no amplo uso da Língua Geral pela população, composta por indígenas, mestiços, negros e portugueses, em suas atividades econômicas e sociais. No entanto, em 1757, o Marquês de Pombal promulgou o Diretório dos Índios, o primeiro documento a proibir o uso das línguas gerais e indígenas, impondo o ensino e uso exclusivo da língua portuguesa, embora continuassem a competir com línguas indígenas, africanas e outras europeias, difundidas na cultura oral.

Com as reformas educacionais implementadas por Pombal em 1759, os jesuítas foram expulsos e seus colégios fechados, desencadeando uma crise nos seminários sob sua influência. O Estado assumiu diretamente a responsabilidade pela instrução, introduzindo o ensino de línguas vivas como francês, italiano e inglês, visando estreitar relações comerciais, e tornando obrigatório o ensino da língua portuguesa. O latim e o grego ainda faziam parte

do currículo, considerados essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Além disso, o governo adotou medidas culturais e educacionais pragmáticas para dinamizar a produção de matérias-primas, incluindo o apoio à criação de academias científicas e literárias e instituições educacionais voltadas para estudos práticos e científicos (Villalta, 1997).

Desde o início do século XVI, os franceses estiveram na costa brasileira, deixando marinheiros para interagir e aprender com os indígenas, o que representava uma ameaça linguística e política ao domínio português, já que aprender o francês implicava em um envolvimento político desafiador. Por outro lado, os holandeses precisaram usar o português em seus atos de evangelização no Nordeste, dada as bases portuguesas bem estabelecidas, enquanto no Sul os espanhóis se estabeleceram de forma duradoura, ocupando cargos públicos e até mesmo casando-se com indígenas (Villalta, 1997).

Apesar da presença de outras línguas, o latim era a língua culta predominante até o início do século XIX, sendo utilizada nas escolas jesuíticas como idioma para todas as disciplinas do ensino secundário, com ênfase em retórica, latim e grego, enquanto outras disciplinas como vernáculo, história e geografia eram ensinadas por meio da leitura, tradução e estudo de autores clássicos. Com o surgimento da escolarização pública no Brasil no final do século XVIII, o francês começou a competir com o latim como língua culta, implementado nas escolas públicas brasileiras como uma imposição política e econômica influenciada pela França (Villalta, 1997).

A transferência da corte para o Rio de Janeiro em 1808 impulsionou o desenvolvimento de pesquisas científicas, a abertura de instituições de ensino e as primeiras legislações para o ensino de LE, adicionando o francês e o inglês ao currículo escolar. Essas iniciativas, embora pragmáticas, foram limitadas e não resultaram em um progresso científico significativo, nem alteraram a tendência de subestimar a educação escolar ou a dependência da Universidade de Coimbra para o ensino superior (Villalta, 1997).

Após a independência de Portugal, a Constituição de 1824 não determinou uma língua oficial ou de ensino. Somente com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1837, houve um avanço ao introduzir o ensino de inglês, francês e italiano, valorizando-os tanto quanto as línguas clássicas. O modelo do Colégio Pedro II, fortemente influenciado pela cultura francesa,

tornou-se um padrão curricular por quase um século, com ênfase em literatura e textos em LE, mas também adotando compêndios e edições francesas em português (Villalta, 1997).

Embora o ensino da língua francesa fosse prioritário, abrangendo aspectos linguísticos e literários e sendo considerado essencial e requisito para o ingresso nos cursos superiores, o ensino de línguas começou a declinar devido ao crescente desprestígio da escola secundária. Esse declínio foi resultado da adoção de métodos tradicionais inadequados para o ensino de línguas modernas e da gestão centralizada dos colégios, que se mostrou ineficiente diante da crescente complexidade desse ensino, resultando na redução progressiva da carga horária semanal (Leffa, 1999; Villalta, 1997).

Com o início da Primeira República em 1889, a reforma educacional liderada por Fernando Lobo em 1892 promoveu alterações marcantes no ensino de línguas. A carga horária do latim e do francês foi reduzida, o grego foi excluído do currículo, e o ensino do italiano passou a ser opcional. O inglês e o alemão permaneceram, mas os alunos deveriam optar por estudar apenas uma dessas línguas. Adicionalmente, a adoção da frequência livre desobrigou esse ensino, levando à diminuição de seu prestígio (Leffa, 1999).

Por volta de 1910, a influência do nacionalismo cresceu, envolvendo diversos grupos ideológicos e instituições. Esse cenário impulsionou a busca por novos padrões culturais, com ênfase no campo educacional para consolidar os ideais nacionalistas nas gerações futuras. Em 1917, o governo federal optou por fechar escolas estrangeiras ou de imigrantes, e estabeleceu escolas primárias financiadas pelo Estado (Leffa, 1999).

Em 1930, com Getúlio Vargas na presidência, foi instituído o Ministério da Educação e Cultura. No ano seguinte, o ministro Francisco de Campos reorganizou a carga horária, reduzindo o latim e dando mais destaque às línguas modernas, como francês, inglês e alemão. Essa mudança refletiu a crescente importância econômica e política do inglês, impulsionada pelas transformações globais e pelo interesse dos Estados Unidos na América Latina, bem como pela valorização dessas línguas por famílias de classe média brasileiras (Leffa, 1999).

Leffa (1999) aponta que a frequência livre foi abolida e um regime seriado obrigatório foi implementado. Houve ainda uma transição na metodologia de ensino com a adoção do método direto intuitivo, que priorizava

a compreensão direta das palavras estrangeiras, substituindo o método tradicional baseado na explicação pelo idioma nativo do aluno. Contudo, Arruda (2020) observa que a reforma não foi plenamente efetivada devido ao despreparo dos professores em lidar com essa nova metodologia.

Apesar da proibição do ensino de LE durante a Campanha de Nacionalização (1937-1945), a Reforma Capanema de 1942 atribuiu maior importância ao ensino dessas línguas. O curso secundário foi dividido em dois ciclos (ginásio e colegial), e o alemão foi substituído pelo espanhol devido aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial. Embora obrigatórias em ambos os níveis, o francês ainda tinha uma carga horária superior ao inglês, enquanto o latim permanecia como língua clássica, porém com menos tempo de estudo (Arruda; Lima; Gontijo, 2022; Leffa, 1999).

A Reforma também centralizou as decisões no Ministério da Educação, estabelecendo diretrizes a nível nacional, desde as línguas a serem ensinadas até a metodologia e programas educacionais. Apesar da persistência da recomendação do Método Direto, os ideais da reforma iam além das habilidades linguísticas, abrangendo objetivos educacionais e culturais. Para alcançar esses objetivos, foram especificados critérios para a seleção de vocabulário com base na frequência de uso, a utilização de manuais ilustrados e a recomendação de diversos recursos audiovisuais (Leffa, 1999).

Algumas diretrizes, como a escolha das línguas a serem ensinadas, foram implementadas sem problemas; porém, a falta de envolvimento e participação dos órgãos estaduais e regionais na implementação da reforma pode ter contribuído para a falta de clareza e eficácia das propostas. O desenvolvimento do programa educacional enfrentou obstáculos e a metodologia baseada no método direto não foi adequadamente aplicada em sala de aula, sendo substituída por uma versão simplificada do método de leitura dos Estados Unidos (Leffa, 1999).

Arruda, Lima e Gontijo (2022) justificam que, embora o inglês e o francês tenham sido parte integrante do sistema educacional desde o Brasil Império, o inglês ganhou destaque nos currículos devido ao seu uso predominante nas transações comerciais, enquanto o francês era mantido por sua tradição curricular e influência cultural e científica. No entanto, o prestígio do ensino e aprendizado do francês diminuiu rapidamente com a ascensão global da língua inglesa após 1945, devido à influência dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Leffa (1999) complementa que o aumento do interesse no aprendizado de línguas impulsionou o desenvolvimento e a adoção de métodos como o Audiovisual e o Áudio-oral, os quais enfatizavam a prática constante por meio de diálogos, exercícios repetitivos e recursos didáticos variados, incluindo gravações de falantes nativos, slides, cartões ilustrativos, filmes e laboratórios audiolinguais.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024, que regulamentou o sistema educacional brasileiro com base nos princípios constitucionais. Essa lei tornou opcional o ensino de LE no ensino médio, o que foi considerado um retrocesso no desenvolvimento do ensino de línguas. Também foi instituído o ensino profissionalizante obrigatório, substituindo os cursos clássicos e científicos, e foram criados os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) para administrar o ensino de línguas nos estados (Leffa, 1999).

As mudanças no currículo escolar foram notáveis: houve redução no ensino de latim e diminuição da carga horária do francês, enquanto o inglês ganhou mais espaço devido à demanda do mercado de trabalho. A falta de obrigatoriedade no ensino de LE e a descentralização para os CEE favoreceram o inglês em detrimento do francês nas escolas públicas, o que incentivou o surgimento de cursos de idiomas privados, prejudicando especialmente as camadas socioeconômicas mais vulneráveis, incapazes de arcar com esses custos adicionais (Arruda; Lima; Gontijo, 2022; Leffa, 1999).

Dez anos depois da primeira edição, a LDB de 1971 (Lei nº 5.692), promulgada durante o regime militar, reduziu o período de ensino para 11 anos e priorizou a formação profissional e descentralização na elaboração do currículo, com as LE sendo consideradas disciplinas complementares ou optativas. Um parecer do Conselho Federal de Educação sugeriu que fossem tratadas como um acréscimo, levando muitas escolas a retirarem-nas do currículo. Como resultado, muitos alunos, especialmente aqueles dos cursos supletivos, concluíram a educação básica sem nunca terem estudado uma LE (Leffa, 1999).

Os efeitos da marginalização do ensino de LE nos currículos escolares persistem atualmente, com muitos alunos saindo do ensino médio sem dominar habilidades básicas de leitura em um idioma estrangeiro. Em 1976, houve uma tentativa de recuperar parte desse ensino com a Resolução 58, que tornou

obrigatório o estudo de LE Moderna no ensino médio e recomendou sua inclusão no ensino fundamental. No entanto, essa inclusão estava condicionada à disponibilidade de recursos e focava principalmente em habilidades instrumentais, como a leitura de manuais e a compreensão de instruções tecnológicas (Arruda, 2020).

A Constituição de 1988 representou uma virada importante na postura do governo brasileiro ao reconhecer explicitamente a língua portuguesa como idioma oficial e a rica diversidade cultural e linguística do país. Este novo entendimento reflete uma tendência mundial de valorização e preservação das diversas línguas e culturas: ao invés de serem vistas como ameaças, as diferenças culturais passaram a ser consideradas enriquecedoras, fortalecendo a identidade nacional (Santos, 2012).

Após a promulgação da nova Constituição e em sintonia com as novas demandas comerciais e diplomáticas do Brasil, foram implementados diversos dispositivos legais para regulamentar o ensino de línguas e reconhecer as manifestações culturais das comunidades indígenas, afrodescendentes e imigrantes. A Lei nº 9.394 de 1996, que modificou a LDB, trouxe mudanças como a substituição das nomenclaturas “1º e 2º graus” por “Ensino Fundamental e Médio”, integrando-os à Educação Infantil como componentes da educação básica (Leffa, 1999).

Quanto à organização curricular, as LE foram incluídas na parte diversificada, sendo obrigatório o ensino de pelo menos uma delas a partir da 5ª série no Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio. A escolha da língua passou a ser responsabilidade da comunidade escolar, levando em conta as capacidades da instituição, e com a opção de oferecer uma segunda língua de forma optativa (Leffa, 1999).

A nova LDB é composta por uma base nacional comum e uma parte diversificada, adaptável às peculiaridades regionais e locais, e abandona a ideia de um único método de ensino, promovendo a pluralidade de ideias e concepções ideológicas no ensino de LE (Sgorla; Baumgärtner, 2024). Contudo, apesar da ênfase na pluralidade cultural brasileira através da autonomia concedida à comunidade escolar para escolher a LE a ser ensinada, é comum ainda encontrar muitas escolas oferecendo apenas o inglês como opção, possivelmente refletindo políticas educacionais anteriores (Arruda; Lima; Gontijo, 2022).

Ademais, aquela variedade de abordagens pedagógicas não foi refletida na prática devido aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de LE de 1998, estabelecidos pelo Ministério da Educação. Estes priorizaram o domínio da leitura, argumentando que apenas um pequeno grupo de pessoas teria oportunidades de usar LE oralmente no Brasil. Além disso, a percepção do uso das LE estava associada principalmente à leitura de textos técnicos ou de lazer, negligenciando as habilidades orais e refletindo uma abordagem pragmática e tecnicista do ensino de LE pelo Estado (Sgorla; Baumgärtner, 2024).

Para o nível fundamental, que representa o início da aprendizagem formal de LE, os PCN propõem uma abordagem aberta e flexível, considerando a diversidade cultural e social do país. Eles sublinham o papel educacional das LE além da aquisição linguística, enfatizando a compreensão intercultural e o desenvolvimento da consciência cultural dos alunos. Com isso, os PCN buscam resgatar o ensino de LE como parte essencial da educação formal, promovendo uma educação mais holística e consciente (Gileno, 2013).

Embora não prescrevam uma metodologia específica, os PCN sugerem uma abordagem sociointeracional, na qual a linguagem é vista como prática social. Há ênfase no desenvolvimento da habilidade de leitura, considerada básica para a educação formal e para o contexto social do aluno, mas também objetiva que o estudante construa conhecimento sistêmico por meio da LE, compreendendo a organização textual e o uso da linguagem em diversas situações comunicativas, sempre ancorado nos conhecimentos da língua materna (Gileno, 2013).

No ano seguinte foram lançados os PCN de LE para o Ensino Médio, recomendando ênfase na comunicação oral e escrita, visando atender às necessidades de formação pessoal, acadêmica e profissional dos alunos em um mundo globalizado e tecnologicamente avançado. Foi adotada uma abordagem sociointeracionista, salientando a formação integral dos alunos por meio das LE, e reconhecendo seu papel na educação cidadã ao promover a reflexão sobre a realidade social, política e educacional. No entanto, a falta de mudanças estruturais, especialmente na carga horária, limitou o alcance desses objetivos (Arruda; Lima; Gontijo, 2022; Sgorla; Baumgärtner, 2024).

No documento, as LE Modernas fazem parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo consideradas um meio de acesso ao

conhecimento para promover a comunicação, com foco no desenvolvimento da competência comunicativa, aliada às competências sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Espera-se que os alunos, ao concluírem o ensino médio, sejam capazes de distinguir variantes linguísticas, escolher o registro e vocabulário adequados, compreender aspectos sociais e culturais na interpretação de expressões, reconhecer a relação entre enunciados e características individuais, utilizar mecanismos de coerência e coesão, e aplicar estratégias verbais e não verbais. A abordagem é interdisciplinar, visando ao uso da LE como ferramenta para compreender e interagir com outras culturas e grupos sociais (Gileno, 2013).

Já em 2002, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica lançou orientações complementares sob o título de Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+EM), destacando a importância do aprendizado de LE desde o ensino fundamental para que o domínio de competências e habilidades linguísticas no ensino médio permita ao aluno aplicar esse conhecimento em diversos contextos de sua vida. Por serem complementares aos PCN anteriores, não especificam quais línguas devem ser incluídas no currículo, apenas fornecem orientações metodológicas e abordam a relação entre aprendizado de LE, diversidade linguística e étnica do Brasil, evidenciando a conexão entre aprendizado linguístico e trabalho (Silva, 2022).

Em virtude das questões fronteiriças com países hispanófonos e do crescimento das relações comerciais com essas nações, o Brasil manifestou interesse político e econômico em promover o ensino do espanhol. Em 2005, foi instituída a Lei nº 11.161, conhecida como Lei do Espanhol, que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta deste idioma no ensino médio, tanto em instituições públicas quanto privadas, mas deixou a matrícula dos alunos nesse curso facultativa. A lei também facultou a inclusão do espanhol no ensino fundamental, estipulando um prazo de cinco anos para a implementação dessas medidas (Arruda, 2020; Sgorla; Baumgärtner, 2024).

As diretrizes dessa Lei estavam alinhadas com os princípios dos PCN, caracterizados pela flexibilidade e dinamismo curricular, sugerindo uma sequência de conteúdos e atividades, além de promover uma reflexão ampla sobre a valorização do espanhol, incluindo questões específicas do ensino do idioma para alunos brasileiros, como a heterogeneidade da língua. Os professores eram orientados a criar condições para que os alunos

conhecessem e valorizassem outras variedades do espanhol, promovendo o entendimento da heterogeneidade cultural e combatendo estereótipos (Gileno, 2013).

Retomando a reflexão sobre o ensino de LE, em 2006 o Ministério da Educação lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), visando reafirmar a importância da cidadania e discutir questões de exclusão e inclusão educacional. As orientações introduziram teorias linguísticas e novas tecnologias, recomendando uma abordagem flexível e centrada nas competências linguísticas dos alunos. No entanto, sua implementação enfrentou desafios, similares aos observados anteriormente, devido à falta de consideração de aspectos como carga horária, tamanho das turmas e infraestrutura escolar (Sgorla; Baumgärtner, 2024).

Embora muitas escolas tenham optado por incluir o espanhol como uma alternativa adicional ao ensino de LE (sendo que o inglês permaneceu como a primeira escolha na maioria dos casos), essa disposição foi revogada pela Medida Provisória nº746, de 2016, que posteriormente se tornou a Lei de Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415). De acordo com a nova legislação, as escolas devem oferecer obrigatoriamente o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental, enquanto no Ensino Médio, uma segunda LE pode ser incluída de forma optativa, com preferência para o espanhol. Esse cenário resulta no apagamento não apenas do francês dos currículos escolares, mas também de outras LE (Arruda, 2020).

Em 2010, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica, ampliando a duração escolar de oito para nove anos e estabelecendo a obrigatoriedade de ao menos uma LE desde o 6º ano. O documento serviu como fundamento para a elaboração da BNCC, unificando o currículo para todo o país, a fim de reduzir disparidades de aprendizagem e garantir uma formação básica comum, em consonância com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. A primeira versão, de 2015, foi aberta à contribuição da comunidade escolar que, somadas a seminários realizados em todo o país, resultaram em uma atualização no ano seguinte (Sgorla; Baumgärtner, 2024).

Após cinco audiências públicas e análise técnica, a terceira versão da BNCC foi divulgada no início de 2017. No entanto, as mudanças propostas foram embargadas pelo Conselho Nacional de Educação, que homologou o

texto apenas para os ensinos Infantil e Fundamental em dezembro daquele ano. No ano seguinte, uma nova versão, que também incorporava o Ensino Médio, foi aprovada, alinhando-se à Reforma do Ensino Médio. A BNCC de 2018 é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica, visando desenvolver competências gerais para lidar com demandas cotidianas, cidadania e inserção no mercado de trabalho (Sgorla; Baumgärtner, 2024).

Sgorla e Baumgärtner (2024) explicam que a BNCC justifica a inclusão do inglês como única LE obrigatória no currículo nacional devido ao seu papel como língua franca global. No entanto, as autoras advertem que o documento não apresenta o embasamento teórico dessa decisão, levantando preocupações sobre implicações político-ideológicas e a padronização dos conteúdos para o ensino de inglês.

Esta discrepância entre teoria e prática na BNCC sugere uma inclinação ideológica que favorece o inglês, representando-o como fruto de um processo linear de aprendizagem, em detrimento das diversidades linguísticas e culturais do Brasil. A imposição do ensino obrigatório do idioma parece contradizer os princípios de valorização da diversidade cultural e do direito de escolha dos alunos em seu projeto educacional, restringindo a autonomia das escolas e negligenciando as particularidades das comunidades locais (Arruda, 2020; Sgorla; Baumgärtner, 2024).

A abordagem monolíngue da BNCC não reconhece a relevância do aprendizado de múltiplas línguas e negligencia aspectos subjetivos, identitários e históricos, ignorando o potencial crítico de outras línguas em um país tão diverso como o Brasil. A concepção de língua franca, desvinculada de seus contextos socioculturais, perpetua uma visão utilitária da linguagem, alinhada a interesses comerciais e à lógica neoliberal na educação. Esta abordagem também afeta a formação de professores, limitando suas oportunidades de atuação ao setor privado e restringindo o acesso ao ensino linguístico às camadas mais privilegiadas da sociedade (Arruda; Lima; Gontijo, 2022).

Adicionalmente, como desdobramento da LDB de 1996, a União assumiu a responsabilidade de organizar um sistema de avaliação do desempenho escolar em todos os níveis de ensino, a fim de definir prioridades para investimentos públicos e aprimorar a qualidade da educação. Nesse contexto, o Ministério da Educação estabeleceu o Enem em 1998 e suas 12

primeiras edições (de 1998 a 2009) avaliaram competências e habilidades relacionadas aos eixos do ensino médio, mas excluindo a disciplina de LE, possivelmente devido à ausência de uma determinação legislativa sobre qual LE deveria ser ensinada nas escolas, pelo menos até a publicação da Lei do Espanhol (Silva, 2022).

A inclusão da disciplina de LE ocorreu somente no edital do Enem de 2010, limitada ao inglês e ao espanhol. Esta seleção em um exame nacional, que avalia as competências do ensino médio e funciona como porta de entrada para universidades públicas, reflete a PL tácita do Estado, que prioriza o ensino daqueles dois idiomas, alinhada às prioridades econômicas e geopolíticas do Brasil. A inclusão do espanhol no Enem poderia ser justificada pela sua então obrigatoriedade legal, ao contrário do inglês, para o qual não havia uma política oficial específica, evidenciando um declínio progressivo do francês e de outras LE nos currículos escolares contemporâneos (Arruda, 2020; Silva, 2022).

O panorama do ensino de LE no Brasil reflete uma série de desafios, contradições e direcionamentos políticos que influenciam a valorização, inclusão e ensino de diferentes línguas no contexto educacional nacional. As políticas educacionais muitas vezes tornam-se reativas, respondendo a demandas específicas, como relações comerciais ou fronteiras compartilhadas, em vez de uma abordagem holística e inclusiva ao ensino de línguas.

Existe uma tendência em ver a linguagem de forma utilitária, focando na funcionalidade e utilidade prática em detrimento de aspectos culturais, identitários e históricos, e a BNCC reflete essas tensões e contradições ao buscar equilibrar as demandas globais com as necessidades locais e diversidade cultural do Brasil. Ademais, a implementação de políticas e diretrizes muitas vezes enfrenta desafios em relação à infraestrutura, preparação de professores e limitações de recursos.

Percebe-se que, ao longo da história educacional do Brasil, houve uma queda gradual de prestígio do estudo das LE nos currículos escolares oficiais, especialmente para línguas clássicas como o latim e o grego. Desde os anos 1960, o inglês tem sido a LE mais estudada, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas e nos institutos de idiomas, apesar da proximidade com países de língua espanhola, enquanto a língua francesa enfrenta um declínio, especialmente na educação básica (Arruda, 2020).

As PL oficiais frequentemente encontraram resistência ou foram contestadas pela comunidade educacional devido à falta de eficácia na prática. O domínio do poder político e ideológico pelo poder econômico dificulta a definição do ensino de línguas como um bem educacional e cultural, sendo mais comum apresentá-lo como uma habilidade necessária para a competitividade na era da globalização, condicionada aos interesses lucrativos das empresas (Bohn, 2000).

Day (2012) defende que uma PL educativa alinhada ao panorama geopolítico e cultural do país, que reconheça e valorize a diversidade linguística, pode promover a defesa dos ambientes linguísticos e democratizar o ensino de LE. Dessa maneira, uma abordagem que respeite as diferenças e ofereça verdadeiras escolhas seria mais justa e adequada em um país culturalmente diverso como o Brasil.

O ensino de LE tem sido influenciado por decisões políticas que buscam alinhar a grade curricular às demandas sociais de diferentes épocas. Estas alterações nas PL são reflexos também de adaptações às teorias de ensino/aprendizagem e exigências políticas e econômicas. A seleção das línguas oferecidas, a carga horária destinada ao ensino e as metodologias adotadas são indicativos das prioridades sociais e das abordagens pedagógicas dominantes.

Nesse contexto, importa realçar as variadas realidades linguísticas das áreas de fronteira do Brasil. Essas regiões questionam a predominância das línguas ensinadas no cenário nacional, representando tanto um desafio quanto uma oportunidade para reavaliar o ensino de línguas no país e fomentar o plurilinguismo, tema central do próximo tópico.

### **2.3 Plurilinguismo na Fronteira**

De acordo com Foucher (2009), a palavra “fronteira” em francês, “*frontière*”, remonta ao início do século XIV, sendo originalmente o feminino do substantivo “*front*”, em referência à linha de defesa territorial do poder real contra possíveis invasores. Inicialmente adotada pelos militares que atuavam na linha de frente (*front*), sobretudo como uma fronteira espacial entre duas organizações, o termo gradualmente passou a designar as fortificações

militares construídas para defender o território, marcando o domínio por meio da construção de fortes.

Já Machado (1998) expõe que a origem histórica da palavra “fronteira” indica que seu uso inicial não estava vinculado a conceitos legais ou políticos, mas sim a um fenômeno da vida social espontânea, sugerindo a margem do mundo habitado. À medida que os padrões de civilização evoluíam além do nível de subsistência, as fronteiras tornavam-se locais de interação e, conseqüentemente, adquiriam um caráter político.

A linearização da fronteira, como observa Raffestin (1993), é uma característica do Estado moderno, evoluindo desde o século XV. Essa evolução culminou no século XX com fronteiras marcadas por linhas rígidas e, por vezes, impermeáveis, como evidenciado pelo Muro de Berlim. Nesse contexto, mapas e cartas políticas tornaram-se instrumentos essenciais para definir e demarcar fronteiras de maneira precisa.

Machado (2005) ressalta a complexidade em definir as noções de fronteira e limite devido à evolução da organização estatal ao longo da história. Inicialmente, os limites de um Estado eram determinados pelos limites de um reino ou colônia, de forma temporária. Com a associação do conceito de soberania à ideia de território delimitado e controlado por uma administração centralizada, os Estados passaram a ser entendidos, nos séculos XVIII e XIX, como formas territoriais de organização política. A demarcação da maioria dos limites internacionais ocorreu a partir do século XIX, tanto na Europa quanto em outras regiões.

De acordo com Raffestin (1993), as fronteiras são como zonas camufladas sob a forma de linhas, onde cada demarcação corresponde a uma área geográfica específica. Ele destaca que, quando essas zonas são militarizadas, transformam-se em postos avançados, com uma proporção quase impermeável. No entanto, no contexto do século XX, especialmente com o advento da Geopolítica, deve-se compreender que as fronteiras vão além de simples delimitações territoriais; elas também são instrumentos do poder político dos Estados nacionais.

Desde sua origem histórica ligada à defesa territorial até sua evolução como instrumento político dos Estados modernos, a fronteira ultrapassa definições territoriais e assume significados políticos, sociais e históricos profundos.

A associação entre limite e fronteira internacional, como sugere Martin (1997), pode ter surgido da mobilidade e da imprecisão cartográfica características do desenvolvimento das sociedades. A demarcação linear, sinalizada pela instalação de marcos territoriais, passou a representar uma realidade política territorial diferenciada, associada à noção de fronteira. Assim, o limite passa a compreender a linha de controle legal de um Estado-nação, enquanto a fronteira é concebida como uma zona geográfica entre dois sistemas estatais distintos.

Machado (1998) explica que a palavra “limite”, de origem latina, foi utilizada para indicar o término daquilo que mantém coesa uma unidade político-territorial. Essa conotação política foi reforçada pelo conceito moderno de Estado, no qual a soberania corresponde a um processo absoluto de territorialização. A autora determina ainda que o limite jurídico do Estado é estabelecido e mantido pelo governo central, não possuindo vida própria nem existência material, sendo uma abstração legal sujeita às leis internacionais, mas frequentemente distante dos desejos e aspirações dos habitantes da fronteira.

Como expressado por Martin (1997), o limite é reconhecido como uma linha e, portanto, não pode ser habitado, ao contrário da fronteira, que constitui uma zona, muitas vezes densamente povoada, onde os habitantes de Estados vizinhos podem engajar-se em intenso intercâmbio, incluindo atividades como o contrabando. Nesse contexto, o limite político territorial estabelece um campo de atuação social que serve de instrumento para o exercício do poder, seja para governar, controlar ou restringir determinadas ações sociais no espaço delimitado.

Para Raffestin (1993), os limites são um sistema sêmico usado por comunidades para demarcar territórios, seja para ação imediata ou diferenciada. Essas demarcações são evidentes tanto no território físico quanto em representações cartográficas, alteradas por mudanças nos modos de produção e nas relações sociais. Embora possam ser concebidos como linhas imaginárias, os limites são um elemento técnico para dividir e distinguir o domínio territorial de sistemas políticos e são portadores de informações que afetam diretamente a reprodução social, incluindo produção, troca e consumo.

As distinções entre limite e fronteira são esclarecidas por Machado (1998): a fronteira representa forças centrífugas que apontam “para fora”,

enquanto os limites têm forças centrípetas que apontam “para dentro”, tornando a fronteira um fator de integração e o limite um fator de separação. A autora destaca que a fronteira pode gerar divergências devido aos interesses variados em relação ao governo central, enquanto o limite jurídico do Estado, estabelecido e mantido pelo governo central, é uma abstração sem vida própria. A fronteira pode promover integração entre diferentes estruturas sociais, políticas e culturais; já o limite atua como um fator de separação entre unidades políticas soberanas, mantendo-se como um obstáculo fixo, independente de fatores comuns físico-geográficos ou culturais.

Além disso, Machado (2005) complementa que no contexto do sistema interestatal e capitalista, o limite internacional é um princípio organizador do intercâmbio, tanto para os territórios delimitados quanto para esse sistema. Desse modo, o conceito de fronteira internacional refere-se a uma área ambígua, atravessada pelo limite internacional e que se aproxima da noção geográfica de região.

Segundo Raffestin (1993), a zona fronteira representa uma interface biossocial, caracterizada como uma área geográfica que encobre o limite porque a fronteira não é apenas um fenômeno geográfico, mas também um fenômeno social de grande importância. Da mesma forma, Martin (1997) explica que no período moderno, as fronteiras são molduras dos Estados-nações, refletindo transformações internas e as relações de vizinhança, que podem variar de amizade a hostilidade, influenciadas pelas condições socioeconômicas e políticas de cada período histórico que decidirão se o Estado irá incentivar ou dificultar o intercâmbio com os vizinhos.

No Brasil, a Lei 6.634, de 2 de maio de 1979 instituiu a Faixa de Fronteira, de até 150 km de largura ao longo das fronteiras terrestres e paralela à linha divisória terrestre do território nacional, definição incorporada na Constituição de 1988. Essa faixa engloba 15.719 km da fronteira com a Guiana Francesa e nove países sul-americanos (quase todos no continente, exceto Equador e Chile), uma área onde a ocupação e utilização são reguladas por lei. Dentro dela, atividades como concessão de terras e instalação de indústrias que possam afetar a segurança nacional estão sujeitas a restrições e exigem autorização prévia do órgão federal competente (Brasil, 1979).

O ambiente geográfico fronteiro para Machado (2005) é mais complexo que o limite, uma vez que é moldado pela territorialização de grupos humanos

e redes de circulação e intercâmbio, possibilitando a comunicação entre populações de diferentes sistemas de poder territorial. A noção de zona de fronteira, portanto, refere-se a um espaço relacional onde coexistem comunicação e troca, bem como tensão e conflito. A faixa de fronteira, por sua vez, é uma área adjacente aos limites territoriais de um país, onde ocorre a demarcação do poder estatal, tanto territorial quanto legalmente.

Martin (1997) associa a fronteira à “área de difusão” de espécies vegetais, animais e características geográficas e climáticas, assim como a “áreas” ocupadas por grupos étnicos, linguísticos e políticos. Sturza (2006) complementa essa visão, destacando que a fronteira vai além de uma mera área de controle legal, militar e fiscal, pois se transforma em um espaço de povoamento e interação social, especialmente devido à presença de cidades de fronteira que intensificam essa relação.

Mais do que uma divisão geográfica, a fronteira é vista como um espaço de contato, produzindo ambientes fronteiriços caracterizados pela interação e conflito entre grupos humanos e redes de circulação. Compreendendo que tais dinâmicas transbordam para outras cidades, incluindo o centro administrativo do estado, este estudo considera não apenas a parte amapaense compreendida pela Faixa de Fronteira, mas o estado todo como parte da região fronteiriça.

Ao abordar as situações em áreas de fronteira, é essencial destacar que, ao contrário dos aspectos geográficos e políticos, os limites não são fixos e podem ser permeáveis de várias maneiras. Ainda que a fronteira internacional seja delimitada e protegida pelos países envolvidos, a permeabilidade inerente a questões linguísticas, culturais, familiares e econômicas torna a fronteira uma entidade flexível, permitindo o contato entre os indivíduos de ambos os lados e resultando em uma mistura de marcas culturais que evidencia questões de identidade e multiculturalismo (Santos, 2012).

Em uma perspectiva mais ampla, as fronteiras são vistas como barreiras políticas, econômicas, territoriais e identitárias, enquanto em uma escala menor refletem arranjos socioculturais e econômicos que buscam integração, muitas vezes desiguais. Como fenômenos sociológicos, as fronteiras assumem formas espaciais e são percebidas de acordo com a perspectiva local, influenciadas por fatores históricos, econômicos, geopolíticos e socioculturais (Day, 2021).

A fronteira é essencialmente um lugar de encontro definido por sentidos de integração e transgressão que, por limitações geopolíticas, condiciona as línguas a uma situação de confronto e de convivência (Sturza, 2006). Nessas relações fronteiriças as divisões linguísticas muitas vezes coincidem com outras divisões étnicas, raciais, religiosas e econômicas, produzindo identidades próprias, moldadas pelas necessidades e características resultantes da proximidade com países vizinhos (Day, 2021).

De forma complementar, Pereira e Costa (2023) ressaltam que a questão da língua nos espaços fronteiriços apresenta desafios significativos por conta da coexistência de idiomas, costumes, crenças e conhecimentos, influenciando diretamente as escolhas educacionais. Berger (2015) desenvolve que, nas áreas de fronteira, a ideia de territórios monolíngues entra em choque com o constante fluxo de pessoas, culturas e idiomas, possibilitando o encontro e a interação entre distintos territórios político-linguísticos, cada um com sua história e contexto político.

Calvet (2007) frisa que a PL geralmente mantém uma dimensão nacional, atuando em um território definido por fronteiras. Nesse sentido, Day (2021) interpreta a fronteira como um espaço simbólico influenciado pela percepção humana e pela posição social do observado, mas também como um elemento essencial para a construção da identidade nacional e do sentimento de pertencimento no contexto do Estado-nação, definido por aspectos como etnia, religião, cultura e língua.

Em regiões fronteiriças com diversidade linguística, é comum observar a convivência e o uso simultâneo de diferentes línguas dentro do mesmo espaço. A escolha das línguas pode variar, desde o uso de todas as línguas pela comunidade até a adoção de uma língua para comunicação cotidiana e outra para situações formais. Essa escolha pode ser feita pela comunidade ou imposta por autoridades políticas locais, influenciada por fatores sócio-históricos, políticos, culturais e étnicos, uma vez que facilitam as relações entre países vizinhos em temas como comércio, produção, educação e emprego (Mendonça; Day, 2019; Santos, 2012).

Ao explorar a fronteira como um espaço dinâmico e multifacetado, as práticas linguísticas podem tanto fortalecer a coesão social quanto acentuar as distâncias. Essas áreas são palcos de intensa troca e cooperação, mas também de potenciais conflitos e tensões, refletindo as diversidades e

singularidades de seus habitantes. Reconhecer e valorizar essa riqueza cultural e linguística é imprescindível para desenvolver abordagens educacionais mais inclusivas, que respeitem e valorizem as diversas formas de expressão e identidade.

Os usos das línguas nos cenários fronteiriços refletem interações sociotemporais das comunidades linguísticas onde as práticas bilíngues ou plurilíngues são comuns. Essas práticas envolvem a capacidade dos indivíduos de operar em duas ou mais línguas de acordo com as demandas socioculturais locais. Nesse contexto, as fronteiras integram-se ao multilinguismo societal, marcado pela coexistência de várias línguas em uma mesma área geográfica, independentemente de serem oficialmente reconhecidas como idiomas (Day, 2021).

Multilinguismo e plurilinguismo referem-se à convivência simultânea de várias línguas ou falares, tanto em nível individual quanto coletivo, sendo conceitos mais amplos que o bilinguismo. A diferença entre os termos pode ser compreendida etimologicamente, em que “multi” se refere a “muitos” e “pluri” se refere a “vários”. No contexto da PL, indivíduos são considerados plurilíngues, enquanto áreas geográficas são consideradas multilíngues (Santos, 2012).

Grosjean (2008) caracteriza sujeitos bilíngues como aqueles que utilizam duas línguas cotidianamente, ressaltando a relevância das habilidades de fala, compreensão oral, leitura e escrita. Porém, ao invés de considerar pessoas bilíngues a partir de uma perspectiva monolíngue (assumindo que elas deveriam possuir duas competências linguísticas separadas e idênticas, semelhantes a dois indivíduos monolíngues), o autor propõe considerar as necessidades diferenciais do bilíngue para as duas línguas ou as diferentes funções sociais para cada língua.

Na compreensão do bilinguismo, Baker (2001) distingue habilidade bilíngue e uso bilíngue, pois alguns indivíduos são fluentes em ambos os idiomas, mas raramente os usam, enquanto outros usam ambos regularmente, apesar de serem menos fluentes. A proficiência, então, pode ser avaliada ouvindo, falando, lendo, escrevendo e até pensando nesses idiomas.

Já o plurilinguismo é definido por Beacco & Byram (2007) não apenas como a capacidade inerente a todos os seres humanos de aprender e usar mais de uma língua, em graus variados e para diferentes fins, mas também como um valor educacional que promove a tolerância e a aceitação da

diversidade. Em contraste, o multilinguismo refere-se simplesmente à presença de múltiplas línguas numa área específica, sem implicar proficiência ou uso pelos seus habitantes.

Nesta perspectiva, Berger (2015) examina que o Brasil é um país notadamente multilíngue, visto que a Constituição de 1988 estabelece o português como a língua oficial do país, mas também reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e várias línguas indígenas e de imigração são faladas em diferentes regiões. Algumas são reconhecidas e cooficiais em nível municipal, com certas regiões demonstrando plurilinguismo devido à interação em diferentes línguas, especialmente em áreas de fronteira.

Os habitantes de áreas de fronteira frequentemente desenvolvem habilidades bilíngues ou plurilíngues, utilizando diversas línguas de acordo com as demandas socioculturais locais. Dessa forma, a convivência de diferentes idiomas e práticas linguísticas nesses espaços desafia as PL nacionais e requer abordagens educacionais inclusivas que respeitem e promovam a diversidade.

As fronteiras linguísticas são influenciadas pelos ambientes onde diferentes línguas interagem e sua dinâmica depende simultaneamente de atitudes da comunidade e do posicionamento de cada falante. Em contextos plurilíngues, a comunidade e, principalmente, os falantes bilíngues, atribuirão uma função e um estatuto a cada língua (Santos, 2012).

Historicamente, as políticas de ensino de LE no país têm sido implementadas de forma homogeneizadora, ignorando a vasta extensão territorial, as diversas culturas linguísticas regionais e os interesses individuais. As mudanças introduzidas ao longo das últimas décadas, refletem essa tradição de uniformização nas políticas educacionais, especialmente no campo linguístico. Nas zonas fronteiriças, que possuem suas próprias singularidades linguísticas e socioculturais, essas políticas centralizadoras frequentemente não se alinham com suas realidades específicas (Day, 2019).

Berger (2021) denuncia que no Brasil persiste uma visão de que o multilinguismo é um desafio a ser superado e, conseqüentemente, de que a diversidade linguística é um obstáculo a ser enfrentado e mitigado. Dessa forma, as políticas educacionais devem promover o reconhecimento, a valorização e o uso das múltiplas línguas presentes no país e entender o

multilinguismo como uma oportunidade de construir sociedades inclusivas e democráticas.

Nas fronteiras, vistas como locais inerentes ao compartilhamento, as práticas linguísticas podem fortalecer os arranjos sociais locais ou acentuar as distâncias, especialmente quando refletem divergências marcantes. Enquanto a cooperação política, social e econômica pode emergir da proximidade, os conflitos frequentemente se manifestam por meio de representações e ideias compartilhadas nas interações cotidianas. A construção compartilhada de significados por meio da linguagem, juntamente com atitudes positivas e negativas em relação a objetos linguísticos ou sociais, são processos centrais nas dinâmicas sociolinguísticas de áreas fronteiriças, contribuindo para a formação de identidades complexas influenciadas por diferentes grupos sociais (Day, 2021).

Há um crescente reconhecimento do plurilinguismo como direito e recurso para o desenvolvimento de sociedades linguística e culturalmente sustentáveis. Essa consciência impulsiona reflexões sobre a necessidade de novas políticas e práticas que atendam a diversas demandas linguísticas, culturais e educacionais, despertando um interesse maior da sociedade pela pluralidade de línguas (Berger, 2021).

Conforme Kramsch (2009), a língua está intimamente entrelaçada com a cultura em formas múltiplas e complexas. Através da comunicação verbal e não verbal, os indivíduos compartilham conhecimentos, ideias e situações que servem como referência, construindo um repertório de compreensões sobre o mundo. Nessa troca, os indivíduos aprendem e constroem experiências por meio da linguagem, utilizando tanto os conhecimentos prévios quanto os novos adquiridos em cada nova interação vivenciada e compartilhada.

Como discutido anteriormente, a BNCC exclui a possibilidade de escolha pela comunidade escolar ao obrigar o ensino preferencial de LE ao inglês. O documento visa reduzir desigualdades no ensino, mas desconsidera contextos sociais e culturais diversos, impondo uma uniformização curricular que ignora a pluralidade cultural e histórica do país. A obrigatoriedade do inglês tende a marginalizar outras línguas, negligenciando a valorização da diversidade linguística e os processos identitários e afetivos das comunidades escolares (Arruda, 2020).

No entanto, é relevante notar que a BNCC também identifica como competências para o ensino do inglês a oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Esta última reconhece a interação contínua e a reconstrução das culturas na sociedade contemporânea, envolvendo reflexões sobre língua, identidade e cultura.

O ensino intercultural emerge como uma ferramenta para edificar sistemas educacionais e sociedades comprometidas com valores democráticos, equidade e reconhecimento da diversidade. O ensino de línguas deve ser pensado de maneira global e local, considerando os fluxos culturais, discursivos e linguísticos, além de compreender o aspecto político das relações entre língua, cultura e sociedade. Dessa forma, é possível proporcionar aos aprendizes uma formação que os capacite a interagir com indivíduos que possuem diferentes perspectivas e comportamentos (Kramsch, 2009).

Neste sentido, a educação plurilíngue visa aprimorar e ampliar as competências e repertórios linguísticos dos falantes, incorporando a educação pluricultural como uma ferramenta para promover a consciência e aceitação das diferenças culturais, religiosas e linguísticas. O objetivo não se resume a ensinar várias línguas simultaneamente, mas sim a desenvolver a competência plurilíngue e a educação intercultural como formas de convivência (Beacco; Byram, 2007).

Para as zonas fronteiriças, Mendonça e Day (2019) argumentam que o ensino de línguas está diretamente ligado ao mercado de trabalho local, com escolhas linguísticas feitas para atender demandas específicas e aproveitar a proximidade com o país vizinho, então as representações linguísticas nessas regiões podem tanto apoiar as PL existentes quanto influenciar novas abordagens. Dessa maneira, a promoção do conhecimento de LE nessas áreas deve analisar as condições sociais da comunidade, identificar suas necessidades e considerar as representações dos falantes sobre as línguas presentes na comunidade a fim de aproveitar a vida cotidiana como uma oportunidade para fomentar o intercâmbio cultural e compartilhar diversas perspectivas e comportamentos.

Ao destacar a importância do aspecto cultural no ensino de línguas, relacionando-o a motivos políticos, pedagógicos e ideológicos, Kramsch (2009) observa que há uma tendência crescente dos professores em considerar a diversidade cultural e as variações linguísticas cotidianas, evitando estereótipos

culturais. Logo, Walsh (2009) propõe uma abordagem de interculturalidade crítica que visa construir novas formas de poder, conhecimento, identidade e vida, desafiando as estruturas hegemônicas e (neo)coloniais para romper com a visão simplista das relações culturais e a mera inclusão dos historicamente marginalizados nas estruturas dominantes.

A interculturalidade crítica, associada à perspectiva decolonial, questiona padrões de poder baseados na racialização e na imposição de um conhecimento eurocêntrico como universalmente válido e se opõe ao “multiculturalismo neoliberal”, que neutraliza as diferenças culturais para manter a estabilidade social dentro da lógica do capitalismo global. Enquanto a interculturalidade funcional busca apenas mitigar conflitos sem questionar as desigualdades estruturais, a abordagem crítica procura reconhecer e abordar as raízes das diferenças sociais e culturais, promovendo diálogo e empoderamento dos grupos historicamente marginalizados (Walsh, 2009).

Entende-se que a diversidade linguística e cultural deve ser valorizada como um elemento enriquecedor para as sociedades atuais, promovendo a compreensão mútua, o respeito às diferenças e o diálogo entre grupos sociais diversos. Em áreas fronteiriças, onde o ensino de línguas desempenha um papel vital na integração regional e no desenvolvimento socioeconômico, é essencial considerar as necessidades e representações linguísticas das comunidades.

Esta seção reforça que as políticas públicas devem apoiar e promover o ensino de LE, reconhecendo a importância do plurilinguismo em um mundo globalizado e incluindo investimentos em recursos, treinamento de professores e desenvolvimento de currículos que reflitam as necessidades linguísticas e culturais locais. Esta seria uma forma de garantir que todos os cidadãos que residem em áreas de fronteira tenham acesso à educação linguística de qualidade, atendendo às demandas específicas da região e promovendo a interculturalidade.

A interação sociolinguística em regiões fronteiriças é rica e complexa, refletindo não apenas as relações históricas e culturais, mas também as demandas cotidianas da população. Desse modo, a próxima seção se concentrará nas particularidades da fronteira do Amapá com a Guiana Francesa, destacando os desafios e oportunidades que surgem dessa interseção linguística e cultural única.



### 3 A PRESENÇA DO FRANCÊS NO AMAPÁ

A proximidade geográfica entre o Amapá e a Guiana Francesa exerce uma influência nas interações linguísticas e outras dinâmicas sociais e culturais entre as comunidades locais. Compreender essa interação é essencial para orientar políticas públicas que fomentem a inclusão, valorizem a diversidade e promovam o diálogo intercultural.

Para tanto, esta seção explora a singularidade da diversidade cultural nesta fronteira, apresentando uma caracterização da região e suas dinâmicas linguísticas, seguida de um panorama das PL adotadas pelo estado em relação ao ensino da língua francesa.

#### 3.1 Fronteira Franco-Brasileira

Um dos menores e menos povoados estados do Brasil, o Amapá (**Mapa 1**) ocupa uma área de 142.815 km<sup>2</sup>, o que equivale a apenas 1,7% do território nacional. Notavelmente, cerca de 75% de seu território é coberto pela floresta amazônica, tornando-o o estado mais preservado do país, com 72% de sua área designada como áreas de preservação ambiental (Tostes; Ferreira, 2017).

**Mapa 1 – Localização do Amapá e Guiana Francesa**



Fonte: Tostes e Ferreira (2017).

Situado no extremo norte do Brasil, o Amapá é delimitado ao sul pelo estado do Pará, a leste pelo Rio Amazonas e pelo Oceano Atlântico, e a oeste pela Guiana Francesa e pelo Suriname. A fronteira de 730 km entre Brasil e França, ao longo do rio Oiapoque, é a maior fronteira terrestre da França e a única ligação terrestre entre o Mercosul e a União Europeia (UE) (Silva; Granger; Tourneau, 2019).

Atualmente, o estado é dividido em dezesseis municípios: Macapá, Santana, Mazagão, Cutias, Itaubal, Porto Grande, Serra do Navio, Tartarugalzinho, Vitória do Jari, Amapá, Oiapoque, Calçoene, Laranjal do Jari, Ferreira Gomes, Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari e Pracuúba. Vale mencionar que os últimos oito municípios elencados estão localizados na Faixa de Fronteira.

Macapá, a capital amapaense, e Santana, o segundo maior município, uniram-se em 1992 para formar a Área de Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS). Desde 2003, integram também a Região Metropolitana de Macapá, uma área estratégica para o planejamento regional em serviços públicos e infraestrutura. Esta região é vital para o desenvolvimento socioeconômico do estado, apresentando potencial para indústrias, transporte de carga e produção (Silva; Tostes; Ferreira, 2018).

Em Santana localizam-se uma ferrovia atualmente desativada, com planos de reforma, e o maior porto do estado, inaugurado nos anos 1950. Apesar de não ter recebido modernizações significativas, o porto continua sendo uma influente fonte de receita para a economia local e para o comércio, especialmente no transporte de mercadorias e matérias-primas. Além disso, o distrito industrial, estabelecido em 1980 entre Santana e Mazagão, próximo ao Rio Matapi, tem uma atividade portuária reduzida devido à presença de transportadoras ao longo de seu curso (Silva; Tostes; Ferreira, 2018).

Já a cidade de Oiapoque está situada a aproximadamente 600 km da capital, às margens do rio de mesmo nome. O município é o quarto mais populoso do estado, e tem cerca de 42% de seu território inserido em duas áreas de parques nacionais: Parque Nacional do Cabo Orange e o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque (Almeida; Rauber, 2017).

Caracterizado pela diversidade étnica, sua população inclui indígenas (como os povos Palikur-Arukwayene, Karipuna, Galibi-Marworno e Galibi

Kalina), além de pessoas de origens crioulas, antilhanas, cearenses, paraenses, maranhenses, ribeirinhas e caboclas. Portanto, a região de Oiapoque participa de uma cultura caribenho-amazônica, pautada em suas raízes sócio-históricas, que se distinguem em muitos aspectos da capital Macapá, dominada e povoada por portugueses a partir do século XVII (Almeida; Rauber, 2017).

Esses municípios são a base para entender a condição fronteiriça do Amapá. Além de Oiapoque funcionar como um ponto de encontro entre as culturas brasileira e francesa, Macapá representa o centro político, econômico e cultural, enquanto Santana atua como polo logístico e comercial. A interação entre essas cidades destaca a complexidade das relações socioeconômicas, culturais e políticas na região, enfatizando a importância de esforços para impulsionar a integração e o desenvolvimento sustentável do estado.

Tanto a Guiana Francesa quanto o Amapá, localizados no nordeste da América do Sul, integram a Região das Guianas, ao lado do Suriname, República da Guiana e Venezuela. Esta região se destaca no continente por reunir territórios cujas línguas oficiais não são nem o português nem o espanhol, mas sim o Inglês (República da Guiana), o Holandês (Suriname) e o Francês (Guiana Francesa), refletindo seus distintos históricos de colonização (Silva; Granger; Tourneau, 2019).

A Guiana Francesa é uma Coletividade Territorial da França e uma Região Ultraperiférica (RUP) da UE – territórios caracterizados pelo seu grande afastamento geográfico do continente europeu. Com uma superfície de 83 534 km<sup>2</sup>, é a maior região francesa e compreende 22 cidades e vilas, com a presença de culturas caribenha, francesa e sul-americanas oriundas do processo de colonização e dos grandes fluxos migratórios. Apesar do francês ser o idioma oficial, sua diversidade linguística inclui o crioulo (uma variação do francês) e diversos dialetos indígenas (Tostes; Ferreira, 2017).

Como extensão da França na América do Sul, a Guiana Francesa se beneficia de recursos provenientes da França e da UE, proporcionando um padrão de vida significativamente diferente dos países vizinhos, incluindo o Brasil. Assim como outras RUP, enfrenta desafios para aproveitar o mercado interno da UE e para estabelecer relações comerciais com países vizinhos que pertencem a diferentes áreas econômicas (Tostes; Ferreira, 2017).

Especificamente, a cidade de Saint-Georges está situada do outro lado do Rio Oiapoque e é habitada por uma população diversificada, composta por crioulos, indígenas, quilombolas, europeus e brasileiros. Localizada a 184 km de distância da capital Caiena por estrada, a cidade tem sua vida cultural, social e econômica estreitamente relacionada ao rio. Suas principais atividades econômicas estão vinculadas ao comércio e serviços, muitas das quais têm conexão com o lado brasileiro, como as trocas comerciais e o transporte fluvial realizado por catraias (Tostes; Ferreira, 2017).

O Amapá e a Guiana Francesa são regiões ricas em biodiversidade, cultura e potencial econômico, mas também enfrentam desafios relacionados ao desenvolvimento sustentável, integração regional e relações comerciais. A interação entre essas regiões salienta a complexidade das relações transfronteiriças e a importância de esforços conjuntos para superar esses desafios.

A história desta fronteira remonta à ocupação francesa na região em 1615, resultando em disputas territoriais que persistiram por séculos, incluindo a ocupação luso-brasileira na Guiana Francesa entre 1809-1817. Apesar do Tratado de Utrecht em 1713 ter estabelecido o rio Oiapoque como fronteira oficial, os conflitos continuaram, sobretudo após a descoberta de ouro na região de Calçoene no final do século XIX. Foi somente com o Laudo Suíço em 1900 que a posição brasileira foi reconhecida, definindo o rio Oiapoque como limite internacional (Almeida; Rauber, 2017; Silva; Granger; Tourneau, 2019).

Durante grande parte do século XX, as autoridades centrais tratavam a fronteira como um limite rígido, sem incentivar intercâmbios. No Brasil, as medidas de controle de fronteiras foram instituídas desde a primeira constituição republicana, em 1891, e nos anos 1930, a Faixa de Fronteira foi estabelecida como uma “zona de segurança nacional”, impulsionada pelo temor em relação às áreas pouco habitadas. Em contrapartida, a França não implementou medidas similares de securitização em suas fronteiras (Silva; Granger; Tourneau, 2019).

A fundação do Centro Agrícola de Clevelândia do Norte em 1922 buscou fortalecer a influência brasileira na região, e em 1943 a criação do Amapá como Território Federal teve um papel determinante na definição da condição fronteira. Essa decisão alinhou a região a um conjunto de iniciativas que influenciaram aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos,

estabelecendo relações tanto locais quanto internacionais que ressignificaram a fronteira (Silva; Granger; Tourneau, 2019; Superti; Porto; Oliveira, 2020).

Em 1946, a Guiana Francesa foi elevada a departamento ultramarino, assegurando-lhe igualdade jurídica com outros departamentos franceses. As relações entre Brasil e Guiana Francesa intensificaram-se com a construção do Centre Spatial Guyanais (CSG) a partir de 1964, o que passou a atrair muitos brasileiros em busca de trabalho, tornando-os uma das principais populações estrangeiras no território (Silva; Granger; Tourneau, 2019).

Na década de 1980, a conclusão da rodovia federal BR 156 entre Macapá e Oiapoque marcou um avanço na conectividade e ocupação do norte do Amapá, mesmo sendo uma estrada de terra. O isolamento anterior de Oiapoque e Saint-Georges, devido à falta de estradas e transporte irregular, levou a uma integração local informal para superar os desafios, facilitada pela circulação entre as cidades e pela presença indígena nas margens do rio. A corrida pelo ouro aluvial também impulsionou uma nova imigração, desafiando as autoridades francesas (Feitosa; Moura, 2018; Silva; Granger; Tourneau, 2019).

Houve também uma reorientação na abordagem da fronteira amazônica compartilhada, com uma colaboração institucional crescente, em consonância com a tendência global de fortalecimento da cooperação internacional transfronteiriça que valorizava atores não estatais e enfatizava a cooperação subnacional. Na França, as leis de Descentralização de 1982 elevaram a Guiana Francesa à categoria de Região de Ultramar, concedendo-lhe ampla autoridade para o planejamento territorial e cooperação regional com territórios estrangeiros. No Brasil, a nova constituição de 1988 promoveu o Território Federal do Amapá à categoria de estado da federação (Silva; Granger; Tourneau, 2019).

A estadualização do Amapá desencadeou uma série de mudanças na fronteira, incluindo o aumento da população devido à migração de pessoas de outros estados em busca de oportunidades econômicas e empregos públicos. Com maior autonomia, o governo pôde iniciar políticas locais e estabelecer relações mais amplas com o território francês, permitindo o uso estratégico da bacia do Oiapoque na cooperação regional e influenciando o sistema de circulação local (Silva; Granger; Tourneau, 2019; Superti; Porto; Oliveira, 2020).

As eleições de Antoine Karam na Guiana Francesa, em 1992, e João Capiberibe no Amapá, em 1994, impulsionaram uma aproximação para cooperação. Capiberibe implementou políticas e ações voltadas para parcerias com a França em diversas áreas, o que aumentou a credibilidade do Amapá como unidade federativa e fortaleceu seu papel geopolítico. Sob pressão dos governadores para ampliar a parceria na zona de fronteira, foi assinado em 1996 o Acordo-Quadro de cooperação bilateral, marcando a primeira determinação de cooperação transfronteiriça entre autoridades nacionais e locais (Silva; Granger; Tourneau, 2019).

Após a assinatura do acordo, foi estabelecida uma declaração oficial de cooperação entre o Amapá e a Guiana Francesa, abordando temas sensíveis como a migração de brasileiros, e foi criada a Comissão Mista Transfronteiriça (CMT) Brasil-França para facilitar a colaboração em áreas como meio ambiente, economia e segurança. A primeira reunião da CMT em 1997, em Brasília, foi seguida pelo encontro dos presidentes em novembro do mesmo ano em Saint-Georges, no qual a construção de uma ponte binacional sobre o rio Oiapoque foi decidida, que evidenciou a recomposição estratégica dessas regiões (Silva, 2023; Silva; Granger; Tourneau, 2019).

Na primeira década do século XXI, a integração do sistema local a uma rede expandida de conexões rodoviárias ampliou a circulação na região, com a pavimentação da rodovia BR 156 (embora ainda não concluída) e a extensão da estrada nacional RN 2 de Caiena até Saint-Georges (finalizada em 2003). As novas rotas contribuíram para um aumento no número de franco-guianenses e europeus que passaram a frequentar Oiapoque em busca de mercadorias brasileiras e utilizar Macapá como ponto de partida para diversos destinos no país (Feitosa; Moura, 2018; Silva; Granger; Tourneau, 2019).

No contexto de isolamento regional, a Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-americana (IIRSA) surge como uma estratégia para impulsionar a integração na América do Sul por meio de investimentos em infraestrutura de transporte, energia e comunicações. Esta iniciativa propõe a criação de um Corredor de Transportes destinado a interligar zonas comerciais, justificando investimentos em tecnologias de transporte eficientes para atender às demandas do comércio internacional, bem como ao desenvolvimento urbano e industrial (Tostes; Ferreira, 2017).

Martin (1997) descreve que as diferenças na “densidade de ocupação” das fronteiras são influenciadas por fatores como características naturais, avanços tecnológicos e variações demográficas ao longo do tempo. Avaliar essa “densidade” não se resume a apenas verificar o número de habitantes por área, mas também a habilidade da população em utilizar os recursos disponíveis, sobretudo aproveitando uma infraestrutura de transporte e comunicação eficiente que equilibram a rigidez e a adaptabilidade das fronteiras.

O Corredor Transfronteiriço conecta cidades do Amapá e da Guiana Francesa, desempenhando um papel central no desenvolvimento regional. Todavia, os esforços de integração entre as duas regiões são limitados, com a Guiana Francesa seguindo as diretrizes da UE para as RUP e recebendo mais investimentos. Para impulsionar o desenvolvimento local, são necessárias mudanças institucionais, investimentos em infraestrutura, planejamento urbano eficiente e soluções para questões fundiárias e ambientais (Tostes; Ferreira, 2017).

A construção da ponte binacional sobre o rio Oiapoque, como parte dos investimentos da IIRSA, durou 14 anos (1997-2011), seguida de mais seis anos até sua abertura parcial em 2017. No entanto, a inauguração ocorreu sem representantes do governo federal brasileiro, sem efetivos da Polícia Federal, Alfândega e Vigilância Sanitária. As diferenças entre os blocos econômicos do Brasil e da Guiana Francesa também têm criado obstáculos para o comércio de certas mercadorias e a indefinição de regras para lidar com essas questões dificulta o desenvolvimento dos intercâmbios (Silva; Granger; Tourneau, 2019).

A abertura da ponte binacional, apesar de facilitar a circulação formal, criou um sistema dual que favorece os residentes franceses que atravessam para fazer compras em Oiapoque, beneficiando-se da valorização do Euro. Enquanto isso, os brasileiros continuam usando o rio Oiapoque devido às exigências de visto e ao alto custo do seguro francês para veículos. Essa situação revela um paradoxo na fronteira, refletindo a desconfiança dos franco-guianenses em relação à invasão de produtos e migrantes brasileiros (Silva; Granger; Tourneau, 2019).

Foucher (2009) argumenta que as fronteiras operam em diferentes escalas territoriais: estatal, nacional ou multinacional, exercendo controle legal sobre um território; interestatal, representando a soberania reconhecida por

vizinhos e outros países; e regional/local, refletindo práticas sociais variadas conforme a abertura e permissão do poder central. Essas áreas fronteiriças são muitas vezes locais de atividades comerciais e terceirização, e frequentemente mostram assimetrias entre grupos, especialmente no aspecto econômico.

Tanto o Amapá quanto a Guiana Francesa são territórios periféricos, de acordo com Tostes e Ferreira (2017), por conta dos desafios de isolamento geográfico, político e econômico. O Amapá, com seu potencial hídrico e porto em Santana, poderia impulsionar sua economia regional, mas permanece dependente do governo central devido ao seu isolamento e fragilidade econômica. Já Oiapoque, assim como outras cidades fronteiriças, é marginalizado nas políticas de integração nacional, apesar de sua importância na fronteira. Por sua vez, a Guiana Francesa enfrenta limitações similares e depende do CSG e do setor público para sua economia, mesmo que tenha portos estratégicos.

Superti, Porto e Oliveira (2020) salientam que a fronteira é periférica nacionalmente, mas assume uma importância estratégica no cenário internacional, transformando-se em uma área de interações locais transfronteiriças independentes das relações centrais entre os países. Os investimentos em engenharia e ajustes espaciais no Amapá ampliam suas conexões fronteiriças para além do âmbito nacional, fomentando uma dinâmica transfronteiriça de cooperação que transcende as barreiras tradicionais. No entanto, mesmo com esses avanços, ainda existem áreas restritas com maior concentração de atividades econômicas e demográficas.

A localização de Oiapoque a pouco mais de 200 km de Calçoene, o município brasileiro mais próximo, o posiciona como uma área periférica no contexto nacional, com desafios estruturais e logísticos que limitam seu crescimento, afetando o bem-estar, a qualidade de vida e as condições para uma vida digna dos habitantes. Mesmo que tenha relações transfronteiriças significativas, especialmente em conexões comerciais e familiares com Saint-Georges, diferenças culturais marcantes entre os dois vizinhos são evidentes em vários aspectos, incluindo organização social, administração pública, educação, empreendedorismo, infraestrutura urbana e arquitetura (Almeida; Rauber, 2017; Feitosa; Moura, 2018).

O comércio local enfrenta competição de estabelecimentos maiores em Macapá, exigindo melhorias na infraestrutura para consolidar-se. Na

agricultura, destaca-se o cultivo de mandioca por comunidades indígenas e assentamentos rurais, enquanto a pesca tem ganhado relevância, com empresas de processamento de pescado atendendo aos mercados nacional e internacional. A exploração madeireira também é significativa, apesar dos desafios de infraestrutura e da necessidade de práticas sustentáveis. Além disso, o garimpo impulsiona um comércio diversificado e dinâmico (Almeida; Rauber, 2017; Tostes; Ferreira, 2017).

As cidades fronteiriças assumem um papel estratégico no contexto econômico e de circulação, representando pontos avançados da soberania nacional em termos de cooperação e integração regional. Contudo, a negligência dos poderes públicos local, estadual e nacional dificulta a construção de acordos, especialmente para estabelecer um comércio comum na região das Guianas. Questões sobre desenvolvimento sustentável surgem com concessões para exploração de recursos naturais, e a integração regional ainda é incipiente, exigindo políticas eficazes para reconhecer a importância territorial, sociocultural e biodiversa da população de Oiapoque (Almeida; Rauber, 2017; Feitosa; Moura, 2018).

Embora as CMTs forneçam plataformas para discussões robustas, há o risco de se limitarem a círculos diplomáticos, negligenciando o envolvimento das comunidades mais afetadas. A efetividade dessas comissões requer a conversão ágil de acordos em ações práticas, que deve ser realizada de maneira crítica, reflexiva e inclusiva, garantindo benefícios para as comunidades locais (Silva, 2023).

A fronteira franco-brasileira constitui um espaço urbano singular, onde a diversidade linguística e sociocultural se manifesta através da convivência de diferentes grupos sociais. Ao longo dos anos, essa interação diária entre os habitantes resultou em uma paisagem linguística heterogênea, caracterizada pelo uso cotidiano do português e do francês como principais idiomas oficiais. Esses laços estreitos, fundamentados em relações sociais e afetivas, têm raízes históricas profundas e contribuem para a identidade e coesão das comunidades de fronteira.

A análise dessa região fronteiriça revela a complexidade das interações entre Oiapoque e Saint-Georges, marcadas por diferenças culturais e socioeconômicas, além de uma intensa interdependência – dado o isolamento geográfico, político e econômico. Essa dinâmica transfronteiriça influencia não

apenas a economia e a paisagem urbana, mas também aspectos linguísticos que desempenham um papel basilar na construção da identidade e na integração social. O próximo tópico examinará as PL no Amapá, refletindo como o uso e ensino do francês ocorrem no estado.

### **3.2 Política Linguística sobre o Francês no Amapá**

No cenário fronteiriço, marcado por disputas e flutuações nas relações entre países, Silva (2017) destaca que a língua se torna um reflexo da soberania nacional pois pertencer a uma nação implica compartilhar o mesmo idioma e estar sob um único governo, o que influencia as PL adotadas. No entanto, Shohamy (2006) interpreta a linguagem como algo dinâmico e em constante mudança, sem fronteiras fixas, mas cheio de hibridismos e variedades, evidenciando a busca contínua por melhorar a comunicação e interação entre as pessoas.

Entender a linguagem como um processo dinâmico e social revela sua capacidade de se adaptar a diversas situações. No contexto do Amapá, a PL remete à sua complexidade sociocultural e histórica, influenciando a integração social e as relações com países vizinhos. Neste viés, é importante examinar as políticas públicas, as ações da sociedade civil e o impacto das diversas línguas na vida cotidiana, na educação, na comunicação e na formação da identidade cultural do estado.

Na visão holística de Grosjean (2008), os bilíngues têm uma configuração linguística única formada pela interação de suas duas línguas, resultando em um sistema completo. São competentes em ambas as línguas, usando-as conforme suas necessidades e ambiente. Usam as línguas separadamente ou juntas para diferentes fins e com diferentes pessoas, geralmente não sendo igualmente fluentes em ambas devido às diferentes necessidades de cada idioma.

A necessidade de comunicação e sobrevivência nas áreas fronteiriças leva os residentes a interagir com culturas diferentes e o contato linguístico é inevitável, manifestando os percursos socio-históricos das comunidades locais. Para a fronteira franco-brasileira, não há uma única comunidade bilíngue, mas sim duas comunidades distintas com situações variadas de bilinguismo. Os amapaenses e guianenses possuem características próprias, influenciadas

pelo convívio e pelo contraste das línguas nacionais de cada país (Day, 2021; Espírito Santo, 2009).

Os acordos entre Brasil, França, Amapá e Guiana Francesa no final dos anos 1990 englobaram o apoio à promoção do francês na região de fronteira, implicando na redefinição de programas educacionais, intercâmbios linguísticos, educação ambiental e formação profissional. No entanto, essa iniciativa não tem respaldo oficial na política brasileira (Day, 2021; Mendonça; Day, 2019).

Em 1998, em contrapartida, foi inaugurado o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM), em Macapá. Embora funcione apenas na capital, o centro oferece ensino gratuito de francês, atraindo aprendizes com diferentes relações e percepções sobre o idioma na região, consolidando-se como um marco de cooperação. Igualmente simbólico, o Centro Cultural Franco-Amapaense (CCFA) foi inaugurado em 2009 com o objetivo de apresentar, reconhecer, valorizar e fomentar o respeito pelas culturas do Amapá e francófona (Mendonça; Day, 2019).

Outra iniciativa foi a fundação da Associação de Professores de Francês do Amapá (APROFAP), em 1999, afiliada à Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF). Esta entidade civil sem fins lucrativos desempenha um papel central na promoção e formação continuada de professores de francês no estado, liderando esforços para estabelecer uma política local para o ensino do idioma, incentivando o intercâmbio de experiências (Day, 2019; Reis, 2022).

O reconhecimento da língua como um reflexo da soberania nacional e como um fenômeno dinâmico tem motivado diversas iniciativas para promover o ensino do francês, formação de professores e cooperação educacional e científica. No entanto, persistem desafios que refletem a complexidade das relações fronteiriças.

As discussões para a cooperação educacional na região fronteira têm sido pautadas pela promoção de intercâmbios educacionais e pelo fomento de competências bilíngues. Desde a II CMT em 1999, a ênfase no ensino bilíngue tem se intensificado. Esforços voltados para formação de professores e produção de materiais didáticos específicos têm sido notáveis e propostas como centros de avaliação de competências linguísticas e validação de

professores demonstram o reconhecimento mútuo das qualificações educacionais, facilitando a mobilidade acadêmica e profissional (Silva, 2023).

A inclusão da Ciência, Tecnologia e Informação na III CMT, em 2002, representou um avanço significativo para as colaborações transfronteiriças em pesquisa e inovação. Essas colaborações abrangem desde a valorização de produtos amazônicos até estudos detalhados dos ecossistemas locais. Embora não tenha sido o foco central das discussões, a colaboração prática entre as partes tem sido intensa e frutífera, com laboratórios e grupos de pesquisa estabelecendo parcerias sólidas e compartilhando dados. O Programa Operacional Amazônia (POAmazônia), instituído em 2007 para integração regional da Guiana Francesa, foi reformulado em 2014 como Plano de Cooperação Interreg Amazônia (PCIA), ampliando as oportunidades para pesquisa conjunta e otimização de recursos (Silva, 2023).

Desde 2003, o Colegiado de Letras da UNIFAP passou a ofertar a licenciatura em Letras-francês, e com a ampliação da estrutura em Oiapoque, em 2013, o Campus Norte foi transformado em Campus Binacional, passando a ofertar mais sete novos cursos, dentre eles o de Letras-francês. Outros destaques são o Observatório Homem-Meio Ambiente da Guiana Francesa (OHM-Oyapock), que financia estudos interdisciplinares, o Mestrado Profissional em Estudos de Fronteira (PPGEF) da UNIFAP, que age como um polo de excelência em pesquisas sobre as especificidades das regiões de fronteira, e a colaboração em saúde é fundamental para lidar com doenças endêmicas e questões de saúde pública que afetam as populações em ambos os lados da fronteira (Reis, 2022; Silva, 2023).

Contudo, Day (2021) alerta que não há qualquer PL oficial que regule o ensino do francês em Oiapoque, incentive o ensino de português em Saint-Georges ou contemple os franco-brasileiros com programas de educação integrados. As PL nessa fronteira são principalmente impulsionadas por iniciativas individuais e familiares, com pouca intervenção dos governos, enquanto a ausência de políticas declaradas ignora as dinâmicas sociais e interacionais dos povos da fronteira, reforçando os papéis simbólicos históricos do português e do francês em detrimento das outras línguas regionais.

Silva (2017) expôs que os documentos oficiais revelam contradições e ambiguidades nas PL nacionais. Por um lado, a Constituição de 1988

reconhece o português como língua oficial e considera as necessidades das comunidades indígenas, a LDB previa o ensino de pelo menos uma LE no Ensino Fundamental, e a Lei do Espanhol valorizou o idioma predominante nos países vizinhos. Por outro, a Lei de Reforma do Ensino Médio prioriza o inglês, representando um retrocesso na diversidade linguística ao ignorar línguas minoritárias, e os PCNs refletem uma visão monolíngue, negligenciando contextos fronteiriços como o do Amapá.

No contexto dessa fronteira, percebe-se uma discrepância entre a demanda social pelos idiomas e as políticas educativas dos governos brasileiro e francês. As línguas são relegadas a um papel secundário em relação à função política de demarcação de território, sendo mais utilizadas como instrumento de controle do que de integração social (Day, 2021).

A Lei Estadual nº. 1.406 de 2009 apenas autorizou o Poder Executivo do Amapá a introduzir a disciplina de Língua Francesa no Ensino Médio da rede pública estadual, estipulando que as instituições de ensino que optarem por oferecer o curso devem incluí-lo em seus Planos de Curso e determinar sua carga horária mínima (Amapá, 2009). No entanto, a legislação não esclarece a conexão dessa inserção com PL mais amplas, nem estabelece objetivos específicos para o ensino do francês. Além disso, não define requisitos para a formação dos professores que lecionarão a disciplina, ignorando as características socioculturais particulares do estado.

A ênfase dada ao inglês e espanhol tem dificultado o ensino do francês no Amapá, o que afeta o mercado de trabalho, o público-alvo e os objetivos do ensino de LE. A Lei do Espanhol, ao priorizar o ensino do espanhol, expôs a fragilidade das políticas nacionais de ensino de idiomas e a Reforma do Ensino Médio consolidou o monopólio inglês em todo o país, substituindo a política do espanhol antes mesmo de sua consolidação. Tal situação evidencia a falta de avaliação e planejamento nas PL educativas brasileiras, reforçada pela adoção do ENEM como principal forma de acesso às universidades, e desestimulando a aprendizagem de outros idiomas (Day, 2019).

Essas medidas resultaram na redução do ensino de francês nas escolas amapaenses, professores da disciplina passaram a ensinar espanhol, e o idioma foi excluído dos processos seletivos das universidades públicas e dos cursinhos pré-vestibulares. Contudo, desde 2005, a manutenção do francês na rede pública tem sido uma forma de resistência social: algumas escolas

ignoraram a obrigatoriedade do espanhol entre 2010 e 2015, alegando falta de professores ou decisão da comunidade escolar, e/ou transferiram a disciplina de francês para o ensino fundamental II (Day, 2019).

Assim, aproximadamente 60% das escolas de ensino médio em 2016 não ofertavam mais o francês, enquanto o mesmo percentual das escolas de ensino fundamental II começou a incluí-lo em seus currículos. Com a implementação da BNCC, houve um descaso com os docentes de Língua Francesa e a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) rapidamente iniciou a promoção de cursos e reuniões para adaptar-se à nova base, excluindo disciplinas que atendiam demandas locais, como o ensino do francês (Day, 2019; Reis, 2022).

Entre 2016 e 2018, várias ações foram implementadas, incluindo a renovação do Acordo-Quadro para fortalecer a formação e os intercâmbios de práticas pedagógicas entre os professores de português na Guiana Francesa e os que ensinam francês no Amapá. O movimento também contribuiu no mapeamento dos professores do estado e para a mobilização dos profissionais na aprovação de mecanismos legais de promoção do idioma (Day, 2019; Reis, 2022).

A partir de 2018, a APROFAP organizou uma expressiva mobilização local, contrária à legislação federal, denominada #FicaFrancêsAP – inspirada no movimento “#ficaespanhol”, a reação os professores de espanhol à BNCC. A iniciativa objetivou ampliar o debate sobre a permanência do ensino da língua francesa no currículo das escolas públicas do estado. No mesmo ano foi inaugurada a Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva (EPPMSS), escolhida para a execução do projeto intitulado Escola Bilíngue do Estado do Amapá (2017), alterado para Escola com Classes Bilíngues do Estado do Amapá (2019). Localizada em um conjunto habitacional de moradia popular na zona Norte de Macapá, a instituição oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (Reis, 2022).

As instituições de ensino superior no estado que atualmente formam profissionais para lecionar francês incluem a UNIFAP (campus Marco Zero em Macapá e Binacional em Oiapoque), Universidade do Estado do Amapá (UEAP, campus Macapá) e Instituto de Ensino Superior do Amapá (Macapá). Além dessas, o Instituto Federal do Amapá (IFAP) em Macapá e Oiapoque, o CELCFDM e o CCFA em Macapá oferecem cursos de formação inicial e

continuada em Língua Francesa. Percebe-se que, apesar dessas iniciativas na capital, Oiapoque não tem tantas ações educacionais que poderiam beneficiar as situações de contato linguístico (Reis, 2022).

Experiências em países multilíngues evidenciam que PL eficazes, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), podem ampliar oportunidades de diversas maneiras. Tais políticas representam um investimento a longo prazo que valoriza grupos linguísticos distintos, enriquece o conhecimento e facilita a integração social e cultural dos estudantes. No entanto, no Brasil, essas políticas frequentemente refletem interesses políticos e econômicos, como no Mercosul, ou são negligenciadas, como na região do Oiapoque (Espírito Santo, 2009).

O Referencial Curricular Amapaense (RCA) de 2019 para os Ensinos Infantil e Fundamental destaca que o ensino de LE em escolas públicas do estado vai além da aprendizagem linguística, visando enriquecer a vida dos alunos e prepará-los para o mundo globalizado. A abordagem adotada foca na compreensão cultural do idioma, que prioriza a comunicação e o contexto social. Contudo, por ser baseado na BNCC, trata exclusivamente do inglês, justificando que não só valoriza a diversidade cultural brasileira, mas também estimula a compreensão de aspectos socioculturais globais, promovendo inclusão e igualdade (Amapá, 2019).

O documento aborda o ensino de inglês de forma genérica, sem menções ao espanhol e ao francês, demonstrando uma visão limitada das necessidades linguísticas do estado. Embora destaque a valorização da diversidade linguística e cultural, coloca o inglês como única LE e ignora a importância de outras línguas para o desenvolvimento dos alunos e a integração regional – especialmente o francês, influente para a comunicação e cooperação transfronteiriça. Ademais, o texto oferece uma visão limitada do ensino de LE, centrando-se apenas em aspectos gramaticais e vocabulário, sem desenvolver orientações claras para a implementação prática da abordagem comunicativa mencionada.

No ano seguinte, foi publicado o RCA do Ensino Médio, também alinhado com as diretrizes da BNCC, e justifica o foco na língua inglesa como uma ferramenta para a participação ativa em um mundo globalizado. Ele enfatiza a educação linguística com valorização da diversidade cultural e criticidade diante de diferentes perspectivas, sugerindo que o inglês permite

que os alunos interajam em ambientes multilíngues e multiculturais (Amapá, 2020).

Apesar de reconhecer a importância do inglês como língua franca, essa determinação tem uma visão limitada do idioma pois concentra-se em sua utilidade pragmática para a mobilidade global, sem explorar seu potencial cultural, literário e artístico. Adicionalmente, ao focar exclusivamente no inglês, o documento desconsidera a diversidade linguística, como o bilinguismo e a interação entre o português e o francês no Amapá, resultando em uma abordagem monolíngue que dificulta a adaptação do ensino do francês às necessidades e interesses dos alunos.

A implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amapá foi regulamentada pela Resolução Nº 103/2021 do CEE/AP, que inclui na área de Linguagens e suas Tecnologias os estudos em LE adaptadas ao contexto local. O documento reitera que o ensino da língua inglesa é obrigatório nesta fase, mas o ensino de outras LE, como o espanhol ou o francês, é facultativo e depende da disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelas instituições ou redes de ensino (Amapá, 2022a).

Embora ambos os documentos anteriores destaquem a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no Ensino Médio, a Resolução flexibiliza a oferta, permitindo que escolas escolham espanhol ou francês como língua opcional. Essa abordagem reconhece a importância de adaptar o ensino de línguas ao contexto local, valorizando a diversidade cultural do Amapá.

Como Reis (2022) relata, no “I Simpósio de Políticas Linguísticas para o ensino-aprendizagem do Francês no estado do Amapá” em 2018, autoridades estaduais expressaram apoio à manutenção do ensino de Francês nas escolas públicas do Amapá. Entretanto, o RCA já estava em análise sem a inclusão do Francês, focando apenas nos componentes da base comum. A APROFAP logo elaborou uma proposta para incluir o Francês no currículo, entregue ao CEE/AP, que recomendou à SEED estudar sua viabilidade. Após consulta pública e avaliações com grupos de trabalho, incluindo professores de diversas universidades e da escola bilíngue, o Referencial Curricular para Língua Francesa (RCF) foi entregue à SEED para encaminhamento ao CEE.

O documento contextualiza que o ensino de línguas é influenciado por fatores geopolíticos, socioeconômicos e culturais, então aspectos como economia, cultura e geografia desempenham papéis motivadores. Embora o

inglês seja prioritário globalmente, contextos específicos, como a relação entre o Amapá e a Guiana Francesa, têm relevância cultural e histórica, e o ensino de Português na Guiana e Francês no Amapá promove o diálogo cultural. Logo, PL focadas no ensino de Francês nesse cenário transfronteiriço são essenciais para o Amapá, considerando também os investimentos que os governos francês e brasileiro têm feito nesse sentido (Amapá, 2022b).

Esta abordagem também reconhece a necessidade de entender as relações entre língua, território e cultura, ressaltando que aprender francês no Amapá fortalece as relações entre grupos com vínculos políticos, econômicos, sociais e culturais. Isso ajuda os alunos a se engajarem em um mundo globalizado, onde as fronteiras entre interesses locais e transnacionais estão se tornando mais tênues. O estado possui autonomia para adaptar estratégias de desenvolvimento, levando em conta sua singularidade como parte da fronteira franco-brasileira e sua identidade amazônica e tucuju (Amapá, 2022b).

Recorda-se que a Lei nº 12.796 de 2013, que alterou a LDB/96, passou a permitir currículos diversificados conforme as características regionais. A inclusão do francês no currículo educacional amapaense oferece habilidades linguísticas essenciais, promovendo o engajamento crítico e a cidadania ativa dos estudantes, alinhando-se à BNCC e ao QECR. A proposta reconhece seu contexto geopolítico e sociolinguístico, além de reforçar o compromisso estadual com o desenvolvimento regional e ampliar oportunidades para a UE via Guiana Francesa (Amapá, 2022b).

No ensino fundamental, o currículo de francês é estruturado em eixos que promovem habilidades linguísticas e interculturais. Ao longo dos anos iniciais e finais desenvolve-se a compreensão e produção oral em francês, incluindo interação entre alunos e uso da fala do professor em diferentes contextos, e atividades de leitura de diversos gêneros textuais em francês para desenvolver a autonomia do aluno na leitura e mobilizar conhecimentos prévios. A produção escrita nos anos iniciais consiste em textos curtos e coletivos relacionados ao cotidiano, enquanto nos anos finais foca-se na produção de textos mais elaborados e criativos, explorando diferentes formatos e envolvendo mediação do professor ou colegas (Amapá, 2022b).

Em toda esta etapa devem ocorrer práticas de análise linguística para sistematizar a alfabetização em francês e refletir sobre o funcionamento da língua, relacionadas aos usos de linguagem trabalhados nos outros eixos. Os

alunos são incentivados a refletir sobre a interação entre culturas, promovendo o convívio harmonioso, respeito à diversidade e superação de conflitos. Nos anos finais há um foco na cultura e civilização francesa ou francófona para ampliar a visão de mundo dos alunos e explorar oportunidades de interação linguística (Amapá, 2022b).

Diferentemente dos documentos anteriores, o RCF destaca a relevância do francês para a única fronteira francófona do Brasil, considerando sua conexão cultural e histórica com a Guiana Francesa. Ele defende o ensino como uma ferramenta de diálogo cultural entre as regiões, que proporciona aos alunos uma compreensão das relações bilaterais e da importância sociocultural do idioma. Ademais, a incorporação de referenciais internacionais possibilita um acompanhamento mais preciso do aprendizado do francês.

Os eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural proporcionam uma estrutura abrangente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e interculturais dos alunos ao longo do ensino fundamental. Desde os anos iniciais, os alunos são incentivados a se comunicar em francês e a produzir textos relacionados ao seu cotidiano, garantindo que a aprendizagem seja significativa e contextualizada.

O RCF fornece uma proposta curricular detalhada, com objetivos de aprendizagem, conteúdos programáticos e sugestões de metodologias e atividades específicas para cada ano. Propõe atividades que simulam situações reais de comunicação, como conversas e leitura de notícias, e integra o ensino de francês a outras áreas do conhecimento, como ciências e artes, promovendo a interdisciplinaridade e mostrando a língua francesa como uma ferramenta para explorar diferentes campos.

O referencial inova ao estabelecer competências específicas para o ensino de francês em um mundo plurilíngue e pluricultural, valorizando o conhecimento de patrimônios culturais francófonos. Destaca-se a importância de o aluno ser protagonista em seu aprendizado, abrangendo desenvolvimento linguístico, cultural e identitário. O currículo abrange conteúdos regionais e transnacionais, como história local, cultura francófona e relações transfronteiriças, promovendo o senso de identidade local e global dos alunos.

Por meio do Parecer n.º 028/2022, o CEE/AP aprovou a proposta do RCF, acolhendo a recomendação da APROFAP para a oferta preferencial da

Língua Francesa como segunda LE. Além das fundamentações legais, a APROFAP sublinhou razões pedagógicas para a inclusão do francês na educação básica (Amapá, 2022c).

Seguindo as diretrizes da LDB/96 que permitem a diversificação do currículo conforme características regionais, o CEE/AP emitiu a Resolução nº 15/2019, indicando o ensino do francês como segunda LE no Ensino Fundamental. A Resolução nº 103/2021, por sua vez, permite o ensino optativo de outras LE, como espanhol ou francês, conforme disponibilidade e localização geográfica. Já o Parecer nº 025/2021 do CEE/AP recomenda a inclusão da segunda LE nos itinerários formativos, com foco em trilhas de aprendizagem que abordem cultura e costumes, respeitando o contexto local do Amapá (Amapá, 2022c).

Portanto, a oferta da língua francesa como segunda LE está respaldada legalmente no sistema estadual de ensino, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O Parecer esclarece que não há impedimentos legais para a inclusão da língua francesa como segunda LE no currículo da educação básica. Isso significa que a homologação pelo CEE não é necessária, contanto que a língua francesa esteja integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino e siga o RCA (Amapá, 2022c).

Pontua-se que o Parecer do CEE/AP oferece um respaldo legal e pedagógico basilar para o ensino da língua francesa no sistema estadual. Ele enfatiza a autonomia das escolas para adotar o RCF em suas propostas pedagógicas, desde que estejam em consonância com as diretrizes nacionais de ensino de línguas. O Parecer também incentiva a colaboração entre as redes e instituições de ensino, visando a troca de experiências e a otimização de recursos.

A decisão ainda reconhece a qualidade da Proposta do RCF, elaborada em colaboração por diversos profissionais e submetida à consulta pública. Essa validação incentiva a colaboração entre as redes e instituições de ensino para a oferta do francês, valorizando a parceria para a otimização de recursos e a troca de experiências.

Pereira e Costa (2023) afirmam que, mesmo sem uma legislação que promova o ensino do francês no cenário nacional, este Parecer surge como uma PL capaz de justificar o ensino-aprendizagem desse idioma. Tal documento, além de reforçar a sua importância para o estado do Amapá,

também se torna uma política em defesa de uma educação bi/multi/plurilíngue e intercultural.

O RCF, ratificado pelo Parecer do CEE/AP, proporciona uma estrutura sólida e flexível para o ensino da língua francesa no Amapá. Ele não apenas reforça a importância legal e pedagógica do ensino do francês, mas também oferece diretrizes claras e flexíveis para sua implementação. Essa base adaptável incentiva uma abordagem interdisciplinar e participativa, e permite que as instituições de ensino atendam às necessidades e interesses dos estudantes, considerando as peculiaridades locais, regionais e globais.

A legislação é fundamental para a construção de políticas públicas educacionais eficazes, pois fornece a estrutura necessária para garantir a qualidade, equidade e relevância do ensino, adaptando-o às necessidades locais e promovendo a diversidade cultural e linguística. Embora as PL no Amapá tendam a se alinhar com as leis federais, geralmente monolíngues, iniciativas locais e a resistência de professores e movimentos sociais têm demandado flexibilidade e reconhecimento da importância de adaptar o ensino de línguas ao contexto local.

Ainda assim, apesar dos incentivos legais estaduais que possibilitam a oferta do francês e da proposta curricular do RCF, a proposição de diretrizes para garantir uma abordagem educativa relevante e eficaz auxilia na superação das deficiências das políticas atuais. Na construção do contexto social, o próximo tópico examinará as dinâmicas linguísticas no Amapá, destacando como a diversidade linguística reflete e influencia as relações sociais e aspectos políticos no estado.

### **3.3 Dinâmica Linguística do Francês no Amapá**

A influência da língua francesa no Amapá representa um cenário complexo que vai além das questões educacionais. Em um espaço de interação e influência mútua que ressalta a convivência de diferentes culturas, a presença e o ensino do idioma têm implicações profundas para a identidade, integração e cooperação entre os povos do Amapá e seus vizinhos franceses, moldando relações de poder e oportunidades de trabalho, educação e intercâmbio cultural.

Nas regiões fronteiriças, as línguas desempenham múltiplos papéis sociais, desde marcar distâncias entre os povos até facilitar contatos interculturais e negociações. O entendimento dessas línguas pode tanto promover a integração quanto criar distâncias entre os grupos. Na fronteira em estudo, o francês tem uma presença proeminente, criando uma realidade bilíngue na qual o francês e o português se misturam em contextos sociais, comerciais e educacionais (Day, 2019; Mendonça; Day, 2019).

Embora o francês seja a sexta língua mais falada globalmente, atrás do português, ele é percebido com mais prestígio internacional comparado ao idioma oficial do Brasil. O confronto entre os idiomas na fronteira revela que a força demográfica nem sempre se traduz em prestígio linguístico, especialmente quando há assimetrias entre os grupos sociais (Day, 2021).

A diferença marcante entre os idiomas é notável, com o francês predominando do lado brasileiro em placas de boas-vindas, propagandas comerciais e interações cotidianas. Este prestígio do francês na fronteira se deve, em grande parte, às oportunidades econômicas que proporciona. Por outro lado, os falantes de línguas indígenas ou crioulos adaptam-se às práticas linguísticas centradas em português e francês (Day, 2021).

Day (2019) analisa os usos sociais de uma língua sob três perspectivas: (1) o status formal e informal, relacionado aos papéis prestigiosos atribuídos às línguas e às representações coletivas associadas a elas; (2) as situações de emprego, diretamente ligadas ao modo de aquisição da língua; e (3) as funções desempenhadas por essas línguas dentro da sociedade.

O município de Oiapoque, apesar de seu isolamento a nível nacional, mantém uma condição diferenciada devido à sua fronteira com a Europa. Demograficamente, a complexa mistura de entrelaçamentos históricos e culturais envolvendo comunidades indígenas, quilombolas, garimpeiros e outros grupos (inclusive haitianos, senegaleses e venezuelanos) compõe uma diversidade cultural, refletida na variedade de idiomas falados que caracterizam essa região como um espaço de interculturalidade. Tais características linguísticas e culturais são notáveis para entender a organização social da cidade, mas também apresentam desafios, especialmente no setor educacional e na gestão pública (Day, 2021).

Baker (2001) entende que a linguagem é intrinsecamente ligada ao contexto em que é utilizada, variando conforme o ambiente, interlocutores e

situações. Para entender a comunicação de forma completa, é preciso considerar não apenas a estrutura da linguagem, como gramática e vocabulário, mas também o contexto: quem fala, para quem e em quais circunstâncias. Dessa maneira, alguém com habilidades linguísticas limitadas pode conseguir se comunicar em determinadas situações, enquanto outra pessoa com bom domínio da linguagem pode enfrentar dificuldades devido a habilidades sociais ou contextuais inadequadas.

O bilinguismo luso-francófono na fronteira entre Oiapoque e Saint-Georges tem origens históricas na necessidade de adaptação e convivência entre as comunidades brasileira e francesa, que envolve práticas comerciais, migração e formação de famílias mistas. A delimitação estabelecida no início do século XX consolidou o português e o francês como principais sistemas linguísticos na região, mas também influenciou a mobilidade das populações, levando à formação de crioulos de base francesa e portuguesa (como o Kheuól e o créole guianense), falados em ambos os lados da fronteira (Day, 2021).

A formalização da fronteira gerou disfunções devido às diferenças políticas e socioeconômicas que, somadas às diferenças monetárias e regimes sociais, ampliaram as distinções entre aqueles povos e paralelamente solidificaram uma identidade local de entreposto multicultural e de passagem. A construção da ponte binacional tem um profundo impacto na circulação e na cultura regional, exacerbando a assimetria na passagem entre os territórios, mas a comunidade multilíngue em ambos os lados do rio estabelece conexões linguísticas que transcendem as barreiras físicas (Day, 2021).

Cartazes, anúncios e programações televisivas, na concepção de Calvet (2007), refletem o cenário linguístico local, ainda que muitas línguas e suas variações não estejam representadas. Essa presença ou ausência de idiomas na vida diária é chamada de ambiente linguístico, sendo ferramentas estratégicas para promover ou negligenciar idiomas. A diversidade e a visibilidade dos idiomas presentes indicam seu impacto sociolinguístico e sua relevância futura.

As interações multilíngues entre português, francês e crioulo refletem dinâmicas sociais e simbólicas complexas, marcadas por valores territoriais, relacionais e político-econômicos. Esses valores se manifestam na paisagem linguística dos municípios e reconfiguram relações intragrupo, como a distinção entre diferentes grupos linguísticos. A escolha da língua entre

franceses e brasileiros é influenciada por representações e atitudes favoráveis ou desfavoráveis, que desafiam a concepção de fronteira como espaço de unidade e integração sociocultural (Day, 2021).

A literatura reconhece que a influência da língua francesa no Amapá é multifacetada e afeta a identidade, integração, economia e dinâmicas sociais da região. A diversidade linguística e cultural emerge tanto como um desafio quanto como uma oportunidade, exigindo políticas e abordagens adaptadas para promover a coexistência.

Day (2019) aponta que a história do ensino de LE no Brasil revela processos descontínuos e PLs educativas permeadas por discursos centralizadores e homogeneizadores, com resultados raramente revisados. O período de 1996 a 2017 é marcado como cenário de transição legislativa, especialmente nessa fronteira, originando movimentos de resistência pela permanência do ensino do francês no Amapá. Mudanças nas leis de ensino de línguas, em 2005 e 2017, afetam diretamente o ensino de francês na região, apesar de sua relevância social e econômica local.

Os esforços dos governos nacionais para manter políticas monolíngues resultam em português e francês como línguas hegemônicas e forças políticas contrastantes na região, com valores simbólicos e status linguísticos distintos. No entanto, o status de uma língua vai além do aspecto jurídico, relacionando-se mais com sua função como meio de interação em diversos domínios sociais. Aspectos demográficos e econômicos influenciam ambos os territórios, refletindo-se mesmo em Caiena e Macapá, pois a coexistência das línguas envolve escolhas tanto governamentais quanto sociais, impulsionadas pelo contexto socioeconômico e cultural local, principalmente na esfera do trabalho (Day, 2021).

Baker (2001) explica que aprender uma segunda língua tem como uma das principais vantagens a promoção da consciência cultural e o combate a estereótipos nacionais, étnicos e linguísticos. A língua é essencial para a compreensão entre culturas, já que cultura e linguagem estão profundamente interligadas. As razões para aprender idiomas são influenciadas pelos contextos em que a aprendizagem ocorre, seja de forma informal ou formal, e são moldadas pelos ambientes socioculturais e sociopolíticos.

Iniciativas individuais ou associativas para integração linguística luso-francófona em Oiapoque e Saint-Georges, de acordo com Day (2021), são

evidenciadas na paisagem linguística dos municípios: o francês frequentemente acompanha o português em estabelecimentos comerciais, cardápios de restaurantes, serviços autônomos e anúncios de hotéis, denotando seu valor simbólico, status social e utilidade profissional. Para os residentes, o domínio do francês não apenas oferece benefícios práticos, mas também promove um senso de pertencimento e identidade compartilhada. Muitas pessoas optam por viver em ambos os países, aproveitando o que cada um tem de melhor, seja por laços familiares ou razões econômicas, e até mesmo trabalhando em um país e morando no outro.

Famílias luso-francófonas na região podem gerar diferentes configurações linguísticas para seus filhos, incluindo o português e o francês como línguas maternas, e o crioulo guianense como segunda língua, constituindo o espaço social da fronteira. Em relação à escolarização, crianças franco-brasileiras muitas vezes são educadas no lado francês do rio, enquanto o oposto é raro. O sistema educacional francês, aliado a programas socioeconômicos, atrai os estudantes, sustentando o plurilinguismo entre eles (Day, 2021).

Geralmente, a maior motivação para aprender um idioma é a carreira e o emprego porque dominar uma segunda ou terceira língua pode permitir o acesso a diversas carreiras e oportunidades de promoção. Ademais, por meio da memorização, análise gramatical e habilidades de negociação na comunicação, a aprendizagem de línguas é considerada uma atividade acadêmica valiosa que contribui para o desenvolvimento intelectual (Baker, 2001).

Ademais, o aprendizado de uma nova língua também traz benefícios sociais, emocionais e morais. A habilidade de se comunicar em outro idioma permite construir relações mais efetivas com falantes da língua-alvo, facilitando a criação de pontes sociais, que pode levar a um aumento da autoestima, tanto na vida social quanto profissional, fortalecendo a autoconfiança do aprendiz como aluno e interlocutor (Baker, 2001).

A zona de fronteira oferece aos residentes a oportunidade de desenvolver fluência em ambas as línguas utilizadas, promovendo um sentido de pertencimento a ambas as comunidades. Além disso, crianças são especialmente receptivas ao aprendizado de línguas e tendem a se tornar bilíngues mais rapidamente devido à sua abertura para a comunicação e

disposição para tentar diferentes idiomas, sem se preocupar com erros, o que as leva a um alto nível de interculturalidade (Day, 2021).

O sucesso na aprendizagem de um idioma bilíngue depende dos ambientes favoráveis ou desfavoráveis em que o indivíduo se encontra. Em sala de aula, essa consciência pode ser desenvolvida ao discutir tradições e variações culturais, o que amplia a compreensão e respeito pelas diferentes culturas. Aprender língua e cultura simultaneamente favorece uma compreensão mais profunda, dada sua conexão intrínseca (Baker, 2001).

Observa-se que as políticas educacionais, os contextos socioeconômicos e as motivações individuais influenciam o status, o ensino e a aprendizagem das línguas portuguesa e francesa na região, refletindo a interação dinâmica entre as comunidades e as culturas. Dessa maneira, compreender as dinâmicas sociolinguísticas da região é indispensável para promover o ensino de línguas de qualidade.

Em um estudo sobre a situação linguística em uma escola do município de Oiapoque, Espírito-Santo (2009) constatou que o português é o idioma predominante nos ambientes comunicativos, refletindo sua posição como língua materna da maioria dos entrevistados. Foi identificado um bilinguismo individual, uma vez que o francês, o patuá e o crioulo coexistem nos ambientes analisados. A escola, por sua vez, se apresenta como um ambiente propício para o bilinguismo social, onde a língua francesa possui maior representatividade.

Entretanto, os dados revelaram que os alunos entrevistados frequentemente se sentem inferiores em relação ao domínio do português e à influência da Guiana Francesa, o que é evidenciado pelo fato de que 82% deles não se consideram fluentes em mais de uma língua. Alguns indicaram aprender francês por meio de exposição social, como placas comerciais, contatos pessoais, rádio e televisão. No entanto, essa exposição é considerada insuficiente, ressaltando a falta de uma PL eficaz na educação que atenda às necessidades cotidianas dos habitantes locais, incluindo os alunos, e promova uma transformação na realidade linguística, social e cultural da região (Espírito Santo, 2009).

A pesquisadora conclui que a educação oferecida em contextos de minorias linguísticas de menor poder aquisitivo falha em sua missão de promover mobilidade social por meio do ensino de LE, limitando, assim, as

oportunidades de emprego. Em vez de empoderar os alunos, a educação nessas áreas tende a reforçar sentimentos de inferioridade, seja pela falta de oportunidades reais ou pela internalização dessa condição (Espírito Santo, 2009).

Também sobre Oiapoque, Pereira e Costa (2023) investigaram o Campus Avançado do IFAP, que oferece educação profissional de nível médio na região. Em sintonia com a tendência de internacionalização da Rede Federal, o Instituto amapaense lançou em 2019 sua própria PL, pautada em diretrizes como valorização da diversidade linguística e cultural, uso de diferentes canais de comunicação, cooperação internacional, metodologias inovadoras e ensino contextualizado, entre outras, adaptando-o às necessidades de cada comunidade por meio de cursos, oficinas e programas institucionais.

A pesquisa revelou que, no contexto da fronteira, o português é predominante, mas o francês e o khéuol também desempenham papéis importantes nas interações cotidianas e comerciais, o que facilita as trocas sociocomunicativas entre grupos indígenas e franceses. Tanto alunos quanto professores valorizam o inglês como língua globalizada essencial para oportunidades profissionais e acadêmicas. O espanhol, por outro lado, é percebido como menos relevante, embora sua importância seja reconhecida especialmente para o Enem e para ampliar conhecimentos sociolinguísticos e socioculturais (Pereira; Costa, 2023).

Quanto ao francês, todos os alunos destacaram sua relevância para a comunidade local, principalmente nas interações diárias e comerciais, visando emprego e comunicação com estrangeiros. Os professores enfatizaram a importância do idioma para promover a diversidade linguística e facilitar o diálogo com a Guiana Francesa, apoiando intercâmbios e o fortalecimento das relações comerciais e culturais entre as regiões (Pereira; Costa, 2023).

Pereira e Costa (2023) interpretam que, apesar da imposição do ensino do inglês pela legislação nacional, alunos e professores desse Campus reconhecem a importância educacional e social de cada LE, embora haja um consenso de que o francês é a LE mais necessária na região, devido ao contexto de fronteira e às expectativas profissionais. Dessa forma, a pesquisa ressalta a importância de PL que considerem as identidades e necessidades

locais, enfatizando a necessidade de dispositivos legais para decisões linguísticas em níveis estadual, municipal e institucional.

A diversidade linguística na fronteira é evidente, conforme observado por Day (2021), onde as línguas são utilizadas conforme a necessidade, frequentemente sem um domínio completo. O bilinguismo na região é impulsionado mais pela busca de oportunidades de trabalho do que pelo aprendizado de línguas globais, como inglês ou espanhol. Geralmente, essa competência se desenvolve na idade adulta e fica restrita à comunicação oral em situações específicas, não estando necessariamente ligada à educação formal, já que muitos bilíngues têm baixa escolaridade.

As análises sobre a importância do francês na região de Oiapoque reforçam a necessidade de uma abordagem educacional contextualizada que valorize a diversidade local, e a importância de PL e legislativas que considerem as identidades e necessidades específicas. É necessário investir em pesquisas e ações que explorem o potencial das línguas locais para subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas.

Em Macapá, Mendonça e Day (2019) realizaram uma pesquisa com alunos do CELCFDM para compreender suas percepções sobre a língua. Os participantes eram alunos iniciantes matriculados no 1º nível de língua, sendo notável o grande número de estudantes de formação profissional variada. Os dados apontaram motivações tanto instrumentais quanto integrativas para o aprendizado do francês, abrangendo desde benefícios econômicos até uma melhor interação interpessoal com falantes nativos da comunidade fronteiriça.

Os resultados mostram um interesse social significativo pela aprendizagem do francês no Amapá, alinhado às aspirações profissionais dos aprendizes, independentemente de idade, status social, escolaridade ou campo profissional. Para a maioria, aprender francês está associado a futuras oportunidades de trabalho, enquanto profissionais liberais e trabalhadores do comércio e do turismo ressaltam a importância imediata da língua em suas atividades. Outros veem o francês como uma ferramenta de integração regional ou para explorar países francófonos, enquanto alguns o consideram necessário para acesso a conteúdos acadêmicos específicos e exames de proficiência (Mendonça; Day, 2019).

O termo “fronteira” está frequentemente associado ao francês, enquanto “internacional” é ligado ao inglês, e “Enem” é citado para justificar o ensino do

espanhol. O francês é fortemente relacionado a intercâmbios comerciais, interações cotidianas e estudos na região, mostrando sua presença significativa e provável continuidade. Por outro lado, há uma aparente contradição em relação ao inglês: apesar de ser visto como internacional, não é amplamente considerado como facilitador das interações linguísticas na fronteira. Isso sugere que, apesar de seu prestígio, o inglês pode ter menos presença nos usos cotidianos da região do que o espanhol, sendo mais uma construção subjetiva do que uma língua com experiências sólidas de uso na fronteira (Mendonça; Day, 2019).

Em seu estudo, Espírito Santo (2009) também destaca que as escolas bilíngues na fronteira sul são estabelecidas como um direito adquirido no Mercosul desde 2004, considerando a diversidade linguística como um recurso. Já na fronteira norte, a PL é uma opção autônoma liderada pela comunidade escolar pois os habitantes da região de Oiapoque demonstram persistência em aprender francês, independentemente de acordos políticos educacionais ou intervenção estatal direta.

O caso da EEPMMSS foi abordado por Reis (2022) para analisar a concepção de educação bilíngue nos projetos publicados pela SEED. O Projeto Escola Bilíngue do Estado do Amapá teve seu planejamento iniciado em 2017, contando com uma equipe específica composta por membros da APROFAP, servidores da SEED, docentes da UEAP, do CCFA e do CELCFDM, além do acompanhamento de profissionais da Escola Estadual José Carlos Mestrinho, de Manaus, uma instituição bilíngue em português e francês para o Ensino Médio Integral. Após sua implantação em 2018, a primeira versão do projeto foi revisada por professores já lotados na EEPMMSS.

A pesquisadora compara esses projetos educacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Plurilíngue, que trata de escolas autodenominadas bilíngues e seus diferentes modelos. A proposta inicial exclusiva para a Educação Bilíngue enfatizava o ensino em áreas de fronteira, dada à falta de diretrizes nacionais claras. Posteriormente, o termo foi alterado para “plurilíngue”, ampliando a abordagem educacional para além do ensino da língua, incorporando conteúdos e contextos culturais. O documento finalizado em 2020 resulta da colaboração de profissionais da área, ainda aguardando a homologação do Ministério da Educação (Reis, 2022).

De acordo com essa determinação, escolas bilíngues usam a língua adicional em 30% a 50% do currículo na educação infantil e ensino fundamental, e no mínimo 20% no ensino médio. Já as escolas com carga horária estendida em língua adicional oferecem pelo menos três horas semanais de ensino nessa língua, sem a necessidade de integrá-la aos conteúdos curriculares, mas seguindo as diretrizes da BNCC (Reis, 2022).

No Amapá, o primeiro projeto, de 2017, era para todo o ensino fundamental e chamado de “Escola Bilíngue”, indicando uma abordagem bilíngue para toda a instituição. O segundo projeto, de 2019, focava apenas nos anos iniciais e foi nomeado “Escola com classes bilíngues”, limitando-se às turmas bilíngues. O objetivo geral das duas versões do projeto enfatiza a importância da proficiência em língua francesa para relações internacionais e vantagens econômicas e sociais. Propõe-se a implantação de uma escola bilíngue no estado para equipar os alunos com habilidades em francês, úteis tanto academicamente quanto em intercâmbios em países francófonos (Reis, 2022).

Reis (2022) ressalta que na justificativa do projeto a implantação da educação bilíngue foi apresentada como ação para fortalecer as relações entre Amapá/Brasil e Guiana Francesa/França, com o apoio da Embaixada da França e da Prefeitura da Guiana. Contudo, a singularidade da implantação do projeto demanda atenção porque, enquanto contextos como Oiapoque poderiam ser priorizados, o ensino de francês tem relevância em todo o estado devido à sua condição fronteiriça.

A primeira versão, da Escola Bilíngue, propõe um currículo único e integrado, usando a língua adicional como língua de instrução para todas as turmas do ensino fundamental. Nos anos iniciais, 38,09% da carga horária anual é dedicada à língua adicional, distribuída entre dois módulos de Francês, quatro de Matemática e dois de Ciências. Nos anos finais, 38,41% da carga horária é destinada à língua adicional, incluindo componentes como Arte, Geografia, Estudos Amazônicos e LE/Francês, cada um com dois módulos. Essa estrutura atende aos requisitos para ser denominada “Escola Bilíngue”, conforme as DCN ainda não homologadas (Reis, 2022).

A segunda versão, com classes bilíngues, concentra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As disciplinas da Base Comum são ensinadas em português, enquanto a parte diversificada inclui o componente Francês e dois

componentes não linguísticos. A carga horária destinada à língua adicional é de 19,04% anualmente, distribuída em dois módulos de Francês, um de Matemática e um de Ciências, com aulas de 60 minutos. Esse percentual fica abaixo do mínimo estabelecido pelas DCN, o que poderia requerer reformulações para a possível homologação como “escola bilíngue”, como o aumento da carga horária ou alternância na língua de instrução (Reis, 2022).

O estudo conclui que, apesar de usar a língua adicional como idioma de instrução, a carga horária destinada é significativamente menor em relação ao português, língua oficial. A autora ainda aponta que a escolha da EEPMMSS para o projeto carece de respaldo de estudos sociolinguísticos. Ela recomenda a realização de pesquisas para estabelecer um ensino bilíngue por imersão, especialmente em áreas como Oiapoque, que ainda não têm iniciativas bilíngues. A formação adequada dos docentes é também destacada como essencial para o sucesso do modelo bilíngue português-francês no Amapá, que exige professores proficientes em francês (Reis, 2022).

Nota-se que mesmo na capital, distante das cidades fronteiriças, é crescente a importância do francês no Amapá, tanto devido às relações comerciais e culturais com a Guiana Francesa quanto às oportunidades econômicas e profissionais, que influenciam as necessidades e aspirações da população local. Todavia, existem desafios relacionados à implementação efetiva da educação bilíngue, incluindo a carga horária destinada ao francês, a formação docente e a necessidade de estudos sociolinguísticos para justificar as políticas educacionais.

A gestão linguística eficaz, segundo Spolsky (2004), deve se basear nas práticas linguísticas reais das comunidades e não apenas em decisões ideológicas ou constitucionais, visto que devem ser congruentes com as práticas e ideologias das comunidades para serem efetivamente implementadas. Contudo, Silva (2017) reforça que, apesar da relevância sociolinguística da língua francesa na fronteira, as PL do Estado brasileiro frequentemente favorecem o inglês e o espanhol, dificultando a implementação de políticas multilíngues que beneficiariam as comunidades fronteiriças.

O ensino de LE em sistemas educacionais formais muitas vezes exige intervenção estatal direta para promover línguas não oficiais. Estabelecer uma PL requer considerações econômicas, sociais e históricas, além das condições culturais e econômicas locais que podem dificultar a implementação desses

projetos. Em países de vasta extensão territorial como o Brasil, a difusão de uma LE pode enfrentar desafios como resistência local e contradição com projetos políticos, sociais e econômicos regionais (Day, 2019).

Spolsky (2004) reitera que a PL é uma questão de escolha (seja individual, social ou institucional), que pode ser evidente nas práticas linguísticas, ideologias ou decisões formais de gestão linguística. Nesse sentido, Day (2019) conclui que, enquanto o inglês é reconhecido como língua internacional e o espanhol é vital para o Mercosul, a singularidade linguística da fronteira franco-brasileira muitas vezes é negligenciada pelas PL generalistas do Estado brasileiro.

Como as políticas públicas na área de fronteira atendem às duas comunidades envolvidas, a escola se sobressai como um poderoso meio de intervenção na gestão das situações linguísticas. Este ambiente de interação é responsável por definir o status de uma língua em uma determinada comunidade além de contribuir na construção da identidade linguística dos indivíduos da região (Day, 2019).

Apesar da demanda e do interesse pelo aprendizado do francês, a região enfrenta desafios como a escassez de professores qualificados e recursos educacionais, que também representam oportunidades para o desenvolvimento de programas educacionais inovadores e colaborações internacionais. Portanto, a próxima etapa envolve a elaboração de propostas que fortaleçam o ensino do francês no estado, considerando sua relevância prática e as particularidades socioculturais e educacionais da fronteira.

## **4 DIRETRIZES DE BOAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS DO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NO AMAPÁ**

Para apresentar diretrizes que orientem boas práticas metodológicas no ensino do francês no Amapá, esta seção aborda a percepção de alunos, professores e gestores sobre a relevância do ensino de francês no contexto local, detalhando a metodologia adotada no estudo. Assim, propõe ações de políticas públicas que visam fortalecer o ensino da língua nas escolas públicas amapaenses.

### **4.1 Procedimentos Metodológicos**

Gil (2010) escreve que a pesquisa é um processo racional e sistemático que busca fornecer respostas a problemas propostos, tornando-se necessária quando a informação disponível é insuficiente ou desorganizada em relação ao problema em questão. Complementarmente, Pádua (2018) ensina que o processo de pesquisa é composto por partes interligadas, sendo o marco teórico e a análise as partes fundamentais, e a coleta de dados um instrumento que permite a transição do marco teórico para sua verificação.

A elaboração do marco teórico e a contextualização do objeto de estudo desta pesquisa foram fundamentadas em revisão bibliográfica, utilizando-se de livros, artigos e dissertações sobre os temas escolhidos, com ênfase nos campos da linguística e geografia regional. Adicionalmente, realizou-se uma pesquisa documental, abrangendo as principais leis nacionais e estaduais relacionadas ao ensino de francês e às políticas públicas correspondentes.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010), é a possibilidade de cobertura de uma ampla gama de fenômenos, facilitando o acesso a informações dispersas geograficamente. Já a pesquisa documental trata de materiais ainda não analisados que podem ser adaptados de acordo com os objetivos em estudo. O autor também diferencia as duas quanto à natureza das fontes, argumentando que a pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de diversos autores sobre um determinado tema, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais variados, como memorandos e registros.

Quanto à análise, este estudo é classificado como pesquisa aplicada, pois visa utilizar os dados coletados para formular uma proposta de lei

estadual. Seu objetivo é identificar necessidades, desafios e sugestões de melhorias no ensino de francês em escolas do Amapá. Os resultados embasam a elaboração de uma política pública que, se implementada, poderá impactar positivamente a qualidade do ensino de francês e atender às demandas de estudantes e professores locais, contribuindo para a formulação de políticas educacionais no estado.

Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a pesquisa aplicada visa gerar conhecimento para resolver problemas específicos, focando em verdades e interesses locais. Após a formulação do problema e a identificação dos objetos de estudo, definem-se os objetivos, que estão diretamente ligados ao problema público identificado. O resultado desejado pode ser a redução ou eliminação do problema, então o desafio é determinar o grau de resolução desejado e se as ações devem abordar as causas do problema ou o problema em si.

No âmbito das políticas públicas, Palotti et. al. (2023) pontuam que a pesquisa aplicada, focada em fornecer subsídios para tomada de decisão e solução de problemas no processo de formulação de políticas, emerge como uma ferramenta estratégica para atender às necessidades emergentes. Essa produção de conhecimento auxilia no embasamento do processo decisório em todas as etapas do ciclo político.

Para compreender quais ações de políticas públicas precisam ser criadas ou fortalecidas para potencializar o ensino da Língua Francesa no estado do Amapá, foram selecionadas escolas públicas em três municípios que oferecem a disciplina de francês como LE no ensino médio ou na EJA, cujos alunos fossem maiores de 18 anos. Macapá foi escolhida por ser a capital e ter ampla oferta de francês como LE, Santana por ser o segundo município mais populoso e contar também com diversas instituições que oferecem o ensino desse idioma, e Oiapoque por estar na fronteira com Saint-Georges.

Conforme o Ofício Nº 25/2023, de 26 de agosto de 2023, emitido pela APROFAP, o universo da população era de 17 instituições. Destas, dez estão localizadas em Macapá, das quais quatro foram objeto de estudo; em Santana, quatro instituições se enquadravam nos objetivos propostos, sendo duas abordadas; e em Oiapoque, das três instituições, uma foi selecionada. Assim, sete instituições foram selecionadas para a presente pesquisa, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

Quanto às técnicas de pesquisa, foram aplicados questionários com gestores, professores e alunos, com questões específicas direcionadas ao tema do ensino do francês. foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAP, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 74899823.2.0000.0003 e Parecer número 6.602.399. As aplicações ocorreram presencialmente em Macapá e Santana, entre os dias 7 e 9 de janeiro de 2024, e virtualmente em Oiapoque, de 11 a 15 de março de 2024.

Como um instrumento de coleta de dados, os questionários são eficazes para mensurar os conceitos selecionados porque permitem explorar não apenas os conhecimentos das pessoas, mas também suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos e projetos (Laville, 1999; Pádua, 2018).

Prodanov e Freitas (2013) observam como vantagens dessa técnica a economia de tempo e viagens, obtenção de muitos dados, alcance de um maior número de pessoas simultaneamente, respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade pela falta de identificação das respostas, menor risco de distorções e maior uniformidade na avaliação devido à falta de influência do pesquisador. No entanto, algumas desvantagens são a impossibilidade de auxiliar os respondentes em questões mal compreendidas, uniformidade aparente das respostas, possibilidade de uma questão influenciar outra e dificuldade de controle e verificação devido ao desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos os questionários.

Desta forma, a fim de facilitar a participação dos respondentes e permitir que expressem opiniões sinceras ou preocupações sem medo de possíveis consequências ou retaliações, nos termos de Laville (1999), os nomes das instituições e seus respectivos atores foram codificados: as instituições Charlie, Bravo, Echo e Fox estão localizadas em Macapá, Alfa e Golf são de Santana e Hotel está em Oiapoque.

A valorização da educação plurilíngue, como explicada por Beacco e Byram (2007), depende do reconhecimento e apoio de diversos grupos, incluindo diretores, equipe administrativa, professores e autoridades locais. As demandas práticas desses grupos, como a abertura de aulas de idiomas, refletem as necessidades reais e podem ser entendidas e atendidas pela comunidade nacional, mesmo sem embasamento teórico, se estiverem em contato com essas realidades linguísticas.

Os professores, em especial, devem não apenas considerar suas condições de trabalho, como redução de horas e mudanças de funções, mas também ter uma compreensão mais ampla das políticas de ensino de línguas. Sindicatos e associações de educadores e diretores precisam incluir o plurilinguismo em discussões sobre diferenciação de disciplinas e princípios de igualdade nas escolas (Beacco; Byram, 2007).

Para a elaboração de questionários, Pádua (2018) sugere um método em seis etapas. O primeiro envolve a orientação no campo de pesquisa e formulação de hipóteses. O segundo trata da construção, avaliação e manejo do instrumento de coleta de dados e amostragem. O terceiro foca na coleta de dados e trabalho de campo, incluindo a codificação das informações. O quarto envolve o processamento dos dados. O quinto é a análise dos dados coletados, e o sexto é a apresentação dos resultados obtidos.

Na construção do instrumento, é necessária uma base sólida no campo de estudo que incorpora a teoria abstrata, pesquisas anteriores e particularidades da situação em questão para criar hipóteses. Revisar a literatura existente sobre o problema de pesquisa, incluindo abordagens, documentos históricos e arquivos públicos e privados, bem como a análise de meios de comunicação e conclusões de outros autores permite compreender a interligação das variáveis, além de situar o estudo num contexto mais amplo, estabelecendo um quadro teórico para a investigação (Pádua, 2018).

Dessa forma, a partir da literatura consultada e da colaboração com outros professores e associados da APROFAP que não participaram da pesquisa, foi elaborado um tipo de questionário específico para cada público. Esse processo contribuiu para validar os formulários e para determinar quais seriam os principais aspectos a serem avaliados, incluindo perguntas abrangentes que combinaram os tipos aberto, fechado e misto para permitir uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

A literatura explicita que perguntas abertas proporcionam liberdade nas respostas, mas podem gerar dificuldades se o entrevistado não souber o que dizer; as fechadas, que restringem as opções, são eficazes para obter opiniões de maneira rápida e precisa; as mistas, por sua vez, combinam opções pré-definidas com espaço para respostas abertas. Ao oferecer opções de resposta, as perguntas tornam-se mais claras e alinham-se aos indicadores do pesquisador, evitando interpretações equivocadas e promovendo a

padronização dos dados, enquanto a liberdade de respostas permite ampliar informações (Pádua, 2018; Prodanov; Freitas, 2013).

Todos os grupos foram questionados sobre a avaliação da respectiva instituição educacional e a relevância do ensino da língua francesa no contexto transfronteiriço. Foram abordadas questões sobre a disponibilidade de laboratórios de línguas, dicionários e materiais multimídia, além da importância do francês para o mercado de trabalho local. Opiniões sobre políticas públicas de apoio ao ensino de francês e necessidades de aprimoramento na formação de professores e nas relações com a Guiana Francesa também foram solicitadas.

Especificamente, as 56 questões dirigidas aos gestores incluíram também indagações sobre a presença de um currículo ou manual padrão, o envolvimento com a APROFAP, os desafios encontrados ao ensinar francês, e a avaliação da gestão escolar em relação ao ensino de francês.

No caso dos professores, as 32 questões exploraram, além dos temas comuns, sua participação na APROFAP e a importância atribuída a ela, bem como a avaliação pessoal da associação em diversos aspectos. Ademais, foram consultados sobre os desafios no ensino de francês, e os métodos ou abordagens específicas utilizados.

Por fim, quanto aos alunos, as 38 perguntas feitas abordaram ainda o tempo dedicado ao estudo de francês, as dificuldades e habilidades linguísticas, a frequência de uso do francês fora da escola, o recebimento de manuais e materiais de estudo, a participação em competições ou clubes relacionados ao idioma, e a percepção do equilíbrio entre gramática e conversação nas aulas.

O tratamento dos dados, de acordo com Bardin (2016) e Laville (1999), envolve a transcrição para um formato mais adequado por meio de recorte, agregação e enumeração, visando obter uma representação clara do conteúdo e suas características. Simultaneamente é feita a codificação para tornar os dados mais compreensíveis e analisáveis.

Para organizar o material coletado, o pesquisador deve construir categorias e interpretar as respostas dos sujeitos com base nelas, além de comparar as respostas entre os sujeitos. A categorização é a classificação de elementos em conjunto com base no que têm em comum, agrupando-os de

acordo com as dimensões escolhidas e seus indicadores relevantes para os objetivos da pesquisa (Bardin, 2016; Laville, 1999).

Neste sentido, a abordagem escolhida foi a qualitativa com apoio da quantitativa, pois as respostas abertas do questionário podem fornecer percepções sobre questões mais complexas, como barreiras para a implementação de políticas, e as frequências das respostas padronizadas auxiliam no embasamento dos dados.

A pesquisa qualitativa enfatiza a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, concentrando-se em dados descritivos que retratam a realidade estudada. Por outro lado, a abordagem quantitativa prioriza a numeração ou medição de unidades, analisando suas peculiaridades e nuances, assim como as relações entre eles, para compreender processos dinâmicos em grupos sociais e interpretar comportamentos individuais com maior profundidade (Laville, 1999; Prodanov; Freitas, 2013).

Laville (1999) destaca que a abordagem quantitativa enfoca a frequência de ocorrência de palavras, expressões ou temas, enquanto a abordagem qualitativa valoriza a presença ou ausência de características significativas, mesmo que ocorram de forma fugaz. Essas perspectivas não são opostas e podem ser complementares, auxiliando o pesquisador a extrair os significados essenciais da mensagem.

Dado que a abordagem quantitativa pode capturar apenas uma parte do significado de um conteúdo, é essencial considerar os contextos em que os elementos aparecem para uma compreensão completa das nuances de sentido e ligações lógicas entre elementos. Embora mais intuitiva e flexível, a análise qualitativa exige estrutura e rigor para garantir transparência e objetividade (Bardin, 2016; Laville, 1999).

Portanto, a pesquisa qualitativa é adequada para investigar questões complexas e compreender os significados subjacentes aos fenômenos estudados, o que é evidenciado pela análise detalhada das respostas dos participantes e das conclusões extraídas delas. Para isso, as respostas foram categorizadas e tratadas segundo a análise de conteúdo a fim de identificar padrões, temas e observações nos dados coletados sobre as principais necessidades e demandas no ensino de francês.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas para descrever o conteúdo das

comunicações. Seu objetivo é buscar indicadores que permitam inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens. Esta abordagem é flexível e adaptável a diversas formas de comunicação, permitindo deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens (o emissor e seu contexto) ou, eventualmente, aos efeitos dessas mensagens.

O analista dispõe de um conjunto de operações analíticas adaptadas à natureza do material e à questão em estudo. Essas operações sistematizam o conteúdo das mensagens, utilizando índices quantificáveis ou não, por meio de técnicas complementares. A combinação de uma ou várias operações enriquece os resultados e aumenta sua validade, buscando uma interpretação final fundamentada (Bardin, 2016).

A triangulação dos dados com a revisão de literatura permitiu uma compreensão mais abrangente e confiável do tema estudado. Na tabulação dos dados dos questionários, as respostas foram agrupadas em categorias, registrando-se a reincidência e o número de respondentes ou menções a cada tipo de resposta.

A análise de conteúdo vai além da mera descrição das mensagens. Ela deduz conhecimentos sobre outras questões, como aspectos psicológicos, sociológicos, históricos ou econômicos. Utilizando indicadores quantitativos ou não, a análise busca inferir informações sobre as condições de produção ou recepção das mensagens, sem necessariamente realizar um estudo formal do código (Bardin, 2016).

Neste tipo de análise, o objetivo é examinar um texto considerando todos os seus elementos e classificá-los de acordo com a frequência de sua presença ou ausência. A inferência, como forma de interpretação controlada, serve como uma ferramenta de indução para investigar causas (variáveis inferidas) a partir de efeitos (variáveis de inferência ou indicadores), baseada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e apenas na frequência da sua aparição (Bardin, 2016).

A análise para cada grupo de respondentes foi organizada em dois temas principais: percepção sobre o ensino de francês no Amapá (considerando pontos fortes e fracos, necessidades e desafios) e opiniões sobre as políticas públicas existentes (efetividade, impacto e sugestões de melhorias). As respostas foram organizadas em tabelas para efeito de

comparação, coloridas de acordo com o município: Macapá em azul, Santana em verde e Oiapoque em laranja.

A seguir, serão apresentadas as análises das respostas mais relevantes dos formulários sobre políticas públicas que possam ser aprimoradas, implementadas ou criadas para fortalecer o ensino de francês nas escolas estaduais do Amapá, entre outros aspectos.

## 4.2 Percepções dos Atores Educacionais

Como explicado, os dados analisados são provenientes de questionários aplicados com alunos, professores e gestores de sete escolas do estado do Amapá, entre os meses de janeiro e março de 2024. Essas informações auxiliaram o entendimento da percepção desses grupos e das necessidades relacionadas ao ensino de francês na região.

### 4.2.1 Gestores Escolares

Para o bloco de Gestores, foram entrevistados seis profissionais, representando cada instituição, exceto Echo.

Quando indagados sobre as **principais barreiras para um ensino mais efetivo da língua francesa em suas escolas (Quadro 1)**, os gestores destacaram a necessidade de investimento em formação docente, motivação dos alunos, integração da língua francesa na matriz curricular e disponibilização de recursos didáticos atualizados.

**Quadro 1 – Desafios no Ensino Efetivo do Francês nas Escolas**

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Alfa</b>    | Qualificação docente para atuar na educação profissional, o interesse do discente, bem como recursos metodológicos. |
| <b>Golf</b>    | A matriz do novo ensino médio não contempla o francês; é um segmento a menos sem a disciplina.                      |
| <b>Bravo</b>   | Falta de capacitação de Professores.  |
| <b>Charlie</b> | Dedicação por parte dos alunos no uso de uma segunda língua.  |
| <b>Fox</b>     | Falta de capacitação contínua dos profissionais, localização e falta de recursos didáticos.                         |

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Hotel</b> | Oferta do livro didático.<br>Elaboração própria (2024). |
|--------------|---|

A falta de qualificação dos docentes emerge como um desafio significativo para os gestores Alfa, Bravo e Fox, enfatizando a necessidade de formação e capacitação contínua dos professores que garanta sua preparação para lidar com os desafios da disciplina e oferecer um ensino de qualidade aos alunos. Alfa, acompanhado de Charlie, também aponta a falta de dedicação dos alunos, sugerindo desafios ligados à motivação dos estudantes, que podem ser influenciados por desinteresse, dificuldades de aprendizagem ou falta de reconhecimento da importância do idioma.

O gestor Alfa, junto com Hotel, ainda destacou a carência de recursos didáticos atualizados e de qualidade como um obstáculo, frisando a importância de investir em materiais didáticos modernos e eficazes para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

A ausência da língua francesa na matriz curricular, como mencionado pelo gestor Golf, contribui para a desvalorização da disciplina, o que dificulta o engajamento dos alunos e sugere a necessidade de uma revisão curricular que integre o francês de forma mais significativa no currículo escolar, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento dos alunos e para o futuro profissional deles.

Ao serem questionados sobre **ações adicionais para melhorar a infraestrutura da escola para o ensino de francês (Quadro 2)**, os Gestores realçam a importância de investimentos em infraestrutura adequada, recursos tecnológicos, materiais didáticos e políticas que priorizem o ensino de francês nas escolas. As respostas sugerem que medidas de melhoria devem atender às necessidades específicas da escola e dos alunos, priorizando a diversificação de recursos e a interação entre os estudantes.

#### **Quadro 2 – Melhorias na Infraestrutura Escolar para o Ensino de Francês**

|             |   |
|-------------|---|
| <b>Alfa</b> | Disponibilização de acervo bibliográfico, disponibilização de software para auxiliar no ensino de francês e qualificação para docentes. |
| <b>Golf</b> | Incluir a obrigatoriedade da língua e ter espaço para realização de cursos, palestras, jogos.   |

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Bravo</b>   | Criação de laboratório de línguas.  |
| <b>Charlie</b> | Criação de laboratório de línguas.  |
| <b>Fox</b>     | O material ser fornecido para o aluno, visto que o mesmo precisa comprar, e muitos não têm condições. |
| <b>Hotel</b>   | Material didático aos alunos.   |

Elaboração própria (2024).

A sugestão de criação de um laboratório de línguas por parte dos gestores Bravo e Charlie indica uma demanda por espaços físicos específicos para práticas de ensino e aprendizagem de idiomas. Essa proposta evidencia que a disponibilidade de recursos tecnológicos e ambientes adequados pode potencializar a qualidade do ensino de francês. Um laboratório de línguas equipado com recursos tecnológicos e materiais didáticos específicos para o ensino de idiomas, como *softwares* educativos, plataformas *online*, jogos e simulações permite a prática da LE em um ambiente interativo e imersivo, além de promover a autonomia e a autoconfiança dos alunos.

Em especial, a priorização do acervo bibliográfico e a disponibilização de *software* propostas pelo Gestor Alfa realçam a importância de materiais didáticos e recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se a necessidade de investir em bibliotecas bem equipadas e tecnologias educacionais, com acesso a livros, revistas, músicas e filmes em língua francesa, contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e complementam o ensino em sala de aula.

O Gestor Golf infere que a obrigatoriedade do ensino da língua francesa aumentaria o interesse e a participação dos alunos porque pode aumentar sua motivação e garantir que todos tenham a oportunidade de aprender o idioma, conseqüentemente aumentando o comprometimento com o ensino. Este gestor também menciona a realização de cursos, palestras e jogos para tornar o ensino de francês mais dinâmico e interessante, entendidas como um conjunto de atividades extracurriculares que permitem o aprendizado de forma divertida e interativa.

Como sugerido pelo Gestor Hotel, por fim, o acesso a livros didáticos de qualidade e de forma gratuita é fundamental para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Logo, a oferta de recursos

educacionais básicos é considerada parte integrante do processo de ensino de francês.

Quanto à **percepção da comunidade sobre a importância do ensino de francês nas escolas (Quadro 3)**, tanto em Macapá quanto em Santana, a comunidade evidencia o interesse no aprendizado do francês, mas denuncia barreiras socioeconômicas e a priorização de outras necessidades, como a busca por emprego, que podem influenciar na desistência do curso. Destaca-se que além do gestor em Oiapoque mencionar a proximidade da fronteira como uma motivação para o estudo do idioma, um gestor da capital também contempla a importância do contato com a Guiana Francesa.

### **Quadro 3 – Importância do Ensino de Francês Segundo a Comunidade Escolar**

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Alfa</b>    | A comunidade busca participar do curso de francês, no entanto devido questões particulares desistem do curso, alegando outras prioridades como a efetivação no mercado de trabalho. |
| <b>Golf</b>    | Com o inglês e espanhol no ENEM, muitos pais dão mais importância a essas línguas.  |
| <b>Bravo</b>   | Positiva.   |
| <b>Charlie</b> | Neutra. Esta comunidade é periférica. Portanto, a sobrevivência é mais importante.  |
| <b>Fox</b>     | Entendem a importância por conta da proximidade com a Guiana Francesa.  |
| <b>Hotel</b>   | Acreditam que o ensino da língua francesa é importante por conta da fronteira.  |

Elaboração própria (2024).

Os Gestores Alfa e Charlie relatam uma alta taxa de evasão escolar nas aulas de francês, retomando o problema da desmotivação e desinteresse por parte dos alunos – seja pela falta de percepção da importância do idioma, dificuldade de aprendizado ou metodologia de ensino inadequada.

Os Gestores Fox e Hotel identificam um interesse da comunidade devido à proximidade com a Guiana Francesa. Além das dinâmicas descritas na seção anterior sobre a realidade da fronteira, a proximidade geográfica mesmo na

capital pode despertar a curiosidade dos alunos e a necessidade de aprender o idioma para se comunicar com os habitantes do território vizinho.

O foco no Enem observado pelo Gestor Golf pode levar os alunos a desvalorizarem o aprendizado de idiomas que não são cobrados no exame. A ênfase no inglês e espanhol faz com que muitos pais deem mais importância a essas línguas e considerem o francês como menos relevante para o futuro dos alunos.

Por último, a afirmação genérica do Gestor Bravo sobre uma percepção “positiva” da comunidade, embora encorajadora, não fornece detalhes que permitam compreender as nuances dessa avaliação.

Em seguida, perguntados sobre o **impacto do ensino de francês no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos (Quadro 4)**, todos os gestores concordam que é ele fundamental. Afirmam que aprender francês contribui para o desenvolvimento cultural dos alunos e os prepara para um mercado de trabalho globalizado. Este último ponto é particularmente notável para Oiapoque, por conta do mercado de trabalho local.

#### **Quadro 4 – Impacto do Ensino de Francês no Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Alunos**

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Alfa</b>    | Extremamente importante, haja vista que enriquece o currículo do discente e prepara-o para o mercado de trabalho. |
| <b>Golf</b>    | Importante devido a possibilidade de estudo de uma outra língua e conseqüentemente uma outra cultura.             |
| <b>Bravo</b>   | Necessidade de preparação dos alunos para o mercado de trabalho   |
| <b>Charlie</b> | Se o ensino for de excelência, terá um impacto para vida toda.  |
| <b>Fox</b>     | De extrema importância, independente da área de atuação, é necessária a comunicação.                              |
| <b>Hotel</b>   | Gera novas oportunidades tanto para o mercado de trabalho local quanto para a qualificação educacional.           |

Elaboração própria (2024).

A importância para o mercado de trabalho, mencionada pelos Gestores Alfa, Bravo e Fox, reconhece a relevância dessa habilidade linguística para as profissões e para a comunicação eficaz. O domínio da língua francesa

possibilita oportunidades em diversas áreas, como turismo, negócios internacionais, relações internacionais, entre outras.

Por outro lado, o Gestor Golf destaca o valor cultural do francês, argumentando que aprender o idioma permite aos alunos explorar e entender a rica diversidade da cultura francófona, em uma visão abrangente sobre o papel do ensino de francês na formação integral dos estudantes. Além disso, o Gestor Charlie enfatiza que o ensino de francês deve ser de alta qualidade para que os alunos realmente aproveitem os benefícios do idioma.

Finalmente, O Gestor Hotel sublinha que o francês pode gerar oportunidades tanto para o mercado de trabalho local quanto para a qualificação educacional. Ter proficiência em francês pode ser um diferencial para alunos que almejam ingressar em universidades ou buscar empregos em empresas multinacionais.

Foi também questionado o **impacto do ensino de francês na inclusão social e cultural dos alunos (Quadro 5)**. As respostas dos gestores percebem um impacto positivo porque o idioma não só oferece oportunidades no mercado de trabalho como também facilita a comunicação intercultural, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos.

#### **Quadro 5 – Impacto do Ensino de Francês na Inclusão Social e Cultural dos Alunos**

|                |  |
|----------------|--|
| <b>Alfa</b>    | Atuação ativa frente as demandas do mundo globalizado, de forma atender o mercado de trabalho.     |
| <b>Golf</b>    | Fundamental para o aproveitamento pelo mercado de trabalho ou a possibilidade de um futuro melhor. |
| <b>Bravo</b>   | Precisa de mais atenção, pois ainda não há um ensino de francês inclusivo.                         |
| <b>Charlie</b> | Proveitoso, por abrir portas para o mercado de trabalho.   |
| <b>Fox</b>     | A escola oferta de ensino do francês para alunos de todas as classes sociais.                      |
| <b>Hotel</b>   | Facilita a comunicação com os turistas.  |

Elaboração própria (2024).

O domínio do francês é reconhecido pelos Gestores Alfa, Charlie e Golf como uma maneira de ampliar as oportunidades em diversas áreas do

mercado de trabalho, como já mencionado anteriormente. Esse conhecimento linguístico, portanto, pode ser um fator de inclusão social ao proporcionar melhores chances de emprego e renda.

O Gestor Bravo chama a atenção para a importância de tornar o ensino de francês mais inclusivo garantindo que todos os alunos, independentemente de sua classe social, tenham acesso ao aprendizado do idioma. O Gestor Fox inclusive defende que o ensino de francês em sua escola é oferecido a todos os alunos, independentemente de sua classe social, uma iniciativa importante para garantir o acesso igualitário à educação.

Já o Gestor Hotel enfatiza o valor do francês para a comunicação em outro idioma e seu impacto no turismo em Oiapoque. Aprender francês permite aos alunos se comunicarem com pessoas de diferentes culturas e nacionalidades, habilidade que pode ser útil em viagens, estudos e oportunidades de trabalho.

Em relação à **disponibilidade de recursos *online* para o aprendizado de francês na escola (Quadro 6)**, as respostas dos gestores revelam um cenário inadequado e limitado. Os problemas vão desde questões de infraestrutura de internet até a falta de recursos digitais adequados e a necessidade de manutenção dos equipamentos existentes.

**Quadro 6 – Recursos Online para o Aprendizado de Francês na Escola**

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Alfa</b>    | Limitada. Dificuldade de acesso à internet.   |
| <b>Golf</b>    | Inexistente. Seria interessante a disponibilização de recursos mínimos para o ensino, como uma caixa amplificadora e um data show, exclusivo para o ensino da língua estrangeira. |
| <b>Bravo</b>   | Inexistente.  |
| <b>Charlie</b> | Limitada. Há apenas as que os professores apresentam.   |
| <b>Fox</b>     | Limitada. A editora do livro didático que utilizamos, disponibilizou uma plataforma para utilização nas aulas.  |
| <b>Hotel</b>   | Nosso laboratório de informática está inativo.  |

Elaboração própria (2024).

Esta precariedade é observada em todos os municípios, comprometendo a qualidade do ensino e limitando o acesso dos alunos ao aprendizado. Os Gestores Alfa, Bravo e Charlie relatam dificuldades ou mesmo a ausência de

acesso à internet e recursos *online* nas escolas, o que restringe as oportunidades de aprendizado e impede a utilização de ferramentas online que poderiam complementar o ensino tradicional em sala de aula.

Já o Gestor Fox menciona que o único recurso *online* disponível é a plataforma oferecida pela editora do livro didático utilizado, mas essa dependência de um único recurso pode limitar a variedade de conteúdos e atividades disponíveis para os alunos.

O Gestor Golf destaca a necessidade de equipamentos básicos para o ensino de LE, como caixa amplificadora e data show, cuja falta limita a capacidade dos professores de utilizar recursos audiovisuais e interativos em sala de aula. O Gestor Hotel, por sua vez, relata a necessidade de manutenção corretiva no laboratório de informática da escola para que os alunos possam acessar recursos online, realizar pesquisas e desenvolver atividades relacionadas ao aprendizado do francês.

Neste sentido, é relevante investigar também **quais estratégias as escolas têm adotado para se adaptar às mudanças no cenário do ensino de línguas, especialmente o aumento do ensino *online* (Quadro 7)**. Os Gestores mencionam diferentes abordagens, com variação entre o foco em tecnologia, enriquecimento cultural e conscientização dos alunos sobre a importância do francês. Enquanto algumas instituições estão progredindo na integração tecnológica, outras enfrentam desafios nesse aspecto.

#### **Quadro 7 – Adaptações das Escolas às Mudanças no Ensino de Línguas**

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Alfa</b>    | Melhoramento no acesso das ferramentas tecnológicas.            |
| <b>Golf</b>    | Aquisição de equipamentos e acesso à internet.                  |
| <b>Bravo</b>   | Aulas de músicas e Projetos culturais da língua francesa.       |
| <b>Charlie</b> | Aquisição de computadores e acesso à internet.                  |
| <b>Fox</b>     | Não ofertam aulas online, somente presencial.                   |
| <b>Hotel</b>   | Orientação aos alunos quanto à importância do ensino do idioma. |

Elaboração própria (2024).

As estratégias das escolas para se adaptarem ao novo contexto ainda estão em desenvolvimento. Iniciativas de aprimorar o acesso à tecnologia e oferecer aulas de música e projetos culturais demonstram a busca por

diversificar as metodologias de ensino. No entanto, a ausência de aulas *online* revela a necessidade de expandir as estratégias para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Os Gestores Alfa, Charlie e Golf reconhecem a importância do acesso à internet e ferramentas tecnológicas como fator-chave para a adaptação ao cenário atual do ensino de línguas. O aprimoramento do acesso à internet e a disponibilização de ferramentas tecnológicas adequadas podem facilitar a implementação de novas metodologias de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, o Gestor Fox destaca a falta de aulas *online* como uma lacuna na adaptação da escola às mudanças, sugerindo possíveis desafios ou limitações na transição para o ensino virtual. Já o Gestor Hotel apenas menciona a orientação aos alunos sobre a importância do ensino da língua francesa como estratégia para conscientizar sobre os benefícios do aprendizado do idioma.

A sugestão do Gestor Bravo de oferecer aulas de música e projetos culturais para complementar o ensino de línguas e promover imersão cultural aponta a importância de ampliar o leque de disciplinas. A integração de diferentes estratégias, como projetos culturais e atividades extracurriculares, pode tornar o aprendizado de línguas mais dinâmico e eficaz.

Finalmente, ao considerar **quais políticas públicas poderiam estimular mais estudantes a optar pelo estudo do francês (Quadro 8)**, as conclusões sugerem iniciativas que promovam experiências práticas, integrem o francês na grade curricular, forneçam acesso a recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados.

#### **Quadro 8 – Sugestão de Políticas Públicas para Aumentar a Adesão ao Estudo do Francês**

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Alfa</b>    | O fortalecimento do intercâmbio com a Guiana Francesa e o aparelhamento das instituições de ensino. |
| <b>Golf</b>    | A criação de um laboratório para o ensino de línguas estrangeiras.                                  |
| <b>Bravo</b>   | Projetos de intercâmbio culturais   |
| <b>Charlie</b> | Projetos de intercâmbio culturais   |
| <b>Fox</b>     | Colocar o francês na grade curricular no Amapá.   |

|              |  |
|--------------|--|
| <b>Hotel</b> | A implementação de livros didáticos com conteúdo que chame a atenção dos alunos. |
|--------------|--|

Elaboração própria (2024).

Das respostas dos gestores, entende-se que o intercâmbio com a Guiana Francesa (Gestor Alfa) e a realização de projetos de intercâmbio cultural (Gestores Bravo e Charlie) são medidas que podem promover o contato dos alunos com a cultura francófona e despertar o interesse pelo idioma, porque permitem que os alunos vivenciem a cultura francófona e pratiquem o idioma em um ambiente natural.

O investimento na infraestrutura das escolas, como a criação de um laboratório de línguas (Gestor Golf), também seria primordial para oferecer aos alunos um ambiente de aprendizado imersivo e estimular o interesse pelo estudo do francês.

A defesa da inclusão do francês na grade curricular do Amapá (Gestor Fox) reitera que essa medida pode garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender o idioma e aumentar o número de estudantes que optam por continuar estudando francês. Além disso, a utilização de livros didáticos com conteúdo atualizado e que desperte a atenção dos alunos (Gestor Hotel) é fundamental para tornar o aprendizado do francês mais atraente e eficaz.

#### 4.2.2 Professores de Língua Francesa

No bloco de Professores foram entrevistados 26 profissionais. Cada instituição contou com um participante, exceto para a instituição Echo, na qual foram abordados 20 professores.

Indagados sobre **quais recursos ou suportes adicionais poderiam aprimorar o ensino da língua francesa em suas escolas (Quadro 9)**, as respostas dos professores apontam para a necessidade de mais recursos e suportes para o pleno desenvolvimento do ensino. As principais preocupações envolvem a escassez de recursos materiais, o acesso à internet, propostas para elevar a qualidade do ensino e a importância de investimentos e planejamento para atender às demandas dos educadores e melhorar suas condições.

**Quadro 9 – Recursos Adicionais para Aprimorar o Ensino de Francês nas Escolas**

|                |  |
|----------------|--|
| <b>Alfa</b>    | Acesso a livros, material físico, a unidade dispõe de um laboratório de línguas, porém poucos computadores funcionam.  |
| <b>Golf</b>    | Datashow com caixa de som.   |
| <b>Bravo</b>   | Datashow com caixa de som e um manual de FLE que os alunos pudessem usar em sala de aula e em casa   |
| <b>Charlie</b> | Disponibilizar livro didático já ajudaria muito e um local adequado para trabalhar com recursos audiovisuais   |
| <b>Echo</b>    | Computadores com acesso à internet - P1/P14/P20; Além do método/livro, o acesso à internet (para acesso às plataformas). Não funciona nem os dados móveis do professor - P2/P16/P18;<br>Transformar o curso de dupla habilitação em habilitação única: Letras Português e Letras Francês - P3;<br>Menos alunos por turma já seria um grande avanço. Mais quanto aos recursos: mais livros didáticos para os alunos - P4/P8/P9/P10/P13;<br>Datashow para cada sala com acesso à internet e caixa de som - P5/P11/P12/P17; Laboratório de línguas – P6/P7/15/P19 |
| <b>Fox</b>     | Laboratório linguístico, melhora da acústica da sala, jogos interativos.   |
| <b>Hotel</b>   | A inserção de material didáticos voltados para língua francesa, livros, dicionários.   |

Elaboração própria (2024).

A falta de livros didáticos é um problema central para os Professores Alfa, Charlie, Echo P8/P9/P10/P13 e Hotel. A indisponibilidade de materiais didáticos atualizados e adequados à realidade dos alunos limita o aprendizado e dificulta o trabalho dos educadores.

A demanda por um laboratório de línguas (Professores Fox e Echo P6/P7/P15/P19), equipamentos como caixa amplificadora e projetor (Professores Bravo, Echo P5/P11/P12/P17 e Golf) e computadores com acesso à internet (Professores Echo P1/P14/P20) revela a necessidade de investimentos em infraestrutura para o ensino de francês.

Existe um claro apelo por tecnologia educacional, que inclui o acesso à internet e computadores funcionais, indicando a importância do uso de recursos digitais no ensino da língua francesa, e a falta de infraestrutura adequada limita o uso de recursos audiovisuais, atividades interativas e plataformas *online*. O Professor Alfa ainda menciona que os computadores da escola estão fora de operação, o que demonstra a necessidade de manutenção e atualização dos equipamentos.

O Professor Echo P4 sugere a redução do número de alunos por turma para possibilitar um ensino mais personalizado e eficaz. Turmas grandes dificultam a interação dos alunos com o professor e entre si, limitando o aprendizado individualizado.

O Professor Echo P3, por sua vez, propõe a separação das habilitações em Letras Português e Letras Francês para atender às necessidades específicas de cada grupo de alunos. Essa medida pode contribuir para a formação de professores mais especializados e para o aprimoramento do ensino de ambas as línguas, reconhecendo suas particularidades e exigências.

As percepções dos professores sobre **a maior necessidade dos seus alunos em relação ao aprendizado da língua francesa e como acreditam que elas podem ser atendidas (Quadro 10)** apontam para a complexidade e diversidade de necessidades e abordagens, destacando a importância de uma abordagem holística que combine recursos práticos, imersão cultural, habilidades linguísticas específicas e materiais didáticos apropriados.

**Quadro 10 – Principais Necessidades dos Alunos no Aprendizado de Francês e Estratégias para Atendê-las**

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Alfa</b>    | A maioria busca qualificação para o mercado de trabalho   |
| <b>Golf</b>    | A compreensão do conhecimento de uma nova língua e outra cultura.   |
| <b>Bravo</b>   | Uma sala própria (laboratório de língua) e mais tempo para o ensino da língua, com recursos adequados e oferta no contraturno para cativar os alunos. |
| <b>Charlie</b> | Desenvolver a comunicação oral, em razão de não existir um ambiente adequado para praticar.   |
| <b>Echo</b>    | As necessidades linguísticas são falar, ouvir e interagir oralmente. -  |

|              |  |
|--------------|--|
|              | <p>P1/P11/P12; A maior dificuldade é a oralidade (compreensão e produção oral) uma estratégia para atender esse desafio seria ampliar a carga horária da disciplina, melhorar os recursos midiáticos e fornecer material didático - P3/P5/P13/P14/P18</p> <p>Livros didáticos com jogos. Faço alguns jogos, mas é bom ter um livro para se apoiar e levar para casa - P2/P8/P9/P10/17/P16/P20;</p> <p>Laboratório de línguas – P6/P7/P15/P19</p> |
| <b>Fox</b>   | <p>Em cada sala de aula há diversos motivos e objetivos que levaram os alunos ao estudo do francês, principalmente em relação à habilidade oral, por ser a competência mais difícil de ser trabalhada de forma autônoma. Programas de intercâmbio possibilitariam vivenciar a língua estudada. Em sala, a prioridade seria promover simulações de interação o mais real possível.</p>  |
| <b>Hotel</b> | <p>É importante não apenas o ensino em sala de aula, mas também a oportunidade de realizar pequenos intercâmbios, permitindo que os alunos desenvolvam a curiosidade para além das notas, estimulando o envolvimento pessoal com a língua francesa, ouvindo-a sendo falada fluentemente e buscando informações adicionais.</p>   |

Elaboração própria (2024).

A qualificação para o mercado de trabalho é vista como uma prioridade pelo Professor Alfa, sublinhando a relevância do ensino de línguas no contexto profissional. Por outro lado, o Professor Golf salienta que aprender francês vai além do domínio do idioma, incluindo o entendimento da cultura francesa, que contribui para que os alunos utilizem o idioma de maneira autêntica e eficiente.

A necessidade de um laboratório de línguas, mencionada pelos Professores Bravo e Echo P6/P7/P15/P19, sugere a importância de recursos práticos e de uma infraestrutura adequada para o ensino e aprendizado da língua. Tal ambiente permite que os alunos utilizem recursos audiovisuais, realizem atividades interativas e pratiquem o idioma em uma imersão cultural.

Os Professores Charlie e Fox reconhecem que as competências orais são as mais desafiadoras para serem desenvolvidas de forma autônoma e, por isso, elas exigem atenção especial no ensino de francês. Os Professores Echo P1/P11/P12 enfatizam a importância de desenvolver as habilidades básicas de

falar, ouvir e interagir oralmente em francês. Essas habilidades são essenciais para que os alunos se comuniquem de forma eficaz em diferentes situações.

A sugestão de programas de intercâmbio pelos Professores Fox e Hotel denota a importância da imersão cultural e linguística para aprofundar o aprendizado. Essa experiência permite que os alunos pratiquem o idioma em um contexto real, expandam seus horizontes e desenvolvam uma compreensão mais profunda da cultura francesa.

Já os Professores Echo P3/P5/P13/P/P14/P18 reiteram a importância dos livros didáticos como uma ferramenta essencial para o ensino, sugerindo uma abordagem mais tradicional ou estruturada no processo de aprendizado da língua. Os livros didáticos oferecem aos alunos uma base sólida de gramática, vocabulário e exercícios práticos, complementando o aprendizado e facilitando a assimilação dos conteúdos.

Sobre os **materiais ou recursos que seriam mais úteis para auxiliar no ensino da língua francesa (Quadro 11)**, as respostas sublinham a necessidade de uma abordagem multifacetada para atender às diversas necessidades dos alunos, incluindo recursos tecnológicos, como data show e caixa amplificadora, a disponibilidade de um laboratório de línguas, a utilização de materiais didáticos estruturados, como o livro didático, e a incorporação de elementos lúdicos, como jogos.

**Quadro 11 – Recursos Essenciais para o Ensino de Francês**

|                |  |
|----------------|--|
| <b>Alfa</b>    | Atualmente o material que utilizo é próprio como Data show e caixa de som, que deveriam ser disponibilizados pela própria escola, além de melhorar o laboratório de línguas.   |
| <b>Golf</b>    | Equipamentos de apoio, tais como um data show e uma caixa amplificadora.   |
| <b>Bravo</b>   | Um laboratório de línguas  |
| <b>Charlie</b> | Jogos  |
| <b>Echo</b>    | Não há métodos de ensino de francês nas escolas, os professores precisam tirar do próprio bolso para comprar um ou para tirar cópias para trabalhar - P1/10/16<br>Necessidade de um livro didático regionalizado - P2/P3/P5/P6/P10/P19; Laboratório de línguas – |

|              |   |
|--------------|---|
|              | P4/P7/P8/P11/P12/13/14/P15/P18.   |
| <b>Fox</b>   | Laboratório linguístico equipado adequadamente para o desenvolvimento da oralidade (compreensão/interação) e estudo fonético. |
| <b>Hotel</b> | Um espaço onde o aluno possa ter o contato com a língua, e materiais didáticos diversificados no idioma.                      |

Elaboração própria (2024).

A demanda por equipamentos de apoio como data show e caixa amplificadora, apontada pelos Professores Alfa e Golf, revela a falta de recursos básicos em algumas escolas apesar da relevância de recursos tecnológicos no processo de ensino. Por sua vez, a importância de um laboratório de línguas é enfatizada pelos Professores Bravo, Fox e Echo P4/P7/P8/P11/P12/13/14/P15/P18, sugerindo a importância de espaços dedicados para práticas e experimentações linguísticas.

Os Professores Echo P2/P3/P5/P6/P10/P19 denunciam a carência de livros didáticos, demonstrando a relevância de materiais didáticos estruturados e padronizados para o aprendizado. Especificamente, o Professor Hotel sugere a utilização de material didático regionalizado adaptado à realidade local e cultural dos alunos, como modo de tornar o aprendizado do idioma mais interessante e significativo.

Por fim, a proposta do Professor Charlie de incorporar jogos como recurso pedagógico destaca a importância de abordagens lúdicas e interativas no ensino da língua francesa. Os jogos não apenas tornam o aprendizado mais atrativo e dinâmico, mas também estimulam a interação entre os alunos, favorecendo o engajamento e a aprendizagem colaborativa.

O último questionamento apresentado refere-se à maneira **como acreditam que as políticas públicas poderiam melhor apoiar o ensino da língua francesa no Estado do Amapá (Quadro 12)**. Os professores seguem que as políticas devem abordar questões como formação continuada dos educadores, melhoria das condições físicas das escolas, disponibilização de recursos financeiros e materiais didáticos, promoção de experiências culturais e práticas, e exploração de aspectos culturais e históricos relevantes.

**Quadro 12 – Sugestão de Políticas Públicas para Apoiar o Ensino de Francês no Amapá**

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Alfa</b>    | Investimento em condições físicas e possibilidades de fazer um intercâmbio.   |
| <b>Golf</b>    | Investir em formação continuada dos professores, com cursos de atualização e/ou reciclagem.   |
| <b>Bravo</b>   | Atualmente os professores utilizam recursos próprios, então as políticas públicas poderiam dar mais apoio para o ensino, principalmente por meio da APROFAP.  |
| <b>Charlie</b> | Investir em formação continuada, oferta de material didático pelo Estado e mais atenção aos professores de língua francesa pela SEED.   |
| <b>Echo</b>    | Os alunos precisam experimentar vivências na língua francesa. - P3;<br>Os alunos precisam de uma motivação para se empenhar, precisam ver utilidade em aprender o francês, precisam de oportunidade de ver na prática tudo aquilo que é visto em sala de aula. Isso não só para alunos de escolas não, também para acadêmicos em formação.<br>- P7<br><br>A sociedade valoriza muito o mercado, acredito que impactando financeiramente os alunos irão se engajar muito mais. – P11 |
| <b>Fox</b>     | Formação continuada para os professores (incluindo estágios/intercâmbios em países francófonos); construção de um prédio apropriado, equipado e bem localizado; intercâmbio para os alunos.   |
| <b>Hotel</b>   | Proporcionar aos alunos eventos que demonstrem que a língua francesa vai além do conteúdo ensinado em sala de aula, indo além do plano de estudos para apresentar uma variedade de informações. Isso inclui explorar aspectos históricos e geográficos, especialmente pela proximidade com a Guiana Francesa.   |

Elaboração própria (2024).

A demanda por investimentos em condições físicas (Professor Alfa) e construção de prédios apropriados (Professor Fox) revela a carência de infraestrutura adequada para o ensino de francês. Ambientes escolares bem

equipados e com estrutura adequada são essenciais para garantir um ensino de qualidade, potencializando a utilização de recursos didáticos inovadores.

A importância da formação continuada dos educadores é mencionada pelos Professores Golf, Charlie e Bravo como uma forma de mantê-los atualizados sobre as metodologias de ensino e de facilitar o uso recursos inovadores em sala de aula, incluindo cursos de atualização, reciclagem e até mesmo estágios ou intercâmbios em países francófonos. O Professor Charlie ressalta que a valorização e o apoio aos professores de língua francesa são fundamentais para o sucesso do ensino, contando com o fornecimento de material didático adequado e atenção da SEED.

O Professor Echo P7 enfatiza a necessidade de motivar os alunos para o aprendizado do francês, o que pode ocorrer através da realização de eventos que demonstrem a utilidade do idioma, da oferta de intercâmbios e da utilização de metodologias inovadoras que tornem o aprendizado mais dinâmico. Explorar aspectos históricos e geográficos da Guiana Francesa, como sugerido pelo Professor Hotel em Oiapoque, pode contextualizar o aprendizado do francês e mostrar aos alunos a relevância do idioma para a região, despertando o interesse para o seu estudo.

Quanto à possibilidade de intercâmbio, os Professores Alfa e Fox o percebem como uma oportunidade para enriquecer a experiência linguística e cultural tanto de professores quanto de alunos. O intercâmbio permite aos educadores vivenciar a cultura francesa e aprimorar seus conhecimentos, enquanto os alunos podem praticar o idioma em situações reais e se familiarizar com a cultura francófona. O Professor Echo P3 também destaca a importância de os alunos vivenciarem a língua francesa, seja por meio de intercâmbios, programas de imersão ou atividades que simulem situações reais de comunicação.

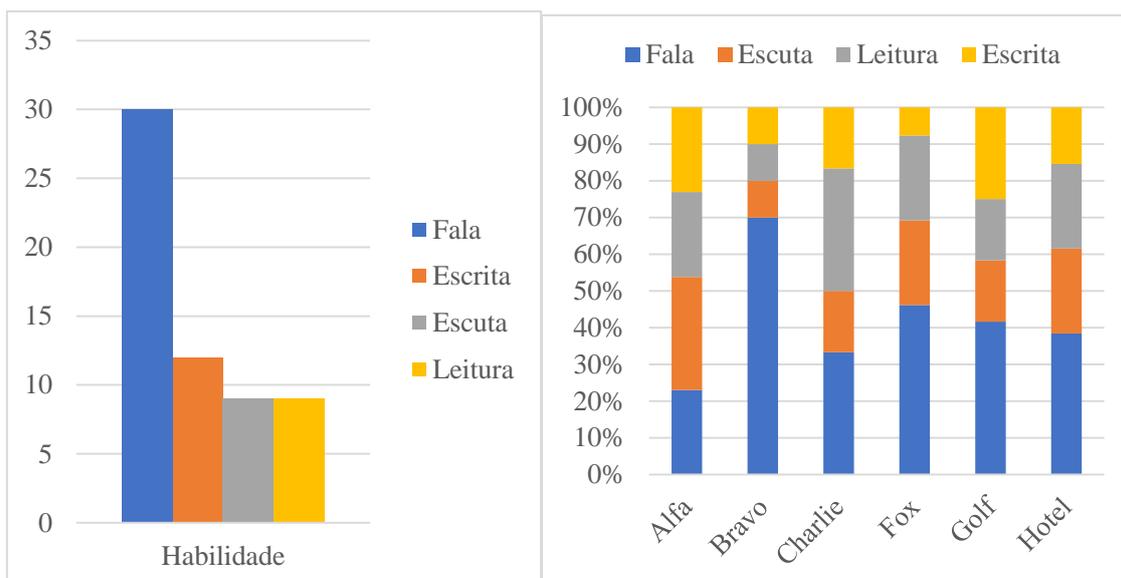
#### 4.2.3 Alunos de Língua Francesa

Finalmente, o bloco Alunos envolve 60 educandos, sendo 10 representantes de cada instituição (exceto Echo). Esses alunos eram do ensino médio e/ou EJA, maiores de 18 anos e com o Francês como LE.

Analisando as dificuldades linguísticas relatadas pelos alunos, observa-se que a FALA é a **habilidade mais desafiadora (Gráfico 1)**, mencionada por

metade dos entrevistados, seguida por ESCUTA, citada por 20%. ESCRITA e LEITURA foram apontadas como áreas de menor dificuldade, ambas por 15% dos alunos. Estas variações indicam a necessidade de abordagens específicas para lidar com as dificuldades dos alunos, com um foco particular no desenvolvimento da habilidade oral.

**Gráfico 1 – Maiores Dificuldades em Habilidades Linguísticas, por Habilidade e por Escola**



Elaboração própria (2024).

A dificuldade na habilidade de FALA, apontada pela metade dos participantes, pode ser atribuída a fatores como falta de prática em situações reais, receio de cometer erros e timidez. Em segundo lugar, para 12 alunos, ESCUTA representa o principal desafio, provavelmente devido à falta de familiaridade com sotaques nativos, à velocidade da fala ou à compreensão de vocabulário e expressões idiomáticas.

A ESCRITA e a LEITURA ficaram em terceiro lugar, com 9 alunos para cada. No caso da ESCRITA, os desafios podem envolver a gramática, a ortografia e a organização das ideias de forma clara e concisa. Já para a LEITURA, as barreiras podem incluir a falta de vocabulário, a dificuldade em compreender textos complexos e o desconhecimento da cultura francófona.

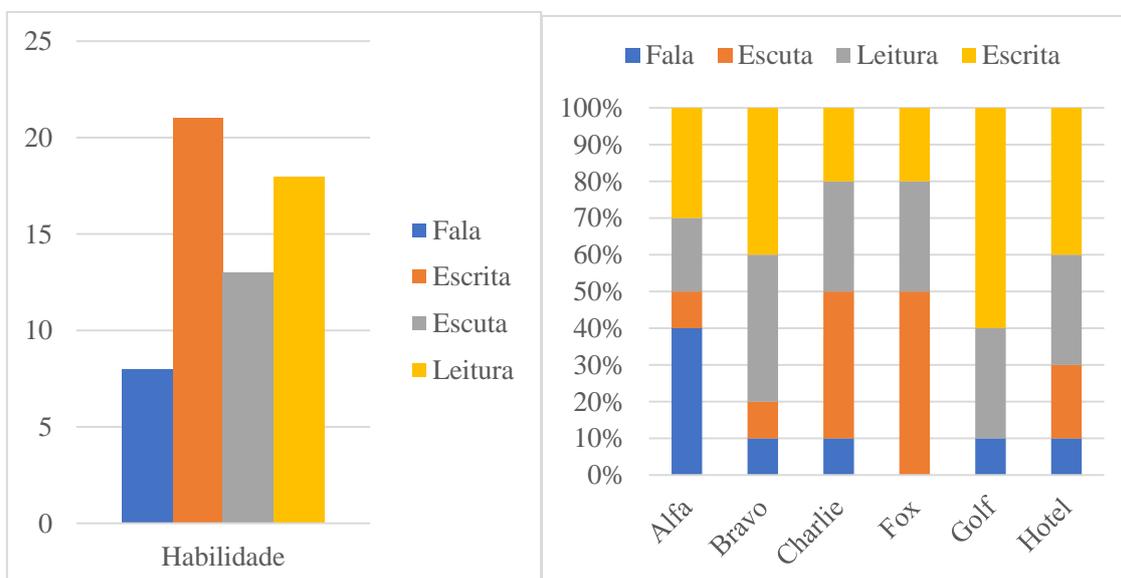
Embora as dificuldades variem entre as instituições, mostrando que as necessidades dos alunos podem ser específicas de cada contexto, a diversificação das estratégias de ensino é essencial. Métodos inovadores,

como gamificação, aprendizagem baseada em projetos e simulações de situações reais, podem tornar o aprendizado mais eficiente e engajador.

Dada a importância da prática para o desenvolvimento linguístico, os alunos devem ter oportunidade de praticar todas as habilidades em diversos contextos. Alguns alunos podem requerer suporte individualizado, e os professores podem oferecer tutoriais, atividades extracurriculares e outros recursos para auxiliar no progresso de cada estudante.

Por outro lado, de acordo com as respostas, conclui-se que a habilidade da ESCRITA apresenta a **menor dificuldade (Gráfico 2)**, citada por 35% dos entrevistados. A LEITURA vem em seguida com 30%, acompanhada da ESCUTA com 21,66% e FALA com 13,33%. Corroborando com os dados anteriores e considerando a importância da habilidade de FALA para a comunicação eficaz, os dados reforçam a necessidade de uma atenção especial a essa área nas estratégias de ensino.

**Gráfico 2 – Menores Dificuldades em Habilidades Linguísticas, por Habilidade e por Escola**



Elaboração própria (2024).

A ESCRITA é a habilidade menos desafiadora para os alunos, correspondendo a 21 respostas, o que pode decorrer da familiaridade com a gramática e a ortografia, a possibilidade de revisar o texto antes de enviá-lo e a utilização de ferramentas de tradução e correção automática. A segunda habilidade mais fácil é a LEITURA, para 18 alunos, talvez por conta da

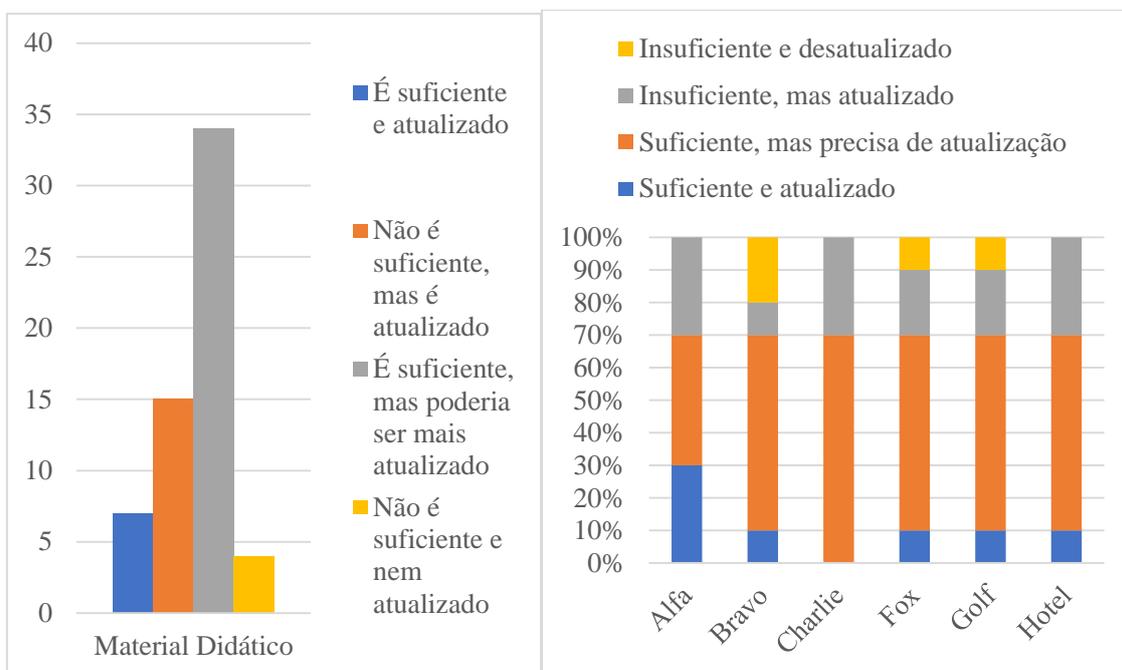
familiaridade com a leitura em português, a utilização de dicionários e outros recursos para auxiliar na compreensão do texto, e a disponibilidade de materiais didáticos adequados.

Para 13 alunos, a ESCUTA é a terceira habilidade com menor dificuldade, que pode ser influenciada pelo conhecimento do ritmo da fala, o uso de recursos audiovisuais e práticas de escuta em sala de aula. Já a FALA foi considerada menos difícil para apenas 8 alunos (nenhum aluno na instituição Fox), que pode ser explicada pela prática individual de atividades de fala, a utilização de recursos lúdicos e a maior motivação dos alunos para se comunicarem em francês.

Esses resultados mostram que os alunos estão progredindo nas habilidades linguísticas, apoiados pela diversificação das estratégias de ensino, a variedade de materiais didáticos e um ambiente de aprendizado positivo. No entanto, os alunos devem continuar praticando todas as habilidades em diferentes contextos e situações, e avaliações contínuas são fundamentais para identificar necessidades específicas e adaptar as estratégias de ensino.

Em relação ao **material didático de francês (Gráfico 3)**, de acordo com opções fornecidas, 56,67% dos alunos o consideram suficiente, mas apontam a necessidade de atualização. Um quarto dos respondentes afirma que o material é atualizado, porém insuficiente. Apenas 11,66% estão satisfeitos com o material atual, enquanto 6,66% manifestam preocupação com a falta de suficiência e atualização. Dessa maneira, há uma clara necessidade de melhorias no material didático de francês, especialmente em termos de atualização e abrangência de conteúdo.

### **Gráfico 3 – Avaliação do Material Didático, por Alternativa e por Escola**



Elaboração própria (2024).

Contando 34 respostas, a maioria dos alunos considera que o material didático de francês é suficiente, mas precisa ser atualizado. Essa necessidade pode ser atribuída à constante evolução da língua francesa, à busca por materiais mais interativos e ao desejo por conteúdos mais pertinentes. Assim, ainda que o material atenda a necessidades básicas, há espaço para torná-lo mais atual e relevante.

Outros 15 alunos consideram que o material é suficiente, mesmo não sendo atualizado. Apesar de reconhecerem uma carência no conteúdo, podem estar satisfeitos por já estarem familiarizados com o material atual, não conhecerem alternativas mais recentes ou terem dificuldade de acesso a outros recursos.

Sete alunos, por outro lado, veem o material como suficiente e atualizado. Esta percepção sugere que alguns estão satisfeitos com o material existente e não veem a necessidade de grandes mudanças.

Somente quatro alunos consideram que o material didático não é suficiente e nem atualizado. Essa situação indica uma preocupação com a qualidade e a relevância do material disponibilizado, sugerindo a necessidade urgente de melhorias pois prejudica o aprendizado dos alunos, limitando o acesso a conteúdos relevantes e dificultando a prática das habilidades linguísticas.

As diferentes opiniões dos alunos demonstram a necessidade de diversificar o material didático de francês para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. É importante oferecer aos estudantes uma variedade de materiais, incluindo livros didáticos, plataformas *online*, jogos educativos e outros recursos interativos.

Portanto, as conclusões indicam que há espaço para aprimoramento do material didático de francês, visando atender melhor às necessidades e expectativas dos alunos em relação à atualização, relevância e quantidade de conteúdo disponibilizado. Avaliar regularmente o material é essencial para identificar suas qualidades e deficiências, levando em consideração as opiniões de alunos, professores e especialistas em ensino de línguas.

Consultados sobre **o que mudariam no modo como o francês é ensinado nas respectivas escolas (Quadro 13)**, os alunos abordaram aspectos como metodologia de ensino, recursos didáticos, carga horária e experiências práticas de imersão na língua e cultura francófonas.

**Quadro 13 – Propostas de Mudança no Ensino de Francês nas Escolas**

|                |  |
|----------------|--|
| <b>Alfa</b>    | Intercâmbio - E2/E8; Mais oportunidades - E1; Não mudaria nada - E3; Colocaria mais dinâmicas interessantes - E5; Ter continuidade - E10   |
| <b>Golf</b>    | Maior carga horária - E1; Melhoria no Material didático - E2 / E3; Diversificação do material – E8; Melhor o material de áudio utilizado E3; Aulas mais dinâmicas E4 / E9 / E10; Aulas ministradas em francês” – E7  |
| <b>Bravo</b>   | Intercâmbio - E3/E5/E10; Maior carga horária - E7 / E8   |
| <b>Charlie</b> | Maior carga horária - E7 / E10; Melhoria no Material didático - E1 / E3  |
| <b>Fox</b>     | Mais Aulas, isto é, mais imersão com recursos audiovisuais – E1.; Mais turmas de conversação – E4.; Mais oportunidades de interação com nativos e com alunos de outras turmas. – E5; Material didático atualizado, prédio (localização) para um local de fácil acesso. – E9/E10. |
| <b>Hotel</b>   | Intercâmbio - E3/E7; Material didático atualizado – E6/E9/E10  |

Elaboração própria (2024).

Uma das principais sugestões foi o aumento da carga horária das aulas de francês (Alfa E1, Golf E1, Bravo E7/E8 e Charlie E7/E10), expressando o desejo por mais tempo dedicado ao idioma. Além disso, a diversificação das estratégias de ensino também foi considerada importante (Alfa E5, Golf E4/E9/E10), visto que a introdução de jogos, atividades em grupo, projetos e outras ferramentas inovadoras pode tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes.

Outro ponto comum foi a demanda por maior interação e imersão no francês. Participar de intercâmbios culturais foi citado por vários alunos (Alfa E2/E8, Bravo E3/E5/E10 e Hotel E3/E7) como uma oportunidade única para vivenciar a língua e praticar habilidades linguísticas em um contexto real.

Criar mais oportunidades de imersão na língua francesa é imprescindível para o aprendizado (Fox E1/E4/E5), que pode ocorrer por meio de aulas de conversação, clubes de francês, eventos culturais e outras atividades que incentivem o uso da língua em diferentes contextos. Ademais, aulas inteiramente em francês podem ser uma forma de incentivar os alunos a usarem a língua e se sentirem mais confiantes (Golf E7), conforme o nível de conhecimento dos alunos.

A qualidade do material didático também é uma preocupação recorrente entre os estudantes. Eles apontaram a necessidade de atualização e diversificação dos materiais (Golf E2/E3/E8, Charlie E1/E3, Fox E9/E10, Hotel E6/E9/E10), bem como melhorias no material de áudio (Golf E3) para facilitar a compreensão e tornar as aulas mais atrativas.

Garantir a continuidade do aprendizado da língua foi destacada como vital para o sucesso dos alunos (Alfa E10). Isso pode ser promovido por meio de cursos sequenciais, programas de extensão e outras iniciativas que incentivem a prática contínua do francês.

Em conclusão, os desafios enfrentados pelo ensino do francês no Amapá são variados, desde questões de recursos até estratégias de ensino, e exigem políticas públicas abrangentes e sustentáveis. No próximo tópico, serão abordadas sugestões específicas de políticas públicas para promover uma educação de qualidade em francês no estado do Amapá.

#### **4.3 Escopo de Fortalecimento para o Ensino do Francês no Amapá**

Retomando as tipologias de Calvet (2007) de gestão das PL, na gestão *in vivo*, as mudanças na língua ocorrem de forma natural e consensual entre os falantes, resultando em línguas aproximativas ou veiculares; já na gestão *in vitro*, o Estado impõe o uso da língua por meio de legislações, envolvendo consultas a linguistas para analisar problemas linguísticos – que podem não corresponder aos ideais linguísticos da gestão *in vivo*. Neste sentido, Bohn (2000) afirma que nenhuma proposta de ensino de línguas é neutra política ou culturalmente, sendo influenciada por realidades socioeconômicas como globalização e poder financeiro.

O âmbito das PL é constituído por um conjunto de questões (como concepção de nação, finalidades da educação), agentes (políticos, ativistas, sindicalistas etc.) e níveis de intervenção (legislativo, regulador, dentre outros). O reconhecimento da natureza política das questões de línguas e de ensino de línguas é um pré-requisito para qualquer ação neste campo, uma vez que as dificuldades técnicas (sobretudo estruturais, administrativas e financeiras) que os governos têm de superar, individualmente ou através de uma ação conjunta, não podem ser ultrapassadas a menos que sejam tomadas posições claras em relação a estes princípios (Beacco; Byram, 2007).

Shohamy (2006) examina a PL além das simples declarações de políticas, identificando mecanismos que efetivamente moldam políticas e práticas linguísticas. Para uma compreensão mais ampla, a linguagem deve ser considerada como algo dinâmico e criativo, que ultrapassa as fronteiras fixas em direção à liberdade de expressão. Embora os decisores políticos frequentemente vejam a linguagem como um sistema controlável, ela é também uma ferramenta usada para categorizar pessoas, criar identidades e impor hierarquias, especialmente em contextos políticos como o Estado-nação.

Neste sentido, o planejamento linguístico requer o estabelecimento de uma vontade coletiva que guiará as políticas educacionais linguísticas, mas que só será eficaz e inovadora se envolver membros de todos os estratos sociais da comunidade, desde autoridades políticas até alunos. O sucesso de uma política de ensino depende da percepção do grupo social de seus benefícios para o bem-estar geral. Na formação da vontade coletiva, é essencial incorporar valores e vantagens do ensino de línguas, sublinhando aspectos culturais, educacionais e econômicos, além dos instrumentais (Bohn, 2000).

Os teóricos frisam a complexidade e a interconexão das questões políticas, culturais, sociais e educacionais envolvidas na política e gestão linguísticas. É necessária uma abordagem dinâmica e inclusiva no planejamento linguístico, que reconheça a natureza política das questões linguísticas e envolva membros de toda a comunidade na formação da vontade coletiva.

As respostas aos questionários apontam que a gestão escolar ciente e comprometida com os problemas e objetivos de sua comunidade pode ser o elo entre esta e a captação de recursos ou solicitação de melhorias em toda a unidade escolar. Os gestores indicam que, para aumentar o interesse no aprendizado de francês, deve-se considerar as diferentes perspectivas da comunidade e implementar medidas que demonstrem a importância do idioma para o futuro profissional e pessoal dos alunos, tornem o ensino mais dinâmico e interessante, e promovam a interação entre os alunos e a cultura francófona.

A percepção da comunidade sobre o ensino de francês é complexa e influenciada por diversos fatores, como desmotivação, interesse pela proximidade com a Guiana Francesa e relevância para o Enem. Em comunidades periféricas, as necessidades básicas podem ser prioridades maiores do que o aprendizado de um idioma estrangeiro; por outro lado, quanto maior a proximidade da fronteira mais valorizado é o idioma, por conta das oportunidades de trabalho e interação com a cultura francófona.

Os gestores reconhecem que o aprendizado do idioma enriquece o currículo, prepara para o mercado de trabalho, possibilita o estudo de uma nova cultura, promove a comunicação independente da área de atuação e cria oportunidades tanto localmente quanto em termos de qualificação educacional. Ademais, julgam que o ensino de francês traz impactos positivos no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, aprimorando suas habilidades comunicativas e ampliando sua consciência cultural.

No contexto de uma economia globalizada, a aprendizagem de idiomas adicionais é impulsionada principalmente por razões econômicas e comerciais, visto que a capacidade de se comunicar em diferentes idiomas proporciona o acesso a mercados específicos e uma compreensão mais profunda de suas culturas e valores. Dominar diversos idiomas não apenas enriquece o conhecimento, mas também amplia o acesso a informações em áreas sociais,

culturais, políticas, econômicas e educacionais por meio de diferentes canais, como internet e televisão (Baker, 2001).

Enquanto alguns gestores priorizam a imersão cultural por meio de intercâmbios, outros enfatizam a necessidade de integrar o francês na grade curricular de ensino para garantir sua valorização e reconhecimento. A sugestão de criar laboratórios de línguas e implementar materiais regionalizados também indicam a importância de recursos tangíveis para promover o aprendizado da língua francesa de maneira eficaz.

Beacco e Byram (2007) explicam que a “cultura do plurilinguismo” reconhece o valor das línguas e equilibra a padronização com o respeito à diversidade linguística ao promover o ensino funcional das línguas e incentivar a aceitação da diversidade, protegendo minorias culturais. Nesse sentido, os autores apontam que os desafios linguísticos permeiam diversos setores da sociedade, incluindo opinião pública, mídia, governo e empresas, que abrangem representações culturais e posições políticas sobre o ensino de línguas.

Diante das preocupações expressas pelos professores sobre a escassez de materiais didáticos e infraestrutura inadequada, defende-se investimentos no estabelecimento de laboratórios de línguas equipados com recursos audiovisuais e acesso à internet. Além disso, é fundamental fornecer equipamentos básicos como caixas de som, projetores e computadores, com garantia de manutenção regular.

As necessidades em termos de materiais e recursos para o ensino de francês variam de acordo com a realidade de cada escola. No entanto, é evidente a necessidade de investimentos em infraestrutura, aquisição de materiais didáticos atualizados e adaptados à realidade dos alunos e utilização de metodologias inovadoras que tornem o aprendizado do idioma mais interessante para os alunos.

Os métodos de ensino devem ser adaptados às características dos alunos, com base na idade, nível de conhecimento, estilo de aprendizado e tradições educacionais. Enquanto os jovens tendem a preferir abordagens lúdicas e interativas, os adultos podem inclinar-se a métodos mais estruturados e analíticos (Beacco; Byram, 2007).

Na adaptação das escolas às mudanças no ensino de línguas é interessante que as instituições implementem metodologias ativas de

aprendizagem (como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação), promovam de atividades extracurriculares relacionadas ao ensino de línguas (como clubes de conversação, concursos e eventos culturais), e estabeleçam parcerias com universidades, instituições de ensino à distância e empresas para o desenvolvimento de projetos e programas inovadores. Embora precariedade da disponibilidade de recursos virtuais exija investimentos na infraestrutura (incluindo a instalação de internet e a aquisição de equipamentos básicos), é importante explicitar que tais recursos virtuais não substituem o professor e apenas devem ser utilizados como ferramentas complementares para o aprendizado.

Para fomentar a consciência plurilíngue, podem ser introduzidas atividades que explorem a diversidade linguística global e promovam a reflexão sobre a linguagem. Ao entender o conceito de repertório plurilíngue, os alunos são incentivados a explorar suas próprias experiências linguísticas. Essa consciência ampliada aumenta a confiança dos estudantes e os motiva a aprender mais sobre seus próprios repertórios linguísticos (Beacco; Byram, 2007).

A disciplina é considerada uma ferramenta fundamental para a inclusão social e cultural dos alunos, especialmente no contexto do mercado de trabalho. Os gestores atentam para a necessidade de tornar o ensino mais inclusivo, independentemente da classe social. Além disso, há um reconhecimento geral da importância do estudo da língua para possibilitar a comunicação em um contexto internacional, destacando seu impacto no setor do turismo.

Todavia, ter contato com diversas culturas não assegura automaticamente uma plena consciência cultural, pois requer compreensão e aceitação das diferenças nos valores, comportamentos e visões de outras sociedades. Desse modo, a educação intercultural busca fomentar esse entendimento de outras culturas para facilitar comunicações livres de preconceitos e estereótipos, abrangendo aspectos linguísticos e emocionais, e auxiliando na gestão de mal-entendidos culturais oriundos de barreiras linguísticas ou julgamentos etnocêntricos (Beacco; Byram, 2007).

Entendendo que o falante plurilíngue é alguém que domina várias línguas e tem experiência em diversas culturas, Beacco e Byram (2007) explicam que a competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade

para se comunicar e interagir culturalmente com diferentes níveis de proficiência. Para eles, a competência intercultural não se limita à compreensão da cultura do outro; visa também gerir relações interpessoais, exigindo adaptabilidade a novos conhecimentos, e compreensão cultural baseada em diferentes quadros de referência e valores.

Essas perspectivas evidenciam a relevância do ensino de francês não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para sua inserção social e profissional em uma sociedade cada vez mais globalizada. Os dados reunidos sugerem que as escolas devem investir na formação de professores para o ensino de francês em diferentes contextos sociais e culturais, desenvolver materiais didáticos que considerem a diversidade dos alunos, e promover atividades que incentivem o uso do francês em diferentes situações, além de criar parcerias com instituições e empresas para oferecer oportunidades de intercâmbio cultural.

Uma política de ensino de línguas eficiente deve estabelecer papéis claros para diferentes instituições e fomentar a colaboração entre elas a fim de proporcionar melhor alinhamento do ensino com as necessidades e aspirações das comunidades locais, diversificando as línguas ensinadas e coordenando sua instrução (Beacco; Byram, 2007).

Os professores consultados concordam que o ensino de francês deve ser abrangente e considerar as diferentes necessidades dos alunos, e que deve oferecer possibilidades para desenvolverem suas habilidades linguísticas em todas as áreas (fala, escuta, leitura e escrita), além de proporcionar a eles a oportunidade de vivenciar a cultura francesa. A redução do número de alunos por turma e a separação das habilitações em Letras-Português e Letras-Francês também são propostas notáveis.

Beacco e Byram (2007) definem que a educação plurilíngue busca desenvolver competências linguísticas e interculturais, incentivando a motivação para o aprendizado de novas línguas e ampliando os repertórios linguísticos dos indivíduos. Por outro lado, Baker (2001) adverte que as rápidas mudanças globais afetam as línguas individuais e sociais, especialmente sobre emprego, turismo, mídia, tecnologia da informação e economia, que também interferem no modo como os alunos aprendem.

Os desafios no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes têm levado as escolas a adotar estratégias diversificadas. Ao

promover a diversificação das estratégias de ensino, encorajar a prática constante e fornecer apoio individualizado, as instituições educacionais podem ajudar os alunos a superar suas dificuldades e alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Recomenda-se fomentar atividades que incentivem a prática da fala em variados contextos, tais como debates, apresentações e simulações. Além disso, oferecer oportunidades de leitura autêntica e cativante, como a exploração de jornais, revistas e obras literárias em francês, pode ser bastante eficaz. Estimular a produção textual por meio de diversos gêneros e disponibilizar tutoriais e outras formas de apoio individualizado para os alunos que enfrentam maiores dificuldades seriam outras maneiras de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficiente.

Os momentos de imersão na língua francesa podem ocorrer com turmas de conversação, clubes e eventos culturais. Além disso, podem ser utilizados recursos audiovisuais e *podcasts* como ferramentas para desenvolver a habilidade de escuta e aprimorar a qualidade do material de áudio utilizado em sala de aula, bem como a introdução progressiva de aulas ministradas inteiramente em francês, adaptadas ao nível de proficiência dos alunos. A continuidade do aprendizado por meio de cursos sequenciais e programas de extensão também contribui para promover o domínio da língua ao longo do tempo.

Para atender às necessidades dos estudantes, o material didático deve ser atualizado e diversificado, contando com avaliações periódicas que incorporem conteúdos relevantes com base na opinião dos alunos, professores e especialistas em ensino de línguas. Além disso, é importante investir na formação dos professores para oferecer alternativas aos livros didáticos, como plataformas *online*, jogos educativos e outros recursos inovadores.

Beacco e Byram (2007) afirmam que o ensino-aprendizagem de línguas deve ser contínuo e integrado, considerando o que os alunos já aprenderam e estão aprendendo. Além de transmitir conhecimento, a escolaridade tem o papel de preparar os alunos para a vida adulta, incluindo a socialização e a formação cívica, então as escolas têm o desafio de promover pertencimento, igualdade de oportunidades, mobilidade e responsabilidade social. Educar para a diversidade cultural e reconhecer a alteridade também é indispensável para aprimorar o status e desenvolver repertórios plurilíngues.

A determinação das necessidades em um projeto de planificação linguística envolve a descrição das necessidades manifestadas pelos grupos sociais, decorrentes de intercâmbios comerciais e tecnológicos. Deve-se ter uma visão clara da situação linguística desejada, incluindo o futuro linguístico da sociedade, as relações entre as comunidades linguísticas, os usos da língua pretendidos e as mudanças desejadas. Os objetivos devem ser qualitativamente definidos e acompanhados por indicadores que permitam avaliar a evolução da planificação (Day, 2019).

Shohamy (2006) argumenta que a linguagem é frequentemente manipulada por grupos e indivíduos para promover ideologias políticas, sociais e econômicas, e para estabelecer identidades e lealdades. A PL se encontra no meio dessas manipulações, sendo moldada por mecanismos abertos e secretos por aqueles que detêm autoridade, que influenciam e perpetuam práticas linguísticas para mostrar status social e controlar o uso de línguas de maneiras específicas.

As PL são geralmente impostas de maneira *top-down* para reforçar ideologias sociais e políticas por meio das línguas, muitas vezes implementadas sem grande resistência pela maioria das escolas. O papel dos educadores no processo de gestão varia de acordo com o modelo do sistema educacional (mais ou menos centralizado), o nível de autonomia e autoridade que possuem, os recursos disponíveis, os diferentes níveis de engajamento, suas interpretações, negociações ou rejeições das políticas vigentes e o contexto sociolinguístico em que estão inseridos (Shohamy, 2006).

Críticas à abordagem *top-down* focam na falta de clareza e normatização das políticas, assim como na transferência unilateral de responsabilidades para autoridades locais ou organizações subordinadas. Muitas vezes, essas entidades enfrentam desafios sem os recursos ou condições adequadas, pois são deixadas de fora do processo de formulação das políticas, e acabam lidando diretamente com problemas ou falhas desses programas. Essa abordagem ignora as negociações e compromissos locais na prática política, mas as dinâmicas locais podem influenciar a implementação e os resultados das políticas decididas centralmente (Passone, 2013).

As PL educativas muitas vezes envolvem forte manipulação linguística, normalmente introduzida por funcionários educacionais como professores, diretores e inspetores. Os educadores frequentemente atuam como aplicadores

do sistema, decidindo não apenas quais línguas ensinar, mas também qual é a qualidade linguística considerada “apropriada”. Eles têm o poder de perpetuar estas políticas através de métodos de ensino, atribuição de recursos, formação e avaliações linguísticas (Shohamy, 2006).

Segundo Day (2019), tradicionalmente, o Estado tem sido o principal agente nas PL educativas, mas outros atores, como comunidades locais, instituições culturais, associações, universidades e empresas, têm ganhado importância crescente. Embora os termos “política” e “planificação linguística” sejam relativamente recentes, as ações que delimitam as PL têm uma longa história, refletindo embates ideológicos e influências de mercado.

A política educacional que orienta as ações e metas na educação é proposta pelos grupos que administram o governo, mas também podem atender interesses de pressões populares. Dessa forma, a política educacional determina e é determinada segundo o contexto em vigor, e os professores são guiados por ações políticas, conscientemente ou não (Godoy; Polon, 2017).

Nesse processo, defensores do modelo *bottom-up* ressaltam a importância do contexto institucional e das relações entre os distintos atores locais com o conteúdo das políticas. Diferentemente da abordagem *top-down*, o pesquisador não busca cumprir metas ou premissas predeterminadas, nem estabelecer relações hierárquicas entre agentes e estruturas, ou enfatizar o que deveria ser feito ou existir nessas estruturas. Em vez disso, tal abordagem se preocupou em constituir uma visão realista sobre essa implementação (Passone, 2013).

O campo da política de ensino de línguas e LE abrange uma ampla gama de conceitos e questões, incluindo cultura, identidade, desenvolvimento educacional, ideologia, política internacional, colonialismo, ética, formação de professores, avaliação, habilidades linguísticas, objetivos de ensino, metodologias de ensino e pesquisa interdisciplinar. Fatores econômicos, ideológicos e políticos são usados como instrumentos de poder para perpetuar desigualdades sociais e econômicas, mantendo uma divisão entre os poderosos e os subjugados (Bohn, 2000).

Portanto, é necessário um esforço conjunto da escola, da comunidade e dos governos para promover o ensino de francês e conscientizar a comunidade sobre seus benefícios, como as oportunidades de carreira, o acesso à cultura francófona e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Considerando que não existe uma única solução para estimular o estudo do francês, as políticas públicas devem combinar diferentes estratégias, como intercâmbio cultural, investimento em infraestrutura, atualização curricular e utilização de materiais didáticos atualizados e regionalizados. A criação de parcerias com universidades e outras instituições também pode contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos *online* e de projetos e programas inovadores, como intercâmbio para professores e alunos.

Beacco e Byram (2007) afirmam que a complementação das diversas instituições que oferecem o ensino de línguas permite traçar caminhos para um ensino mais acessível e diversificado. Para além das aulas de línguas, podem ser criados clubes ou centros de línguas nas escolas (ligados ou integrados em centros de informação ou bibliotecas de referência etc.).

A escola desempenha um papel vital ao promover atividades culturais relacionadas à língua francesa, como eventos, palestras e oficinas, além de incentivar a participação em concursos de redação e oratória. Também seria benéfico promover eventos, competições e festivais que enalteçam a língua e a cultura francesa, motivando os alunos a aprender o idioma e a explorar mais sobre os países francófonos.

Ao planejar essas iniciativas, é essencial considerar as necessidades e interesses da comunidade, oferecendo cursos com horários flexíveis, materiais didáticos adequados e atividades pertinentes à realidade dos alunos. Desse modo, as escolas devem também oferecer formação continuada aos professores para o uso de novas tecnologias e metodologias de ensino que estimulem a interação entre os alunos e o uso do idioma em diferentes situações.

Os repertórios linguísticos individuais são produzidos no cruzamento de diferentes grupos. Embora todos os falantes tenham um repertório plurilíngue, isso não implica necessariamente em consciência sobre outras culturas (Beacco; Byram, 2007).

O quadro teórico proposto por Kramersch (2009) para o ensino de cultura por meio da língua busca superar a dicotomia entre universal e particular ao valorizar o particular como base para o diálogo e para o realinhamento das diferenças, promovendo responsabilidade linguística e discursiva entre alunos e professores. Este modelo reafirma o papel do professor de línguas como agente social e político, visando formar professores e alunos como

catalisadores de uma competência cultural crítica, e ultrapassando as limitações impostas pela cultura acadêmica e institucional.

A determinação da língua de instrução, variedades linguísticas, distribuição de horas de aprendizagem e metodologias de ensino são aspectos cruciais da gestão linguística na educação formal. Portanto, deve-se considerar os direitos linguísticos dos falantes, as implicações políticas das PL, além da universalidade e validade nacional dessas (Bohn, 2000).

A autoridade sobre essas decisões varia entre contextos e países, influenciada por ideologias, legislações linguísticas e estruturação dos sistemas educacionais. Por isso, a discussão sobre política de ensino de línguas deve envolver profissionais politicamente engajados e a colaboração entre professores, linguistas aplicados, autoridades educacionais e a sociedade civil na formulação de políticas. Ademais, é importante abordar os desafios da globalização e os riscos de homogeneização cultural no ensino de línguas (Berger, 2015).

A concentração de efeitos territoriais nas cidades fronteiriças e sua extensão para o interior de cada território nacional também têm implicações práticas para a atuação do Estado nas faixas de fronteira, visto que sua dinâmica interna e função para cada país influenciam as simetrias e assimetrias entre essas cidades. Dada a diversidade desses efeitos, conceber políticas para fronteiras internacionais é desafiador, devido aos interesses, elementos espaciais e legislações distintas entre os países (Machado, 2005).

Nas instituições localizadas na capital, onde a concentração populacional é mais alta, há uma demanda por uma maior diversificação de recursos e estratégias de ensino, incluindo melhorias na carga horária das aulas para atender às necessidades variadas dos alunos. A disponibilidade de infraestrutura adequada, como laboratórios de línguas e equipamentos tecnológicos, é imprescindível para promover um aprendizado dinâmico e eficaz, além da atualização e diversificação do material didático.

A oportunidade de participar de atividades culturais e eventos relacionados à língua francesa pode ser mais acessível devido à maior oferta dessas atividades em Macapá, então seria relevante também criar oportunidades de intercâmbio cultural entre as escolas de francês da cidade. Ademais, como ambos o CELCFDM e a APROFAP estão localizados na cidade, há uma ênfase maior sobre a oferta de cursos de formação continuada

para professores de francês, especialmente sobre diversificação do material didático.

Em Santana, a segunda maior cidade, pode haver uma demanda semelhante por recursos e estratégias de ensino inovadoras, porém em uma escala menor em comparação com a capital. A formação continuada dos professores e o acesso a materiais didáticos atualizados podem ser áreas de foco para melhorar a qualidade do ensino do francês nessas escolas, além de ampliar a carga horária das aulas de francês. Considerando a proximidade com Macapá, oportunidades de colaboração e compartilhamento de recursos entre as escolas das duas cidades devem ser exploradas.

O ensino das línguas deve ser interligado aos estabelecimentos que o oferecem para criar economias de escala e sinergias, especialmente em grandes centros urbanos. Estruturas como instalações municipais multifuncionais são particularmente adequadas para a gestão social da educação plurilíngue, destacando não apenas um papel funcional, mas também a coexistência de línguas (Beacco; Byram, 2007).

Já a proximidade de Oiapoque com a Guiana Francesa oferece um contexto singular para o ensino do francês. A valorização da cultura e das relações com o vizinho pode ser uma parte essencial do currículo de língua francesa, com ênfase na compreensão intercultural e na prática da língua em contextos reais.

Estimular o intercâmbio cultural e linguístico com o território francês pode ser uma estratégia eficaz para envolver os alunos e promover uma compreensão mais profunda da língua e da cultura francófonas. Adicionalmente, buscar parcerias com instituições franco-guianenses para promover o intercâmbio cultural é uma forma de garantir acesso a uma aprendizagem de qualidade para os alunos.

Nas áreas locais e regionais, as cidades fronteiriças sobressaem-se como o meio geográfico que melhor caracteriza a zona de fronteira. Esses aglomerados populacionais, divididos pela linha de fronteira, têm potencial para integração econômica e cultural, além de manifestar problemas típicos da fronteira. Sua densidade populacional influencia diretamente o desenvolvimento regional e a cidadania, tornando-as alvos prioritários das políticas públicas para essas regiões (Machado, 2005).

Ademais, ao gerenciar a presença e o lugar das línguas nos diversos espaços da escola, os professores atuam como gestores da fronteira. Eles tornam essa fronteira mais ou menos permeável às línguas e culturas, decidindo quais territórios da escola se abrem ou se fecham para idiomas além do português e para o diálogo com países vizinhos (Berger, 2015).

A formação dos educadores deve incluir a sensibilização plurilíngue, uma vez que ela enriquece a educação linguística enquanto promove a cidadania democrática e a educação intercultural. Portanto, deve-se considerar a redefinição das competências e repensar a divisão tradicional das disciplinas para formar um tipo diferente de professor. Seria útil reavaliar a essa formação de acordo com as necessidades específicas de cada nível de ensino, desde a aprendizagem precoce de línguas para professores de pré-escola até competências transversais e formação em interculturalidade para professores do ensino médio e de disciplinas variadas (Beacco; Byram, 2007).

De acordo com os questionários reunidos, tanto os professores quanto os alunos identificaram desafios significativos nas habilidades linguísticas, o que exige estratégias específicas para abordar essas dificuldades, com uma atenção especial para o desenvolvimento da habilidade oral.

As línguas podem ser ensinadas em ambientes onde são faladas naturalmente (ambiente homófono). Este tipo de ensino/aprendizagem, considerado lucrativo e motivador, combina a aprendizagem formal com a experiência prática. No entanto, requer financiamento significativo para despesas como hospedagem e ensino, que pode ser fornecido pelos alunos, famílias ou instituições educacionais. Além disso, é necessário um contexto institucional que confira legitimidade e suporte a essas atividades (Beacco; Byram, 2007).

Beacco e Byram (2007) sugerem que ensinar línguas em ambientes onde são faladas naturalmente combina aprendizagem formal com experiência prática. Esse método, considerado lucrativo e motivador, requer financiamento significativo para despesas como hospedagem e ensino, podendo ser fornecido por alunos, famílias ou instituições educacionais. Além disso, é essencial um contexto institucional que confira legitimidade e suporte a essas atividades.

As estratégias de ensino foram um tema frequente pois os participantes refletiram sobre formas de tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, especialmente abordando o uso de métodos inovadores, como a gamificação,

a aprendizagem baseada em projetos e a simulação de situações reais de comunicação. Neste sentido, nota-se uma demanda por maior interação e imersão no idioma, incluindo oportunidades de participar de intercâmbios culturais e programas de imersão, consideradas experiências enriquecedoras para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e o aprofundamento do aprendizado.

O ensino externo ainda proporciona exposição à língua-alvo e novas experiências educativas. Grupos podem viajar e unir-se a turmas locais para aulas na língua-alvo, incluindo disciplinas ministradas nessa língua, além de atividades culturais e esportivas que oferecem um contexto de imersão. Tais viagens se tornam uma jornada de descoberta, incentivando os alunos e preparando-os para futuras oportunidades como estágios e estudos universitários no exterior. Elas enriquecem repertórios plurilíngues, permitindo comunicação autêntica e contato com diferentes culturas educativas (Becaco; Byram, 2007).

A criação de um ambiente de aprendizagem com acesso à informação adequada e recursos tecnológicos impulsiona a autoinstrução, demandando investimentos em instalações, materiais e pessoal. Essa modalidade de aprendizado é flexível e pode ser integrada de diversas formas nos sistemas educativos, beneficiando-se como meio chave, ou até padrão, de aquisição de línguas pós-escolar (Beacco; Byram, 2007).

Na prática, Bohn (2000) identifica a necessidade de criar condições para a ação política. Para ser bem-sucedida, uma política de ensino de línguas deve considerar: a) a circulação das informações e decisões entre professores e pesquisadores; b) o aspecto democrático dos processos decisórios, que devem priorizar o nível e a qualidade da participação entre os membros; c) os participantes devem se sentir como deliberadores, não apenas executores de normas prescritas.

Para Beacco; Byram (2007) o ensino visa desenvolver o plurilinguismo, enfatizando a natureza plural do indivíduo e promovendo a tolerância linguística, primordial para a educação intercultural. Nesse sentido, Berger (2015) diferencia a gestão do multilinguismo, que trata da coexistência de línguas, da gestão do plurilinguismo, que aborda os usos pelos falantes a partir de seus repertórios linguísticos.

Se o plurilinguismo é uma capacidade humana, as escolas têm a responsabilidade de sensibilizar esse capital pessoal, valorizando-o e ampliando-o. Os métodos de ensino de línguas devem ser adaptados conforme os alunos, objetivos e contextos educativos. Embora métodos ativos e autênticos sejam eficazes, podem não ser adequados para todos, então deve-se gradualmente introduzir métodos comunicativos para que os alunos se familiarizem e aceitem essas abordagens (Beacco; Byram, 2007).

De acordo com Bohn (2000), a sociologia destaca que mudanças estruturais, sociais e educacionais requerem uma vontade coletiva para serem efetivadas. Essa vontade é construída através do engajamento de diversos atores, incluindo pesquisadores, professores de escolas e universidades, associações de classe e coordenadores de ensino.

O plurilinguismo não ameaça a unidade nacional, apenas reconhece a dimensão plurilíngue de cada repertório individual. Abrir espaço para essas variedades é essencial não só durante a educação formal, mas também ao longo das carreiras educativas. Introduzir a perspectiva plurilíngue nos sistemas educativos vai além de alterar programas de LE ou a organização do ensino. Trata-se de uma mudança cultural que todas as escolas devem adotar, sendo essencial para o sucesso das transformações (Beacco; Byram, 2007).

Na discussão da importância da inclusão e valorização das LE nos sistemas educativos, o movimento da APROFAP e outros grupos realçam a relevância do ensino do francês como um instrumento de promoção cultural, de intercâmbio educacional e de fortalecimento das relações com espaços francófonos, como a Guiana Francesa. A defesa da língua francesa no Amapá envolve professores, estudantes, pesquisadores e comunidade em geral, que buscam sensibilizar a sociedade e as autoridades sobre os benefícios do plurilinguismo e da diversidade linguística, contrapondo-se à visão limitada que favorece apenas o ensino de uma LE.

Uma política de ensino de línguas alcançará êxito na medida em que promova uma ampla troca de informações e tomadas de decisão entre os diversos segmentos envolvidos na política educacional. Os processos de tomada de decisão devem ser progressistas e democráticos, visando aumentar tanto o nível quanto a qualidade da participação dos membros, e os integrantes do grupo se percebam como agentes deliberativos, não apenas como

executores de tarefas e normas estabelecidas por intelectuais tradicionais ou instituições (Bohn, 2000).

Conclui-se que as opiniões dos grupos consultados convergiram quanto à importância de recursos adequados para o ensino-aprendizado, abrangendo infraestrutura, material didático e estratégias de ensino. É fundamental a alocação de fundos do orçamento do estado para a construção ou ampliação de laboratórios de línguas, aquisição de materiais didáticos específicos para o ensino do francês e disponibilização de recursos tecnológicos, incluindo garantia de acesso à internet nas escolas.

Desde a estrutura física até os equipamentos didáticos, como datashow, equipamento de som, computador, laboratório de áudio, livros e dicionários, é vital garantir todos os recursos possíveis para que o professor de língua francesa possa desempenhar suas funções adequadamente, tornando as aulas dinâmicas e interessantes e prevenindo a evasão escolar.

Os participantes também enfatizaram a necessidade de investir na formação contínua dos professores, incluindo cursos de atualização, reciclagem, oficinas e eventos focados em novas metodologias de ensino. Além disso, sugeriu-se oportunidades de estágio, intercâmbio em países francófonos, programas de mentoria e acompanhamento pedagógico. Quanto à valorização da carreira docente, propõe-se melhoria das condições de trabalho, salários justos, planos de carreira claros e políticas de incentivo à permanência dos profissionais.

Essas medidas permitiriam expandir a oferta de ensino de francês, incluindo a criação de turmas em escolas públicas e cursos para adultos e jovens em vulnerabilidade social. Também seria viável implementar programas de ensino bilíngue em português e francês, além de cursos sequenciais e iniciativas que incentivem a continuidade do aprendizado.

Outro tópico comum aborda a prática e a imersão no idioma, especialmente devido ao contexto fronteiriço e às oportunidades que essa interação proporciona. Uma sugestão é estabelecer parcerias com instituições francesas, como consulados, embaixadas, alianças francesas, universidades ou centros culturais, para oferecer suporte no ensino do idioma. Isso pode incluir o fornecimento de materiais didáticos, cursos de capacitação, intercâmbios estudantis e outros recursos, e até mesmo parcerias entre universidades e escolas para o desenvolvimento de projetos conjuntos.

Ademais, estabelecer mais centros de idiomas ou escolas especializadas no ensino do francês, com infraestrutura e recursos adequados, pode proporcionar um ambiente propício para o aprendizado da língua. Enfatiza-se que atualmente as principais instituições relacionadas ao ensino de francês concentram-se na capital, e mesmo estas enfrentam problemas de recursos.

Gestores, professores e alunos concordam sobre o valor da língua francesa no mundo globalizado e a importância de aprender esse idioma para ter acesso a novas oportunidades. Existe um consenso sobre o valor do intercâmbio cultural como forma de aprimorar o aprendizado e todos os grupos reconhecem a necessidade de criar um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor para que os alunos se sintam motivados a aprender francês.

As diferentes perspectivas analisadas evidenciam a complexidade do desafio e a necessidade de uma abordagem multifacetada para promover o estudo do francês nas escolas. Portanto, a participação ativa da comunidade educacional na formulação e implementação de políticas públicas é imprescindível para o êxito dessas iniciativas, e o diálogo entre gestores, professores, alunos e comunidade desempenha um papel central na definição das políticas públicas mais apropriadas para cada contexto específico.

Baker (2001) expõe que o bilinguismo transcende linguística e sociologia, pois também está intrinsecamente ligado à política e estruturas de poder de uma sociedade, então as decisões sobre educação bilíngue também envolvem crenças sobre diversidade linguística, cultural, imigração, igualdade e coesão social. Nesta perspectiva, Beacco e Byram (2007) afirmam que promover o plurilinguismo requer mudar percepções comuns sobre línguas e seu aprendizado.

Para o sucesso da educação plurilíngue, os alunos devem ser convencidos de sua importância e devem desafiar percepções simplistas sobre línguas. A aprendizagem não é um privilégio da elite, nem exclusiva para crianças ou requer talento especial, pois a competência linguística é universal e pode ser facilitada por experiências prévias, variando conforme o ambiente de vida. O ensino de idiomas atualmente é mais dinâmico e participativo, focando na comunicação prática e não apenas em gramática e vocabulário, o que também permite alcançar proficiência com menos investimento e métodos intensivos (Beacco; Byram, 2007).

Portanto, é indispensável que sejam baseadas em uma interculturalidade crítica como a descrita por Walsh (2009), que se preocupa com a exclusão e subalternização ontológica e epistêmica dos grupos racializados, além de criticar práticas que privilegiam certos conhecimentos em detrimento de outros, abordando as estruturas coloniais e raciais.

Esta abordagem integra política, cultura e sociedade, abrangendo também conhecimento e identidade ao enfatizar a resistência e oposição de grupos que persistem contra desumanização e subordinação. A interculturalidade busca criar alternativas aos paradigmas de poder, conhecimento e identidade, superando práticas convencionais da educação intercultural. O objetivo não é apenas integrar grupos marginalizados, mas transformar e desafiar estruturas existentes (Walsh, 2009).

Rajagopalan (2013) adverte que a PL nacional deve ser vista como uma intervenção intencional dentro do contexto complexo das relações geopolíticas de cada nação em um determinado momento histórico. Assim, é um fenômeno que reflete aspectos sociais e históricos, e exige o envolvimento dos órgãos reguladores e dos profissionais especializados na área para que sejam efetivados.

Diante das necessidades identificadas, as ações de políticas públicas devem ser direcionadas a superar carências e desafios no ensino de francês no estado, garantindo um ensino de qualidade para todos os alunos da rede pública. Desse modo, deve ser estabelecido um sistema de avaliação e *feedback* contínuo para monitorar a eficácia desses programas educacionais e permitir ajustes conforme as necessidades e objetivos dos alunos e da comunidade.

Trabalhar para a inclusão do ensino do francês nas políticas públicas educacionais do Amapá contribui para que o ensino da língua seja considerado uma prioridade e receba o devido apoio e recursos, mas essas ações devem ser parte de um plano estratégico, que considere a realidade local. Essas conclusões destacam a complexidade e diversidade de necessidades no ensino do francês, com foco em abordagens holísticas e políticas públicas integradas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade do ensino de francês nas escolas públicas amapaenses é complexa pois, além de uma escolha linguística, a presença do francês no Amapá reflete uma ligação histórica, cultural e econômica. Embora o impacto imediato desse ensino seja mais evidente na região próxima à Guiana Francesa, a influência da fronteira faz com que seus benefícios se estendam por todo o estado e possibilita que ele se torne um polo de intercâmbio cultural e econômico entre o Brasil e a França, beneficiando setores como turismo, comércio, educação e diplomacia.

O estudo realizado teve como foco propor estratégias para fortalecer o ensino da Língua Francesa nas escolas públicas do estado do Amapá, levando em consideração as necessidades identificadas, as perspectivas dos envolvidos e a relevância da língua francesa para a integração regional e formação cidadã. Através da análise de diferentes perspectivas, foram identificados desafios e oportunidades para o seu desenvolvimento.

A análise histórica revela um declínio no ensino de LE clássicas em favor do inglês, mesmo em regiões próximas a vizinhos hispanófonos, indicando influência de tendências globais e políticas nacionais, que podem não atender às necessidades específicas do Amapá. A resistência da comunidade educacional a PL centrais sugere que estas podem não ser eficazes para todos os contextos. Portanto, defende-se uma PL educativa que valorize a diversidade linguística, alinhada ao contexto geopolítico e cultural, como mais justa e adequada.

As limitações observadas na BNCC reforçam a necessidade de uma educação plurilíngue e inclusiva, promovendo o ensino da Língua Francesa de forma integrada e contextualizada. Desse modo, as discussões sobre plurilinguismo no Brasil contribuem para abordar o ensino do francês de maneira eficaz, e destacam o ensino intercultural crítico e o reconhecimento da diversidade cultural para guiar a integração de abordagens pedagógicas inovadoras.

Entender a influência política e ideológica nas PL ajuda a compreender as decisões sobre o ensino da Língua Francesa, possibilitando a criação de estratégias alinhadas ou que superem essas influências. O desenvolvimento de programas educacionais mais relevantes deve considerar as condições de uso

da língua e envolver as comunidades escolares na criação de estratégias, mesmo no caso de decisões centralizadas.

A região fronteira franco-brasileira apresenta uma complexidade sociocultural, econômica e linguística única que torna o ensino da língua francesa não apenas uma ferramenta linguística, mas também como um meio de fortalecer as relações transfronteiriças. Este é um espaço estratégico para a cooperação e integração regional, então o domínio do idioma pode facilitar o intercâmbio cultural e comercial entre os territórios, criando oportunidades econômicas e promovendo uma maior interação e compreensão entre as comunidades locais.

O ensino em questão tem respaldo legal no Amapá, visto que o CEE/AP defende a autonomia das escolas e incentiva a colaboração entre redes e instituições de ensino. Apesar da predominância de uma abordagem monolíngue em políticas nacionais, existem iniciativas locais e resistência de professores e movimentos sociais que demandam flexibilidade e reconhecimento da importância do ensino de francês.

As medidas sugeridas pelos gestores, professores e alunos focam no investimento em infraestrutura e recursos didáticos, criação de materiais específicos, formação contínua de professores e adoção de estratégias de ensino inovadoras. Adicionalmente, propôs-se incentivar a pesquisa e produção de conhecimento, promover programas de intercâmbio cultural e estabelecer parcerias com instituições francesas.

Os resultados indicam que reconhecer a complexidade do bilinguismo auxilia na compreensão da importância de um ensino de línguas que vá além da transmissão de vocabulário e gramática. Há uma demanda por abordagens de ensino mais integradas e contextualizadas que desmistifiquem a aprendizagem de línguas para aumentar o interesse e a participação dos alunos, tornando o ensino do francês mais acessível.

O plurilinguismo e a interculturalidade oferecem uma base teórica essencial para propor estratégias que reforcem o ensino da língua francesa no Amapá. Tais iniciativas podem englobar a integração de aspectos culturais, valorização da diversidade linguística e cultural, desenvolvimento de currículos contextualizados e formação de professores aptos a ensinar de forma intercultural e inclusiva.

A incorporação de uma abordagem crítica de interculturalidade nas estratégias ainda pode tornar o ensino do francês mais significativo para os alunos. Essa perspectiva combina-se à decolonialidade como projetos interconectados que promovem a reflexão, transformação e reconstrução conceitual e pedagógica. Ambas salientam a necessidade de superar práticas tradicionais e desafiar estruturas que perpetuam desigualdades.

A proposta de diretrizes para boas práticas metodológicas no ensino do francês no Amapá é importante para fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas múltiplas nos alunos, contribuindo para a diversificação linguística e cultural e ampliando as opções de idiomas disponíveis para os estudantes. O aprendizado do francês pode expandir o acesso a oportunidades educacionais, como bolsas de estudo em países francófonos, e profissionais em setores como turismo, comércio internacional, diplomacia e cooperação internacional.

Esta pesquisa adota uma abordagem abrangente, considerando diversos fatores que influenciam o ensino de francês no Amapá, como as necessidades dos alunos, demandas dos professores e relevância da língua francesa nos contextos local, regional e global. As propostas apresentadas têm o potencial de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão educacional e a preparação dos alunos para interações culturais. Por sua vez, os dados fornecem subsídios valiosos para a formulação de políticas públicas eficazes, sendo uma referência para gestores, legisladores e outros tomadores de decisão.

No entanto, fatores como logística, disponibilidade de instituições e o número reduzido de alunos consultados, confrontados com a utilização de apenas uma técnica de coleta de dados e a preferência por análises qualitativas, podem limitar a generalização das conclusões. A opção por não utilizar dados quantitativos, como índices de proficiência em francês, taxas de evasão nas aulas e indicadores de desempenho dos alunos, justifica-se pelo foco atribuído às percepções dos envolvidos.

Além disso, as propostas se concentram em estratégias sem detalhar sua implementação, cronograma, recursos necessários ou sistema de avaliação e feedback. Como limita-se a diretrizes para boas práticas metodológicas, o estudo não explora as dificuldades e custos associados,

tampouco define indicadores de sucesso para monitorar os resultados desejados e a eficácia dos investimentos em tempo e recursos.

Considerando o objetivo proposto, outras realidades educacionais, como o ensino privado de línguas estrangeiras e o ensino de francês em outros estados brasileiros, não foram abordadas. Objetos para futuras pesquisas incluem a consulta a alunos de diferentes faixas etárias e níveis de ensino sobre as motivações e os fatores que influenciam o aprendizado de francês no Amapá. Além disso, a análise de experiências de estados ou países que adotaram medidas alternativas para o ensino de línguas estrangeiras poderia enriquecer a reflexão sobre o contexto amapaense.

Analisar os programas de formação inicial e continuada de professores de francês no estado, quanto ao conteúdo, metodologia e didática do ensino, também seria relevante para compreender a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas e identificar áreas de melhoria. Complementarmente, seria interessante avaliar a aplicação de metodologias ativas e colaborativas, como projetos interdisciplinares e da gamificação, bem como a eficácia de materiais didáticos regionalizados.

Outro potencial de investigação inclui a avaliação das políticas públicas específicas de ensino de francês no Amapá, destacando pontos fortes e fracos, juntamente com uma análise abrangente do progresso dos alunos em relação à habilidade comunicativa no idioma e ao conhecimento da cultura francófona. Examinar o papel do ensino de francês na promoção da inclusão social e equidade educacional, abordando as melhores práticas para incluir alunos com necessidades educacionais especiais, também poderia enriquecer a compreensão do tema.

O ensino de francês no Amapá é um desafio complexo que exige soluções abrangentes e inovadoras. Este estudo contribui para a compreensão das necessidades e desafios do ensino do idioma no estado, e apresenta propostas concretas para o seu fortalecimento. Através da colaboração entre governos, instituições de ensino, professores, alunos e comunidade em geral, a adoção de políticas robustas sobre o tema pode transformar a região em um modelo de bilinguismo e cooperação internacional.

## REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Lei nº 1.406, de 18 de novembro de 2009**. Autoriza o Poder Executivo a incluir na grade curricular do ensino médio da rede pública estadual a disciplina de Língua Francesa. Macapá: Assembleia Legislativa, 2009.

AMAPÁ. Resolução Nº 103/2021- CEE/AP. Dispõe Sobre Normas Complementares para a Implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amapá Considerando as Alterações na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelecidas Pela Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. **Diário Oficial do Amapá**: seção 02, Macapá, AP, Ano 2022, n. 7. 592, p.35-57, 2022a.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense: Ensino Infantil e Ensino Fundamental**. SEED: 2019.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense: Ensino Médio**. SEED, 2020.

AMAPÁ. **Referencial Curricular para Língua Francesa**. SEED, 2022b

AMAPÁ. Parecer n.º 028/2022- CEE/AP. A possibilidade de inclusão preferencial da Língua Francesa na Educação Básica do sistema de ensino amapaense. **Diário Oficial do Amapá**: seção 02, Macapá, AP, Ano 2022, n. 7.631, p.53-57, 2022c.

ARRUDA, Larissa de Souza; LIMA, Rahissa Oliveira de; GONTIJO, Larissa Fontenelle. A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. **Revista Letras**, v. 11, n. Spécial, p. 217–242, 2022. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/821>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ARRUDA, Larissa de Souza. Políticas públicas educacionais de FLE no Brasil e seus reflexos na formação docente. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 465-475, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2596>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters, Clevedon, 2001.

BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michel. **From Linguistic Diversity to Plurilingual Education**. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe, 2007. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>. Acesso em: 19 out. 2023.

BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. 2015, 298p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133000>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BOHN, Hilário Inácio. Os aspectos ‘políticos’ de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15515>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979**. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6634.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6634.htm). Acesso em: 25 set. 2023.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Línguas estrangeiras na contracorrente da Política Linguística educativa nacional: o ensino do francês no Amapá. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 46, p. 105-125, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/21937>. Acesso em: 14 ago. 2023.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Panorama sociolinguístico do contato português-francês na fronteira Brasil-Guiana Francesa. **Línguas e Instrumentos linguísticos**, v. 24, n. 48, p. 199-219, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666204/27734>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

EASTON, David. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ESPÍRITO SANTO, Marilucia Marques. **“De Oiapoque a Saint-Georges”**: uma pesquisa sociolingüística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa. 2009. 108p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.14451>. Acesso em: 23 set. 2023.

FEITOSA; Audalice dos Santos; MOURA, Edenilson Dutra de. Dinâmicas comerciais da cidade de Oiapoque – AP – Brasil: sob o contexto fronteiriço. **Revista Geonorte**, v.9, n.33, p.43-65, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/4779>. Acesso em: 26 nov. 2023.

FOUCHER, Michel. **Obsessão por fronteiras**. São Paulo: Radical Livros, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. *In*: MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata Maria Moschen (org.). **Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 13-44.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; POLON, Sandra Aparecida Machado. **Política Educacional**. Ponta Grossa: Atena, 2017. Disponível em: [http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY\\_POLON\\_Politica\\_Educacional.pdf](http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY_POLON_Politica_Educacional.pdf). Acesso em: 21 nov. 2023.

GROSJEAN, François. **Studying bilinguals**. Oxford linguistics, 2008.

LASWELL, Harold. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books, 1936.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LINDBLOM, Charles. The Science of Muddling Through. **Public Administration Review**, v. 19, p. 78-88, 1959.

KRAMSCH, Claire. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. **Contexturas**, APLIESP, n.15, p.115-134, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MACHADO, Lia Osório. Limites, Fronteiras, Redes. *In*: STROHAECKER, Tânia Marques. et al. (Org.). **Fronteiras e Espaço Global**. Porto Alegre: AGB-Seção Porto Alegre, 1998.

MACHADO, Lia Osório. Estado, territorialidade, redes. Cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana. *In*: SILVEIRA, María Laura (org.). **Continente em chamas**. Globalização e território na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 246-284, 2005.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e Nações**. São Paulo: Contexto, 1997.

MENDONÇA, Mileny Távora; DAY, Kelly Cristina Nascimento. Ensino de línguas e formação profissional em contexto de fronteira: motivações e representações do francês no Amapá. **LínguaTec**, v. 4, n. 1, p. 110-130, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3494/2264>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PADUA, Jorge (org.). **Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales**. Fondo de cultura económica, 2018.

PALOTTI, P. L. de M.; MARRA, C. A.; CAMÕES, M. R. de S.; SOUZA, P. M. S. A pesquisa aplicada pautando o processo decisório em políticas públicas: A experiência da escola nacional de administração pública. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 28, p. e88074, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/88074>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PARÁ. **Constituição do Estado do Pará**. Belém: Assembleia Legislativa, 2022. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243099/CE\\_PA\\_EC\\_85-2022.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243099/CE_PA_EC_85-2022.pdf). Acesso em: 17 dez. 2023.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 596-613, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200011>. Acesso em: 28 st. 2023.

PEREIRA, Luiz Pedro Santiago; COSTA, Mayara Priscila Reis da. Panorama (crítico) do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Instituto Federal do Amapá: o caso do Campus Avançado Oiapoque. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 17, n. 38: 161-181, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/42281>. Acesso em: 06 set. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Brasil: Universidade Feevale, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que e que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (orgs.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

REIS, Jaqueline Nascimento da Silva. **O projeto escola bilíngue português-francês na rede pública de ensino do estado do Amapá: políticas, contextos e concepções**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022. Disponível em: [https://www2.unifap.br/ppged/files/2022/11/Dissertacao\\_JAQUELINE-NASCIMENTO-DA-SILVA-REIS.pdf](https://www2.unifap.br/ppged/files/2022/11/Dissertacao_JAQUELINE-NASCIMENTO-DA-SILVA-REIS.pdf). Acesso em: 16 ago. 2023.

RONDÔNIA. **Lei ordinária nº 5.050, de 07 de julho de 2021**. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigos 35 e 35-A da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei

Federal nº 13.415/17. Porto Velho: Assembleia Administrativa, 2021. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9789>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. 2012. 144p. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/11865/3/2012\\_AlessandradeSouzaSantos.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/11865/3/2012_AlessandradeSouzaSantos.pdf). Acesso em: 08 ago. 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2º Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SGORLA, Kristian; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Apontamentos sobre o percurso histórico do ensino público de línguas estrangeiras no Brasil: do império à BNCC. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 17, n. 01, p. 214-237, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID, 1957.

SILVA, Elias Ribeiro. A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: confrontando discursos e práticas estatais. In: SILVA, K. A. (ed.). **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**. Brasília: Editora UnB, 2022, pp. 31-47.

SILVA, Gutemberg de Vilhena. Cooperação transfronteiriça na Amazônia internacional: Estratégias e ações no caso entre França e Brasil (1996-2023). **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 5, n. 2, p. 411-443, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/6622>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, Gutemberg de Vilhena; GRANGER, Stéphane; TOURNEAU, François-Michel Le. Desafios à circulação na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa (França). **Mercator**, v. 18, e18018, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/BRWGLfMVpXYhd3B3BKG4v4R/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SILVA, Suéllen Conceição de Oliveira; TOSTES, José Alberto; FERREIRA, J. F. C. José Francisco de Carvalho. O Desenvolvimento Local Integrado Na Região Metropolitana De Macapá, Santana E Mazagão Na Amazônia. In: TOSTES, J. A. (org.). **Planejamento Urbano Regional no Estado do Amapá**. Macapá-AP: UNIFAP, 2018, p. 156-173. Disponível em: <https://www2.unifap.br/editora/files/2018/12/Planejamento-Urbano-Regional-no-Estado-do-Amapa3.pdf#page=157>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SUPERTI, Eliane; PORTO, Jadson Luís Rebelo; OLIVEIRA, Nilton Marques de. Vivificação da fronteira setentrional brasileira: os territórios federais e a formação da condição fronteiriça no Amapá. **Revista Contribuciones a las**

**Ciencias Sociales**, v. 73, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/11/frontera-norte-brasil.html>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Nova York: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das idéias lingüísticas**. 2006. 168 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/375748>. Acesso em: 17 ago. 2023.

TOSTES, José Alberto; FERREIRA, José Francisco de Carvalho. O Amapá e a Guiana Francesa sob a ótica do corredor transfronteiriço. **Confins**. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia, n. 31, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/11947>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VILLALTA, Luís Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. *In*: MELLO E SOUZA, L. **História da Vida Privada no Brasil**, v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

**ANEXO A – Ofício 25/2023 APROFAP****ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DE L'AMAPÁ - APROFAP**

Filiada à Federação Brasileira dos Professores de Francês - FBPF

CNPJ: 03.886.846/0001-69

E-MAIL: [apropsecretaria@gmail.com](mailto:apropsecretaria@gmail.com) TELEFONE: (96) 99178-4489**OFÍCIO Nº 25 /2023****Macapá-AP, 26 de agosto 2023**

Ao senhor Gutemberg de Vilhena Silva  
Docente na Universidade Federal do Amapá

**Assunto: Resposta ao ofício nº 002/ 2023 – Gutemberg de Vilhena Silva**

Cumprimentando cordialmente vossa senhoria, primeiramente gostaríamos de parabenizar a iniciativa do Mestrando, Charles Marcelo Rosário da Silva, em realizar importante pesquisa sobre "O ensino do francês língua estrangeira (FLE) nas escolas públicas (Ensino Médio/EJA) nos Municípios de Macapá, Santana, Amapá, Calçoene e Oiapoque". Certamente, tal estudo alcançará dados mais sólidos no que diz respeito ao ensino do francês nestes municípios. E poderá servir de auxílio para a formulação de políticas públicas eficazes em prol do FLE.

Em resposta ao ofício nº 002/ 2023 – Gutemberg de Vilhena Silva, forneceremos dados a partir de levantamento lançado em 2023 e ainda está em andamento, tendo como objetivo não só levantar o perfil dos professores de francês, mas também os estabelecimentos em que atuam. Sendo assim, as informações que dispomos em nossos bancos de dados sobre o tema, seguem abaixo:

**Resposta da pergunta 01:**

## ANEXO B – Modelo de Carta de Anuência das Instituições participantes.



### CARTA DE ANUENCIA

A Escola Estadual \_\_\_\_\_,

declara para os devidos fins, que aceita o pesquisador **CHARLES MARCELO ROSARIO DA SILVA**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **O Plurilinguismo e Ações de Políticas Públicas - Propostas para o fortalecimento do ensino da língua francesa na fronteira Franco-Brasileira**, que está sob a orientação do **Prof. Dr. Gutemberg de Vilhena Silva**, cujo objetivo é realizar uma pesquisa sobre a avaliação de diretrizes institucionais para fortalecer e/ou potencializar o ensino do francês língua estrangeira (FLE) nas escolas públicas (Ensino Médio/EJA) nos Municípios de Macapá, Santana e Oiapoque". O levantamento se dará por meio de entrevista semiestruturada e os resultados dos dados servirão de base para dar início ao projeto de pesquisa intitulado "Que ações de políticas públicas precisam ser criadas e/ou fortalecidas para potencializar o ensino da Língua Francesa no Estado do Amapá".

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por o Comitê de Etica em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805.

Oiapoque (AP), em \_\_\_\_/setembro / 2023.

---

**Diretor:**  
**Decreto n°:**

### ANEXO C – Modelo de Formulário aplicado com o Gestor da Unidade Escolar

Pesquisa - Que ações de políticas públicas precisam ser criadas e/ou fortalecidas para potencializar o ensino da Língua Francesa no Estado do Amapá?

**ENTREVISTA COM O(A) GESTOR(A)** ( )  
):

1. Instituição estabelecida no Município: ( ) Macapá ( ) Santana ( )  
Oiapoque
2. Âmbito: ( ) Estadual ( ) Municipal
3. Tempo Integral: ( ) Sim ( ) Não Última reforma predial: \_\_\_\_\_
4. Há necessidade de Reforma Estrutural: ( ) Sim ( ) Não

| ITENS                    | Quantitativo |
|--------------------------|--------------|
| Total de alunos          |              |
| Total Salas de Aula      |              |
| Banheiros                |              |
| Supervisores e Pedagogos |              |
| Professores (total)      |              |
| Professores de francês   |              |

| ITENS                 | SIM | NÃO |
|-----------------------|-----|-----|
| Laboratório de Áudio  |     |     |
| Data Show             |     |     |
| Computador            |     |     |
| Equipamento de Som    |     |     |
| Dicionários (francês) |     |     |
| Livros de francês     |     |     |
| Apostilas (Próprias)  |     |     |
| Biblioteca            |     |     |
| Sala Multimídia       |     |     |
| Memorabilia           |     |     |

5. Por quanto tempo você tem ocupado a posição de diretor da unidade escolar?  
( ) Menos de um ano ( ) 1-3 anos ( ) 3-5 anos ( ) 5-10 anos ( ) Mais de 10  
anos

6. A escola possui uma quantidade adequada de professores de língua estrangeira?

Sim  Não

Se **NÃO**, quantos professores são necessários para suprir a demanda? \_\_\_\_\_

7. Além do Francês, são ofertadas outras línguas (Inglês e/ou Espanhol)

Sim  Não

8. Se a resposta foi **SIM** para a pergunta anterior, essas aulas de línguas ocorrem no mesmo horário. Se a resposta foi **NÃO**, marcar em **NÃO SE APLICA** ( )

Sim  Não

9. As aulas de língua estrangeira ocorrem em uma sala específica:

Sim  Não

10. Turno que a Língua francesa é ministrada: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

11. Quantidade de aulas semanais: ( ) duas ( ) uma

12. Avalie a unidade escolar nos seguintes aspectos, atribuindo uma nota de 1 (muito ruim) a 10 (excelente):

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Localização da Unidade Escolar  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estrutura Física (ambiente destinado as atividades de línguas estrangeiras)   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Relação com os Professores  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Recursos didáticos disponibilizados</b><br>(caixa de som, Datashow, equipamento de som, computadores, Jogos didáticos, livros, revistas, histórias em quadrinhos, filmes, músicas, etc.) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Relação com os Alunos   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Importância do Ensino do Francês como Língua Estrangeira no contexto transfronteiriço do Estado do Amapá  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

13. A escola possui um manual específico para o ensino da língua francesa?

Sim  Não

14. Há laboratório de línguas na escola?

Sim  Não

15. A escola dispõe de dicionários e material multimídia para o ensino de línguas estrangeiras?

Sim  Não

16. Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a relevância do conhecimento da língua francesa para o mercado de trabalho local, considerando o contexto transfronteiriço do Estado do Amapá com a Guiana Francesa?

0-3 (Baixa relevância)  4-7 (Relevância moderada)  8-10 (Alta relevância)

17. A escola tem uma parceria com instituições ou programas franceses para promover o ensino da língua francesa?  Sim  Não

Se sim, quais?

---

18. Quais seriam as principais barreiras para o ensino mais efetivo da língua francesa em sua escola?

---

19. Quais ações de políticas públicas você acredita que poderiam ser implementadas ou fortalecidas para potencializar o ensino da língua francesa no estado do Amapá?

---

20. Você acredita que a inclusão da língua francesa no currículo escolar tem impacto direto na relação transfronteiriça entre o Amapá e a Guiana Francesa?

Sim  Não

21. Existem iniciativas ou programas de intercâmbio com escolas ou instituições na Guiana Francesa?  Sim  Não

Se sim, quais?

---

22. Como você avalia o interesse dos alunos pelo aprendizado do francês?

Baixo  Moderado  Alto

Poderia fornecer exemplos ou comentários para apoiar sua resposta?

---

23. Na sua percepção, quão bem o currículo de francês atende às necessidades dos alunos e do contexto local do Amapá?

Inadequado  Adequado  Muito adequado

Por favor, explique sua resposta:

24. Quais ações adicionais poderiam ser tomadas para melhorar a infraestrutura da escola para o ensino de francês (por exemplo, materiais, laboratórios de línguas, treinamento de professores, etc.)?

25. Qual é a percepção da comunidade sobre a importância do ensino de francês na escola?      ( ) Negativa      ( ) Neutra      ( ) Positiva

Por favor, explique sua resposta:

26. Existem planos futuros para aumentar a oferta de cursos de francês na escola?

( ) Sim      ( ) Não

Se sim, quais são esses planos?

27. Quais oportunidades você vê para fortalecer a cooperação transfronteiriça no ensino de francês entre o Amapá e a Guiana Francesa?

28. Na sua opinião, qual é o impacto do ensino de francês no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos?

29. Existe alguma outra observação ou sugestão que você gostaria de compartilhar sobre o ensino de francês em sua escola ou no estado do Amapá?

30. Como você avalia a eficácia dos métodos de ensino da língua francesa atualmente utilizados em sua escola?

( ) Ineficaz      ( ) Moderadamente eficaz      ( ) Eficaz      ( ) Muito eficaz

31. Qual recurso adicional você acha que seria útil para melhorar a qualidade do ensino de francês em sua escola

( ) livros didáticos atualizados      ( ) softwares de aprendizagem de línguas  
( ) formação de professores

32. Como você avalia a preparação e qualificação dos professores de francês em sua escola?  Insuficiente  Suficiente  
 Excelente

Por favor, explique sua resposta:

---

33. Existem planos para expandir a participação de sua escola em programas de intercâmbio ou parcerias com escolas e instituições na Guiana Francesa?

Sim  Não

Se sim, quais são esses planos?

---

34. Em sua opinião, quais políticas públicas poderiam ser implementadas para incentivar mais estudantes a optar pelo estudo do francês?
- 

35. Quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos ao aprender francês e como a escola tem buscado superá-las?
- 

36. A escola realiza algum tipo de acompanhamento ou avaliação do desempenho dos alunos que estudam francês?  Sim  Não

Se sim, como isso é feito?

---

37. Em sua opinião, quais as oportunidades que a proficiência em francês pode oferecer aos alunos no futuro, considerando o contexto local do Amapá?
- 

38. Quais são as principais conquistas e desafios da escola em relação ao ensino do francês nos últimos anos?
- 

39. Existem atividades extracurriculares ou clubes de língua francesa na escola para reforçar o aprendizado dos alunos?  Sim  Não

Se sim, quais?

---

40. Que medidas a escola tem adotado para promover o interesse e o envolvimento dos pais e da comunidade no ensino de francês?
-

41. Qual é a disponibilidade de recursos online (como softwares, sites, aplicativos) para o aprendizado de francês na escola?  Inexistente   
Limitada  Ampla

Por favor, explique sua resposta:

- 
42. Quais são as oportunidades para os estudantes praticarem o francês fora do ambiente escolar? (por exemplo, intercâmbios, eventos culturais, etc.)

- 
43. Em sua opinião, como o ensino do francês pode ser mais integrado em outras áreas do currículo escolar (por exemplo, história, geografia, artes)?

- 
44. Como a escola aborda a cultura francófona em conjunto com o ensino da língua francesa?

- 
45. A escola recebe algum tipo de suporte do governo, ONGs ou instituições internacionais para o ensino de francês?  Sim   
Não

Se sim, quais?

- 
46. Que ações você considera mais urgentes para fortalecer o ensino de francês em sua escola?

- 
47. Em sua opinião, qual é o impacto do ensino de francês na inclusão social e cultural dos alunos?

- 
48. Como você acredita que a aprendizagem do francês pode contribuir para a diversificação das oportunidades de emprego para os alunos?

- 
49. Quais estratégias a escola tem adotado para se adaptar às mudanças no cenário do ensino de línguas, como o aumento do ensino online?

- 
50. A escola organiza eventos ou atividades que celebram a cultura francófona, como festivais, competições, etc?  Sim  Não

Se sim, quais?

---

51. Como a escola promove o engajamento dos alunos no aprendizado de francês, especialmente aqueles que podem estar tendo dificuldade?

---

52. Em sua opinião, a proximidade geográfica e cultural com a Guiana Francesa influencia o interesse e a motivação dos alunos para aprender francês?

Sim                       Não

53. Quais políticas ou estratégias você acredita que poderiam ser implementadas para melhorar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de francês em sua escola?

---

54. A escola tem estabelecido metas ou objetivos específicos para melhorar o ensino de francês?                       Sim                       Não

Se sim, quais são esses objetivos e como eles estão sendo monitorados?

---

55. A escola incentiva a aprendizagem contínua do francês após a conclusão dos estudos pelos alunos?                       Sim                       Não

56. Quais seriam as principais características de uma política pública eficaz para fortalecer o ensino de francês em sua escola e no estado do Amapá?

---











31. Em sua opinião, a habilidade adquirida pelo estudante de francês é valorizada no mercado de trabalho local?

Totalmente valorizadas       Parcialmente valorizadas       Raramente valorizadas

Não valorizadas

32. Você acredita que o currículo atual de francês é relevante e atualizado para atender às necessidades dos alunos?

Sim       Não

Se não, que melhorias sugeriria?

---



|   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| computadores, Jogos didáticos, livros, revistas, histórias em quadrinhos, filmes, músicas, etc.)            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| f) Relação com os demais Alunos   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| g) Importância do Ensino do Francês como Língua Estrangeira no contexto transfronteiriço do Estado do Amapá |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

7. Você recebeu algum manual e/ou material a ser utilizado referente a língua francesa?

Sim  não

8. Há laboratório de línguas na escola na qual você estuda?

Sim  não

9. A escola dispõe de Dicionários e Material Multimídia para o ensino da língua francesa?

Sim  não

10. Em uma escala de 0 a 10, como você compreende a necessidade e a finalidade do uso da língua francesa “efetivamente” no mercado de trabalho local, tendo em vista, o contexto transfronteiriço do Estado do Amapá, com a Guiana Francesa?

0 a 5,9 (Baixa relevância)  6 a 7,9 (Relevância moderada)  8 a 10 (Alta relevância)

11. Qual o principal objetivo de estudar a Língua Francesa e para que finalidade você justifica sua aprendizagem? (marque apenas uma alternativa)

Aprender a comunicar-se dentro da Língua Francesa para seu crescimento pessoal, profissional e crítico na sociedade

Desenvolver os elementos discursivos leitura, oralidade e escrita

Estudar um curso superior em uma universidade

Sem objetivo específico em mente

12. Se você já teve a oportunidade de interagir com falantes nativos de francês, como você avaliaria sua capacidade de se comunicar com eles?

Excelente       Bom       Regular       Ruim       Não tive oportunidade

13. Com que frequência você tem aulas de francês na sua unidade escolar?

Todos os dias       3-4 x por semana       2 x por semana       1 x por semana

14. Como você avalia a eficácia dos métodos de ensino utilizados por seu professor(a) de francês?  Excelente       Bom       Regular  
 Ruim

15. Você acha que há suficientes oportunidades para aprender e praticar francês fora da sala de aula (atividades extracurriculares, clubes de línguas, etc.)?  Sim       Não

16. Em sua opinião, você acredita que as políticas públicas atuais para o ensino da língua francesa são suficientes?  Sim       Não

17. Caso a resposta para a pergunta anterior seja “Não”, que tipo de ação política você acha que poderia ser implementada para melhorar o ensino do francês?

---

18. Em uma escala de 1 a 10, quão bem você acredita que a unidade escolar está equipada para o ensino do francês (considerando material didático, formação do professor, etc.)?

Ruim       Regular       Bom       Ótimo

19. Você acredita que a cultura francesa (como música, arte, cinema, etc.) é suficientemente integrada em seu aprendizado de língua francesa?

Sim       Não

20. Você gostaria de ter a possibilidade de escolha no momento da matrícula quanto a língua estrangeira a ser ensinada?  Sim       Não

21. Você acha que há um equilíbrio adequado entre a gramática e a conversação nas aulas de francês?  Sim       Não

22. Em sua opinião, qual habilidade linguística é mais enfatizada em sua sala de aula? (marque apenas uma alternativa)

Fala                                       Escrita                                       Escuta                                        
 Leitura

23. Você acredita que a cultura francesa (como música, arte, cinema, etc.) é suficientemente integrada em seu aprendizado de língua francesa?

Sim                                       Parcialmente                                       Não                                       Não  
tenho certeza

Por favor, explique sua resposta:

---

24. Você acha que há um equilíbrio adequado entre a gramática e a conversação nas aulas de francês?

Sim                                       Mais gramática do que  
conversação

Mais conversação do que gramática                                       Não tenho certeza

Por favor, explique sua resposta:

---

25. Você acha que os professores têm formação suficiente para ensinar francês?

Sim                                       Parcialmente                                       Não                                       Não  
tenho certeza

Por favor, explique sua resposta:

---

26. Você já participou de algum intercâmbio ou programa de estudos no exterior em um país francófono?                                       Sim                                       Não

Se sim, por favor, explique como isso influenciou seu aprendizado de francês:

---

27. Você acredita que seu aprendizado da língua francesa seria beneficiado com mais oportunidades de imersão, como viagens de estudo ou intercâmbios?

Sim                                       Parcialmente                                       Não                                       Não  
tenho certeza

Por favor, explique sua resposta:

---

28. Que tipo de recurso adicional você acredita que poderia ajudar a melhorar seu aprendizado do francês? (marque apenas uma alternativa)

- Recursos online (websites, aplicativos)                       Livros didáticos adicionais  
 Mais oportunidades de prática conversacional             Mais integração de cultura francesa  
 Mais atividades extracurriculares em francês

Se tiver outros recursos em mente, por favor, especifique:

---

29. Você acha que o ensino da língua francesa é valorizado pelo sistema de educação?

- Sim                       Parcialmente                       Não                       Não tenho certeza

Por favor, explique sua resposta:

---

30. Você se sente motivado a continuar aprendendo francês após concluir seus estudos na unidade escolar?

- Sim                       Parcialmente                       Não                       Não tenho certeza

Por favor, explique sua resposta:

---

31. Como você avalia o uso de tecnologias (como aplicativos, softwares, etc.) no ensino de francês na sua escola?

- Ruim                       Regular                       Bom                       Ótimo

Se quiser, forneça mais detalhes sobre sua resposta:

---

32. Você já participou de alguma competição ou concurso relacionado ao francês (como concursos de redação, competições de fala, etc.)?

- Sim                       Não

Se sim, por favor, compartilhe sua experiência:

---

33. Você acredita que atividades extraclasse relacionadas ao francês (como clubes de francês, projetos de cinema francês, etc.) são incentivadas e apoiadas na sua escola?

- Sim                       Parcialmente                       Não                       Não tenho certeza

Por favor, explique sua resposta:

---

34. Você acredita que as políticas de ensino de línguas estrangeiras da sua escola dão ao francês a mesma importância que outras línguas (como inglês, espanhol, etc.)?

Sim                       Parcialmente                       Não                       Não tenho certeza

Por favor, explique sua resposta:

---

35. Em relação ao material didático de francês, você acredita que:

É suficiente e atualizado                       É suficiente, mas poderia ser mais atualizado  
 Não é suficiente, mas é atualizado                       Não é suficiente e nem atualizado

Por favor, explique sua resposta:

---

36. Você já usou recursos online gratuitos (como Duolingo, Rosetta Stone, etc.) para ajudar no seu aprendizado de francês?                       Sim                       Não

Se sim, por favor, compartilhe sua experiência:

---

37. Em que medida você acredita que aprender francês será útil para suas futuras aspirações de carreira ou acadêmicas?

Muito útil                       Útil                       Pouco útil                       Inútil

Por favor, explique sua resposta:

---

38. Se você pudesse mudar algo no modo como o francês é ensinado em sua escola, o que seria?

---

## ANEXO F – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 Universidade Federal do Amapá - UNIFAP  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PROPESPG  
 Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Estudos de Fronteira  
 Orientador: Prof. Dr. Gutemberg de Vilhena Silva  
 Orientando: Charles Marcelo Rosário da Silva



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “O PLURIGUISMO E AÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS PROPOSTAS PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA”. O objetivo deste trabalho é realizar uma pesquisa sobre a avaliação de diretrizes institucionais para fortalecer e/ou potencializar o ensino de língua francesa no estado do Amapá. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize responder formulários, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar que políticas públicas podem ser criadas e/ou implementadas para que ocorra o fortalecimento do ensino da língua francesa no Estado do Amapá.

Quanto aos riscos da sua participação nesta pesquisa são poderá trazer como possíveis riscos como uma possível falta de interesse e desmotivação frente às atividades propostas. Para evitar e minimizá-los, as atividades serão feitas no espaço escolar junto a colegas e ao corpo docente da unidade de ensino. Quanto aos aspectos éticos, em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, estando garantido o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa servirão como parâmetro para avaliar que políticas públicas podem ser criadas e/ou implementadas para que ocorra o fortalecimento do ensino da língua francesa no Estado do Amapá. Como critério de inclusão para seleção das instituições participantes temos: Ser escola pública; Estabelecida nos três municípios escolhidos (Macapá por ser a Capital do Estado, Santana por ser o segundo maior município e Oiapoque por estar na fronteira com a Guiana Francesa); Que ofereça o ensino médio; Que tenha participado do último censo escolar realizado; Que tenha a disciplina de francês como língua estrangeira; e Que os Alunos sejam maiores de 18 anos. E quanto ao critério de exclusão para seleção das Instituições participantes temos: Ser escola privada; Estabelecida fora dos três municípios escolhidos (Macapá por ser a Capital do Estado, Santana por ser o segundo maior município e Oiapoque por estar na fronteira com a Guiana Francesa); Que não ofereça o ensino médio; Que