

## Dossiê

# Desafios glotopolíticos na formação de professores de línguas adicionais do instituto e escola de Aplicação (CAP-UERJ E EAFEUSP)

Shirlei Almeida Baptistone<sup>1</sup> 

Catarina Lobo Gonçalves<sup>2</sup> 

Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre<sup>3</sup> 

## RESUMO

*Neste artigo, as autoras propõem uma reflexão crítica sobre o papel dos Institutos Superiores de Educação (IES) na formação inicial, de maneira a compreender o seu papel político linguístico e pedagógico dentro e fora de sala de aula. Para tanto, são trazidos os panoramas de ensino de línguas adicionais de cada instituição e o impacto das leis baseadas em uma perspectiva hegemônica. A partir dessa problematização, com base nos estudos de Linguística Aplicada e Didática de Línguas e Culturas, são abordadas práticas visando à Educação Linguística e a formação de professores como agentes glotopolíticos, a fim de promover a desconstrução do imaginário de uma língua ideal, aproximando-os da realidade educacional brasileira.*

**Palavras-chave:** Política Linguística. Glotopolítica. Escola. Educação Linguística. Língua adicional.

**Bethânia Mariani**  
Editora-chefe dos  
Estudos de Linguagem

**Dr. Ebal Bolacio**  
**Dr. Paul Voerkel**  
Editores convidados

Recebido em: 30/06/2024  
Aceito em: 14/11/2024

<sup>1</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: shirleibaptistone@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: catarinalobog@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: sahsha@usp.br

## Como citar:

BAPTISTONE, Shirlei Almeida; GONÇALVES, Catarina Lobo; DELLATORRE, Sahsha Kiyoko Watanabe. Desafios glotopolíticos na formação de professores de línguas adicionais do instituto e escola de Aplicação (CAP-UERJ E EAFEUSP). *Gragoatá*, v. 30, n. 66, e64506, jan.-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.64506.pt>

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal discutir e identificar as similaridades do estágio supervisionado em língua francesa de duas Instituições de Ensino Superior (IES), Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFE-USP) e do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), buscando compreender como essas experiências contribuem para a formação de professores e professoras enquanto agentes glotopolíticos (Lagares, 2018) para a promoção do plurilinguismo e a democratização do ensino do francês, língua adicional<sup>1</sup>.

Como formadoras de futuros docentes, não podemos ignorar os dados alarmantes do último censo da Educação Superior de 2022 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep<sup>2</sup>, que apontam para a alta evasão nos cursos de licenciatura e uma possível escassez de professores em quinze anos. A crise na formação desses novos profissionais, especialmente na área de línguas, é ainda mais agravada pela mutabilidade das políticas linguísticas ou a falta delas.

As políticas linguísticas atuais confirmam a tese de Day (2016) de que o ensino de línguas é, indiscutivelmente, um ato político. A Lei 13.415/2017, por exemplo, ao privilegiar o inglês como língua hegemônica, implementando obrigatoriamente seu ensino em nível nacional ou, ainda, o projeto de reforma com a tentativa de incluir uma segunda língua como componente curricular preferencial/optativa, são medidas que mantêm a lógica excludente, ao invés de promover a oferta de diversas línguas.

Nesse sentido, ainda que o plurilinguismo seja uma característica intrínseca à condição humana (Blanchet, Clerc, Rispail, 2014), a percepção social sobre sua relevância é muitas vezes distorcida. A falta de conhecimento sobre o assunto é tão grande, que inclusive argumentos apresentados por parlamentares, como o do deputado Mendonça Filho (União-PE), relator da reforma do Ensino Médio na Câmara, demonstram equívocos ao defender a retirada da obrigatoriedade de mais uma língua na educação básica.

Na realidade brasileira, a gente tem um padrão de aprendizagem no final do ensino médio muito baixo, inclusive para o português. Se você incluir o espanhol, você vai criar ainda mais dificuldade para que o aluno possa ter o domínio da língua materna”, justifica Mendonça Filho em entrevista à DW<sup>3</sup>.

Discordamos veementemente da premissa acima de que o contato linguístico de uma língua adicional seja um obstáculo à língua materna. Nossa crítica em relação à compulsoriedade de uma segunda língua, no caso, o espanhol, entre outros fatores, deve-se à supressão da autonomia dos Estados e das escolas em decidir as línguas a serem ofertadas, com

<sup>1</sup> A língua adicional conforme (Leffa; Irala, 2014) é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. Não há a escala de distanciamento ou necessidade de se discriminar o contexto geográfico, pois não se trata da “língua do vizinho” ou “segunda língua” ou “língua estrangeira”.

<sup>2</sup> [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf)

<sup>3</sup> <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/29/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil.ghtml>

base no interesse de suas comunidades. O argumento do deputado, além de funcionar como pretexto para justificar a ausência de políticas linguísticas plurais, reforça a hegemonia linguística de uma língua sobre outra(s) e corrobora para a defesa do mito do monolinguismo (Monteagudo, 2012) tão arraigado em nossa sociedade brasileira. Acreditamos que se não houver mudanças na oferta de línguas nas escolas, a longo prazo, isso poderá impactar negativamente a procura por alguns cursos de Letras.

Além disso, o argumento de Mendonça contribui para a confusão entre língua e norma e corrobora para a ideologia da língua padrão. Monteagudo (2012) chama a atenção para o caráter moralizante dessas normas. Um dos objetivos da escola, no caso, é o ensino da língua “legítima”<sup>4</sup> ou melhor legitimada pela crença de superioridade da norma padrão da língua portuguesa, modelo ideal a ser atingido e preservado. Como bem aponta Bagno e Rangel (2011) a língua normatizada não nos pertence, pois não foi pensada por nós, “a língua da pátria é a língua do patrão (do colonizador)”.

Considerando o contexto atual marcado pela reforma do Ensino Médio e da legitimação do inglês como língua obrigatória, este artigo destaca o papel fundamental dos colégios vinculados às universidades não apenas para a garantia de um ensino de línguas que seja plurilíngue e decolonial, coerente com os princípios de diversidade, mas principalmente pelo papel que exercem na formação inicial e continuada de professores. Quanto mais o professor estiver consciente do seu papel glotopolítico, mais atento estará às suas posturas e práticas pedagógicas.

Concordamos com Leffa e Irala (2005) ao afirmar que um professor consciente do papel ideológico da língua pode atuar como agente de transformação social, combatendo a dominação. No entanto, se o seu posicionamento for apenas de deslumbramento da língua e da identidade do outro, o docente será considerado “mentalmente colonizado, agindo como um colonizador dentro de seu próprio país”, isso não apenas no meio educacional, mas também em outros espaços da sociedade.

À vista disso, neste artigo, compartilhamos a experiência de três professoras de francês de estágios supervisionados, representantes de duas IES públicas de Estados distintos: Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFE-USP) e do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), que têm desafiado as lógicas mercadológicas no ensino da língua francesa, buscando alternativas pedagógicas que atendam as necessidades de seus alunos, desmistificando a visão elitista<sup>5</sup> e a ideia de uma língua restrita a um grupo.

Diferentemente da visão tradicional que considera os Colégios de Aplicação apenas como laboratórios, estabelecendo uma relação hierárquica ou verticalizada entre a universidade e a escola, nós acreditamos em uma parceria horizontal. Em outras palavras, defendemos que o conhecimento não flui apenas da universidade para

<sup>4</sup>O comportamento elitista de exaltação à língua “legítima”, associado à variedade da elite, de prestígio, gera vários impactos: sentimento de insegurança, de intimidação, de depreciação e de estereótipos não apenas linguístico, mas, principalmente, social. Ver Baptistone (2021)

<sup>5</sup>Ver pesquisa de Pereira e Costa (2012) “uma representação favorável a respeito de uma determinada língua pode [...] interferir em uma dada política linguística”.

a escola, há uma troca de saberes e de experiências, por isso o espaço escolar não pode ser concebido como um laboratório. “A dissociação entre teoria e prática aí resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).” (Pimenta; Lima, 2004 p. 44). Há uma construção conjunta de conhecimento para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Dessa forma, a universidade contribui com a escola e a escola contribui com a universidade, uma precisa da outra para existir – “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, como dizia Paulo Freire (1994).

A relevância dos Colégios de Aplicação transcende a formação inicial, estendendo-se à profissionalização contínua dos docentes. Graças às condições oferecidas por essas instituições, os professores podem dedicar-se tanto à pesquisa quanto ao ensino, desenvolvendo projetos que promovam um ensino de línguas comprometido com valores essenciais para uma educação que promova o respeito à diversidade.

Com o objetivo de estabelecer pontes entre nossas práticas, apresentamos um breve relato histórico do ensino de línguas nas duas instituições, buscando, em seguida, estabelecer os pontos de interseção em nossas práticas pedagógicas para a formação de futuros profissionais críticos.

### **Histórico das línguas adicionais no CAP-UERJ**

O Colégio de Aplicação da UERJ foi fundado em 1957 com o objetivo de promover a educação básica e copromover a formação de professores em parceria com os institutos da Universidade, mas apenas em 2001 tornou-se Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues de Silveira<sup>6</sup> – CAP-UERJ. Com essa nova configuração a instituição passou a ser uma unidade acadêmica administrativamente independente. Em março de 2022 inaugurou sua nova sede na Rua Barão de Itapagipe, no Rio Comprido, com uma área construída de 7 mil m<sup>2</sup>, o dobro da unidade anterior<sup>7</sup>.

Em sua pesquisa, Almeida (2016), aponta que a partir de 2006 o Instituto ampliou significativamente suas atividades, atendendo a três níveis de ensino: o fundamental, o médio e o superior. Com essa expansão, o CAP-UERJ consolidou-se como um espaço essencial na formação inicial de docentes, passando a integrar o currículo obrigatório dos cursos de licenciatura. A autora chama a atenção para o ano de 2014, em que o Instituto passou por uma transformação significativa, um verdadeiro marco em sua história, com a implementação de políticas de ação afirmativa, nos processos seletivos de ingresso, nas políticas de permanência estudantil, buscando promover a diversidade étnico-racial e cultural no corpo discente (Lei Estadual 6434/13), entre outras ações. As vagas passaram a ser distribuídas da seguinte forma:

<sup>6</sup>Fernando Rodrigues de Silveira foi o nome do primeiro diretor do CAP UERJ.

<sup>7</sup>A estrutura nova conta com 43 salas de aula, 4 quadras poliesportivas, 7 salas especiais para artes, música, teatro, fotografia e design, 4 laboratórios de ciências da natureza, biblioteca, clube de leitura, auditório e refeitório.

para o 1º e 6º anos do Ensino Fundamental assim distribuídas: 20% para estudantes carentes que cursaram integralmente o 1º segmento do ensino fundamental na rede pública, 20% para estudantes negros, pardos e índios, sendo adotado o critério da autodeclaração, 5% para deficientes físicos, 25% para filhos de servidores da UERJ, sendo 12,5% para filhos de professores e 12,5% para filhos de funcionários, 30% das vagas restantes são de ampla concorrência. (Almeida, 2016, p. 30).

Vale destacar que cotas numéricas não são sinônimas de ação afirmativa, mas sim um instrumento dentro desse conceito mais amplo. Silva (2002) afirma que “as cotas têm um efeito pedagógico importante, posto que forçam o reconhecimento do problema da desigualdade”. A pesquisa de Almeida (2016) revelou que a comunidade escolar do CAP-UERJ avaliou positivamente as políticas afirmativas. No entanto, destaca a necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores para que estejam preparados a lidar com a diversidade étnico-racial presente cada vez mais no corpo discente da instituição.

Sobre o ensino de línguas adicionais no Instituto, há uma lacuna existente na documentação histórica da trajetória das diferentes fases pelas quais passou o ensino de francês no CAP-UERJ<sup>8</sup>, por isso faremos destaque a algumas características, como a quantidade de alunos por turma. A ideia de formar grupos reduzidos de alunos remonta à gestão do professor Fernando Sgarbi Lima, diretor do CAP-UERJ, uma decisão motivada pela introdução experimental do trabalho com audiovisual, utilizando o método Voix et Images de France. A proposta de investir na expressão oral dos alunos, nos anos 1970, pressupunha turmas reduzidas para garantir um acompanhamento. Essa prática permaneceu não apenas para as línguas estrangeiras, mas também para as artes. Em 1980, juntavam-se duas turmas de uma mesma série do Ensino Fundamental II (cada turma com aproximadamente 30 alunos) e formavam-se 3 grupos de até 20 alunos, que se revezavam em três disciplinas: Francês, Inglês e Artes. A partir de meados dos anos 1990, o Ensino Médio passou a oferecer uma terceira língua estrangeira<sup>9</sup>: o espanhol, complementando o inglês e o francês. A escolha das turmas de línguas é realizada pelos próprios alunos, com um número médio de 20 estudantes por turma.

O ensino de francês e inglês tem início no 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo disciplinas obrigatórias no Ensino Fundamental com 2 aulas de 50 minutos três vezes por semana. Os alunos são divididos em grupos distintos para cada língua dentro da mesma turma (aproximadamente 15 em cada). A mesma dinâmica ocorre para o 7º ano. A partir do 8º ano até o Ensino Médio essa carga horária é reduzida para duas horas semanais, mas ainda com aulas bipartidas. Além do inglês e do francês, já oferecidos regularmente no Ensino Médio, o espanhol foi incluído como terceira língua a partir de meados dos anos 1990. Para garantir turmas com um número adequado de alunos para cada língua, duas turmas de uma mesma série eram unidas, formando grupos de até 20 alunos para cada língua. Na atualidade permanece o mesmo esquema, tendo um equilíbrio nas escolhas dos alunos.

<sup>8</sup> Agradecemos aos professores Décio Rocha e Maria Ruth Fellow que compartilharam as informações sobre os depoimentos prestados por colegas que, hoje aposentadas, atuaram no CAP como professoras de línguas: Maria Gloria Nolla Pires e Ana Maria Vieira de Queiroz (francês), Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque (espanhol).

<sup>9</sup> Uma vez que a escola ainda emprega a nomenclatura “língua estrangeira”, essa expressão será recorrente ao longo do texto.

Costumamos ter uma comunidade escolar de aproximadamente 1.100 alunos na educação básica e cerca de 1.200 estagiários por semestre. A equipe de língua francesa, que em 2015 era constituída apenas por uma única professora doutora efetiva, passou por um significativo crescimento, atualmente é composta por sete professores com diversas formações acadêmicas: duas doutoras, quatro doutorandas e um mestre. A equipe de língua inglesa apresenta um perfil semelhante, com sete doutores, uma doutoranda e dois mestres, enquanto a de língua espanhola é composta por duas doutoras.

A qualificação do quadro de professores e servidores técnico-administrativos fortalece as atividades de ensino, pesquisa e extensão do instituto. Atualmente, os professores de francês coordenam e participam de diversos projetos de extensão: *Français pour les petits* (Prática da oralidade em francês língua adicional para alunos do fundamental I do CAP e de outras escolas públicas); *Projet T- Aulas de Francês* para pessoas travestigêneres; *SENSIFLE* - Sensibilização à língua francesa em projetos sociais; *Oficinas de língua francesa e culturas francófonas* e *Festa da Francofonia* e *Projeto MENLI* - Material para ensino de línguas: construindo diálogos com professores.

A chegada da pandemia em 2020 levou à criação do PAE (período acadêmico emergencial), com aulas remotas iniciadas em 14 de setembro de 2020, por meio da plataforma AVACAP<sup>10</sup>. A mediação seguiu as diretrizes apontadas pela Universidade: não obrigatória, não avaliativa e sem atividades que incluam conteúdo curricular. No entanto, o PAE tinha um grande desafio, agilizar a inclusão digital, pois apesar da distribuição de chips e tablets pela instituição para o ensino remoto, isso não foi suficiente para atender toda a demanda. Com o início das aulas se aproximando, ex-alunos do CAP-UERJ, em parceria com a associação de pais e a direção da escola, criaram uma campanha para arrecadar fundos para a compra de 500 tablets para estudantes sem condições financeiras. As aulas presenciais retornaram apenas em 2022 já na nova sede do Instituto.

Em julho de 2022, o Departamento de Línguas e Literatura (DLL) manifestou publicamente sua discordância com a Lei 13.415/2017, que tornava obrigatório o ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Em carta aberta à comunidade da UERJ e à sociedade em geral, defendemos a importância do plurilinguismo e criticamos a precarização do ensino promovida pela Reforma do Ensino Médio. Amparados por nossa autonomia universitária, reafirmamos o nosso compromisso com a diversidade linguística e cultural, garantindo a continuidade de nossas atividades. Em resumo, nenhum departamento da instituição sofreu alterações.

Os resultados mostram que, apesar das reformas anunciadas pelo governo, como os projetos de vida e os itinerários formativos, estes não têm sido suficientes para reverter a situação crítica da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>11</sup> de 2023 recentemente

<sup>10</sup> As disciplinas eram oferecidas no AVACAP - Ambiente virtual de aprendizagem (aulas síncronas e assíncronas).

<sup>11</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

divulgado pelo Inep chamou bastante a atenção ao apontar que o Estado do Rio de Janeiro está entre os dois piores indicadores de qualidade do ensino médio no país, à frente apenas do Rio Grande do Norte. Rocha (2017) argumenta que o fracasso escolar não se deve a fatores isolados, como metodologias ou habilidades, mas sim a um conjunto de fatores interligados, dentre os quais se destacam as precárias condições das escolas, naturalizadas pelo sistema, e a subvalorização da profissão.

### **Histórico das línguas estrangeiras na EAFEUSP**

A Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP) é, atualmente, a única escola pública do estado em que o francês ainda é oferecido na grade de disciplinas regulares, sendo disciplina obrigatória no Ensino Fundamental 2 e eletiva no Ensino Médio. Sobre suas origens, de acordo com o próprio *site* da EAFEUSP,

[suas origens] encontram-se na criação de uma classe experimental de 1º ano primário associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho (CRPE-SP). A partir dessa classe foi constituída, em agosto de 1958, a Escola Experimental com o objetivo de realizar ensaios de técnicas de ensino, bem como oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores, inclusive de outros países, por meio de convênio estabelecido com a UNESCO<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> <https://www3.ea.fe.usp.br/escola/>

Reconhecida por suas experiências e por suas propostas pedagógicas diferenciadas, a Escola Experimental, denominada Escola de Demonstração a partir de 1962, representava a possibilidade de um ensino público de qualidade. Extinto o CRPE, a Escola vinculou-se à Faculdade de Educação e, desde 1973, passou a se chamar Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (doravante EAFEUSP), mantendo seu caráter de importante centro para pesquisas na área educacional e espaço privilegiado para estágios de futuros educadores.

Em 1985, a Escola implantou o curso de 2º grau, oferecendo a oportunidade de continuidade dos estudos para seus alunos. Para melhor acomodar esse novo contingente estudantil, as dependências da escola foram ampliadas com a construção de um novo prédio na década de 1990. Nos anos que se seguiram, ocorreram várias reformas que tornaram o espaço escolar mais adequado à realização das atividades educacionais.

Devido à sua natureza, a EAFEUSP tem sido tema de várias pesquisas acadêmicas, muitas delas voltadas para questões relativas à sua história. Nívia Gordo (2010), ao pesquisar sobre a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar por meio da história da EAFEUSP de 1976 a 1986, traça um panorama de seus currículos e programas de ensino no período, retomando, inclusive, o que fora proposto desde 1972, permitindo-nos perceber como era organizado o ensino de línguas estrangeiras nesta escola. Nos quadros apresentados pela autora, observamos que as línguas estrangeiras ensinadas desde

1972 foram o Francês e o Inglês, sempre com a mesma carga horária semanal. Ocorreram mudanças curriculares de 1976 para 1977, sobre as quais Gordo destaca que, na proposta curricular para o ensino de 1º grau,

Azanha atendeu aos dispositivos da Lei 5.692/71 e às demais determinações emanadas dos órgãos responsáveis pela regulamentação do ensino, mas enfatizou, sobretudo, as disciplinas – Língua Portuguesa, Inglesa e Francesa, Matemática, Artes (Artes Plásticas e Industriais e Arte Musical), História, Geografia – atribuindo-lhes a maior carga horária possível. Essa seleção cultural remonta à importância atribuída a um ensino de formação geral de caráter humanista que não enfatiza, portanto, os dispositivos de “sondagem de aptidões” ou de especialização para o trabalho. Na verdade, coexistiram, até certo ponto, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961 e nº 5.692 de 1971, o que propiciava aos organizadores do ensino, na época, certa autonomia para a elaboração dos currículos (Gordo, 2010, p. 52, grifos nossos)

Ainda em sua tese, Gordo faz uma importante observação sobre o ensino de línguas estrangeiras na EAFEUSP:

A inclusão de duas línguas estrangeiras modernas no currículo, Inglês e Francês, propostas como componentes tanto da parte de educação geral, como da parte de formação especial, decorreu do atendimento às peculiaridades da clientela escolar que tinha em vista a comunidade dos estudos em nível superior ou mesmo, posteriormente, o encaminhamento profissional. As aulas de Francês e de Inglês foram enriquecidas por meio de clubes que funcionavam em horário extra, sob a responsabilidade financeira de Pais e Mestres, orientação dos professores das respectivas disciplinas e, na medida do possível, contaram com a participação de estagiários. Dessa forma, dava-se oportunidade aos alunos que revelassem interesse por se aperfeiçoarem nessas línguas para prosseguirem no estudo e, posteriormente, serem encaminhados para uma formação profissional. (Gordo, 2010, p. 54, grifos nossos)

De 2008 a 2010, mudanças significativas na organização de disciplinas, horário de aulas e novas propostas de intervenções pedagógicas foram implementadas no Plano Escolar. Dentre elas, a inclusão de mais uma LE no currículo. De acordo com a Lei nº 11.161/2005, a oferta do ensino de Espanhol para o Ensino Médio tornava-se obrigatória e deveria ser cumprida até 2010. Tal fato fomentou as discussões sobre o plurilinguismo na EA e aumentou o vínculo dos(as) professores(as) de línguas estrangeiras da escola com as professoras de metodologia do ensino de línguas estrangeiras da FEUSP, o que impulsionou uma reforma do currículo de línguas estrangeiras da EAFEUSP. Assim, de 2010 a 2019, o que se tinha nessa escola era (Quadro 1):

Em 2020, veio a pandemia, e a escola teve de se reorganizar para oferecer aos estudantes o ensino remoto. No fim de 2021, foi oferecido o ensino híbrido, e o retorno total às aulas presenciais se deu apenas em 2022. No entanto, 2021 foi o ano em que a instituição sentiu-se compelida a debruçar-se sobre as mudanças necessárias para atender

**Quadro 1.** Distribuição das línguas estrangeiras na EAFEUSP de 2010 a 2019.

| Ciclo                | Língua Estrangeira (LE)                                                                                                                                                                   | Carga Horária semanal                                                                                          | Quantidade de estudantes/ grupo                |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Ensino Fundamental 1 | Pode haver Espanhol, Francês, Inglês ou até mesmo outras línguas estrangeiras (já houve aula de Italiano, por exemplo), mas em caráter de oficina, ou seja, não é disciplina obrigatória. | 1 aula de 50 minutos *<br>(6 encontros/ semestre*)                                                             | 15                                             |
| Ensino Fundamental 2 | 6º ano, 7º ano e 8º ano Francês e Inglês (LEM - disciplina obrigatória)                                                                                                                   | 1 aula de 50 minutos de Francês + 1 aula de 50 minutos de Inglês + 1 aula de projetos (Francês e Inglês junto) | 15 (aula disciplinar)<br>30 (aula de projetos) |
|                      | 9º ano Espanhol, Francês e Inglês (LEM - disciplina obrigatória)                                                                                                                          | 1 aula de 50 minutos de Espanhol + 1 aula de 50 minutos de Francês + 1 aula de 50 minutos de Inglês            | 20                                             |
| Ensino Médio         | 1º ano, 2º ano e 3º ano Espanhol, Francês ou Inglês (disciplina obrigatória)                                                                                                              | 2 aulas de 50 minutos de Espanhol, Francês ou Inglês                                                           | Média de 8 a 15                                |

as exigências da implementação do Novo Ensino Médio, proposto pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular que contemplasse uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Em teoria, de acordo com o Ministério da Educação, a mudança teria como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Na prática, o que tem se visto é uma precarização do Ensino Médio público e o aumento da desigualdade no acesso a uma educação de qualidade entre jovens da rede pública e da rede privada.

Na EAFEUSP não foi diferente, sobretudo no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, ou seja, sua oferta teve de ser reorganizada de maneira a atender a Lei e, conseqüentemente, sua presença no currículo e na formação das alunas e alunos se viu reduzida. Assim, em 2023 e 2024, as línguas estrangeiras foram oferecidas da seguinte maneira (Quadro 2):

**Quadro 2.** Distribuição das línguas estrangeiras na EAFEUSP em 2023 e 2024.

| Ciclo                | Língua Estrangeira (LE)                                                                                                                                                                   | Carga Horária semanal                                                                               | Quantidade de estudantes/ grupo |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Ensino Fundamental 1 | Pode haver Espanhol, Francês, Inglês ou até mesmo outras línguas estrangeiras (já houve aula de Italiano, por exemplo), mas em caráter de oficina, ou seja, não é disciplina obrigatória. | 1 aula de 50 minutos *<br>(6 encontros/ semestre*)                                                  | 15                              |
|                      | 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano<br>Espanhol, Francês, e Inglês (LEM - disciplina obrigatória)                                                                                             | 1 aula de 50 minutos de Espanhol + 1 aula de 50 minutos de Francês + 1 aula de 50 minutos de Inglês | 20                              |
| Ensino Médio         | 1º ano, 2º ano e 3º ano Inglês (disciplina obrigatória)                                                                                                                                   | 2 aulas de 50 minutos                                                                               | 30                              |
|                      | 1º ano, 2º ano e 3º ano Francês (disciplina eletiva)                                                                                                                                      | 2 aulas de 50 minutos de Francês                                                                    | 15                              |

Como se pode observar na tabela acima, o estudo obrigatório da língua inglesa e a não obrigatoriedade da oferta de espanhol propostos pelo Novo Ensino Médio impactaram profundamente a oferta de línguas estrangeiras na EAFEUSP, fazendo com que o espanhol não seja mais oferecido no Ensino Médio e com que o francês seja rebaixado a uma disciplina eletiva que concorre com disciplinas de outras áreas do conhecimento - por exemplo, o aluno pode ter de escolher entre uma eletiva de francês, de sociologia, de física ou de artes. Dessa forma, é possível que os estudantes, ao construírem seus itinerários formativos, passem pelos três anos do ensino médio sem ter contato com nenhuma outra língua estrangeira que não o inglês. Além disso, no modelo adotado as eletivas são oferecidas semestralmente e devem ser escolhidas semestralmente. Assim, o aluno que escolher francês no primeiro semestre não poderá escolhê-lo novamente no segundo, podendo voltar a estudar a língua apenas no próximo ano, o que pre-

judica a progressão na língua estrangeira, gera a descontinuidade dos estudos e implica a formação de grupos cada vez mais heterogêneos do ponto de vista das aprendizagens.

Há, contudo, esperança de que o ensino de línguas estrangeiras volte a ter progressão e continuidade a partir de 2025. Isso se deve ao fato de que, em 31 de julho de 2024, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, foi sancionada pelo então Presidente da República, mantendo como obrigatória a oferta do inglês e evidenciando a possibilidade de inclusão de outras línguas estrangeiras. Assim, a previsão é a de que, na EAFEUSP, o inglês seja oferecido obrigatoriamente na FGB<sup>13</sup> dividindo sua carga com o francês, possibilitando que os estudantes estudem igualmente as duas línguas.

<sup>13</sup> Formação geral básica

### **O diferencial dos Institutos de Aplicação: a importância do ensino de língua adicional nas escolas públicas**

Como observado nas discussões dos tópicos precedentes, o comprometimento político linguístico no Brasil em relação ao ensino de línguas adicionais é falho, a partir do momento em que profissionais e pesquisadores especialistas na área ficam à margem do debate. Como consequência disso e da falta de elucidação da importância ao acesso aos estudos de diferentes línguas nas escolas a outros agentes glotopolíticos (Lagares, 2018) da sociedade, o enfraquecimento da área é inevitável. Destacamos, assim, algumas práticas pedagógicas realizadas nas duas instituições, com a finalidade de demonstrar como o ensino de línguas adicionais, especificamente o francês, pode proporcionar a formação crítica do aprendiz em sua comunidade e o impacto desse processo para a formação inicial durante os estágios supervisionados.

É relevante ressaltar, primeiramente, que ambas as escolas decidiram pela não utilização de livros didáticos para o aprendizado. Isso se deve a dois principais fatores: (i) o manual de língua francesa não está contido no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), logo, não pode ser distribuído gratuitamente para os estudantes; e (ii) o propósito dos livros didáticos à venda de grandes editoras francesas que circulam no Brasil não correspondem aos contextos em que os nossos alunos estão inseridos (regional, social, estrutural, etc). Dessa forma, os materiais produzidos para as aulas são planejados de maneira autônoma, com base na perspectiva da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1996) e da Didática de Línguas e Culturas (Puren, 2022), levando-se em consideração, portanto, o direito à cidadania e a prática social dos estudantes através de seu processo de conscientização crítica (Freire, 1994).

A concepção dos trabalhos aqui apresentados visa, nesse sentido, tratar da Educação Linguística (Bago; Rangel, 2005) no ensino de línguas, assumindo a concepção de Pós-método (Kurumaradivelu, 2001, *apud*, Ortale; Ferri; Silva, 2021), em que o professor desenvolve os seus planejamentos sobre a realidade em que atua de maneira construtivista,

ou seja, colaborativa, interativa e afetiva em diálogo com os alunos que, a partir dessa perspectiva metodológica, constituem-se com a língua enquanto sujeitos críticos (Leffa; Irala, 2014).

### **Aplicações políticas e pedagógicas: didatizando um problema social – um projeto de francês no CAp-UERJ**

A experiência aqui relatada ocorreu no segundo semestre do ano de 2023, momento em que as equipes de francês e espanhol do Instituto tomaram uma decisão pedagógica significativa para o aprendizado da língua: a saída da semana de provas. Considerando a base teórica discutida neste artigo, os professores entenderam que a escolha institucional de avaliação (somativa), fundamentada em uma metodologia tradicional, não atendia os propósitos indicados. Desse modo, após reivindicação do departamento, por meio da elaboração de uma carta à direção, as avaliações dessas duas disciplinas passaram a ser formativas, isso quer dizer, o estudante seria avaliado durante todo o processo de ensino-aprendizado.

A proposta a seguir foi desenvolvida no terceiro trimestre do ano letivo nas 4 turmas do sétimo ano, compostas por trinta alunos cada e três tempos semanais. Com o objetivo de realizar o estudo em língua francesa juntamente ao contexto social dos estudantes e o conteúdo previsto, resolvemos desenvolver um projeto que tivesse como base a decolonialidade (Mignolo, 2017). Essa escolha se justifica por, infelizmente, casos de racismo terem aumentado exponencialmente na escola, principalmente depois da pandemia. Nesse sentido, o trabalho com a disciplina, que já era realizado nessa perspectiva, foi condicionado a ser elaborado visando à reflexão crítica desses atos dentro e fora do ambiente escolar.

Para estimular a participação dos estudantes, o foco principal foi trabalhar esporte. Além desse tema ser previsto no plano de curso desse ano de escolaridade, consideramos que anualmente acontece a semana dos jogos olímpicos na escola, momento no qual as atividades cessam para que o corpo discente se engaje nas competições. Dessa forma, a possibilidade de estimular a mobilização (Charlot, 2012) dos alunos durante o processo seria mais contundente.

Organizado em seis etapas, com o planejamento propomo-nos a: (i) realizar o conhecimento geográfico da África francófona, através de pesquisa sobre países do continente que possuem como uma das línguas oficiais o francês e os esportes mais praticados; (ii) exercícios de compreensão oral com diferentes entonações da língua, especificamente Mali e República Democrática do Congo, em função dos gêneros textuais narrativo e relato; (iii) exercícios de compreensão escrita a partir do livro “O pequeno príncipe preto para pequenos”, de Rodrigo França; (iv) discussão sobre os preconceitos praticados nos jogos olímpicos da escola, apoiada em pesquisa, com apresentação oral em português sobre as problemáticas; (v) trabalho de produção oral para apresentação em

francês de uma esportista negra brasileira que obteve sua ascensão social e profissional através do esporte para a festividade do dia da Consciência Negra realizada pela instituição e (vi) trabalho com gênero capa de revista visando a pesquisa de esportistas do continente africano.

O trimestre foi um período de muitas descobertas, tanto para os alunos da educação básica quanto para os estudantes da graduação. Em contraponto à visão elitista da língua, enquanto as crianças descobriam uma língua francesa fora do imaginário (Charaudeau, 2001) hegemônico, os licenciandos entendiam como variar as competências (produções oral e escrita; compreensões oral e escrita) dentro de projeto pedagógico crítico e decolonial. Um ponto de destaque está na recepção dos alunos à compreensão oral do material utilizado. Alguns rechaçaram a forma como os personagens falavam nos vídeos, reforçando a cristalização da ideia de um francês “legítimo” com padrão único. Esse tipo de reação não nos surpreendeu, visto que é fruto de um processo social que, como resultado, configura-se a insegurança linguística (Blanchet, Clerc, Rispail, 2014). Desse modo, o trabalho com o professor em formação, através das orientações individuais e encontros previstos de Didática, foram essenciais não só para que ele enxergasse o impacto dessa construção de imaginário no aluno, como também se dar conta do lodaçal de suas crenças.

### **Journal de bord na EAFEUSP: uma experiência emancipatória**

A realidade da Escola de Aplicação da FEUSP e as constatações e tensões inerentes ao campo do ensino de língua adicional na escola nos levaram não só a não adotar um livro didático, mas também a criar um dispositivo pedagógico que se tornou, com o tempo, muito representativo do curso de francês oferecido nos três anos do ensino médio dessa instituição: o *journal de bord*.<sup>14</sup>

Meirieu (2005, p. 74) postula que “entre educabilidade e liberdade, entre onipotência do adulto e impotência do professor” deve-se “criar obstinadamente as melhores condições possíveis para que o aluno mobilize sua liberdade de aprender”. Nesse sentido, o *journal de bord* tem se apresentado como um dispositivo privilegiado para “promover o envolvimento de um sujeito em um processo pessoal de aprendizagem e a conquista de sua autonomia” (Meirieu, 2005, p.76).

Proposto desde 2011, embora chamado “diário” – gênero textual que trabalha diretamente a expressão escrita, tendo seu foco nos tipos de texto narrativo e descritivo – não se trata de um diário no sentido mais popular de sua prática, em que se escreve com certa frequência sobre si. Trata-se de um diário pensado especificamente para o curso e para as turmas do ensino médio da EAFEUSP.

Realizado em um caderno à parte, nele os(as) estudantes devem registrar os eventos marcantes das aulas de francês - saídas de estudo a cinemas, exposições, espetáculos, restaurantes, participação em eventos proporcionados pelas parcerias com a Associação de Professores de

<sup>14</sup> Tal experiência aparece detalhada e fundamentada na tese de doutorado Dellatorre (2018): “Inventaire futile: expérience, autorité e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola”.

Francês do Estado de São Paulo, o Consulado Geral da França e o Lycée Pasteur - e diversas outras experiências que envolvam as culturas francófonas. Devem, ainda, a partir das propostas de estudo do ano escolar, elaborar textos sobre si e seu mundo, como listar seus objetivos para o ano, apresentar as pessoas importantes de seu convívio, destacar músicas em francês de que gostem, escrever memórias de escola que queiram guardar, contar sonhos, fazer seu inventário fútil (*j'aime/je n'aime pas*), comentar suas impressões sobre os livros lidos em aula, anotar estudos de vocabulário. Soma-se a essa proposta a orientação de que façam um apelo à criatividade e à percepção de seus cinco sentidos a fim de incentivar uma produção mais autoral, com liberdade para ilustrações, colagens e diferentes organizações das páginas e dos textos.

O *journal de bord* apresenta, assim, registros e reflexões sobre vivências coletivas e pessoais, agrupando o que foi feito em nosso curso e as reflexões individuais, funcionando como uma tarefa que tira o(a) aluno(a) de seu mundo e (o) faz lembrar, refletir e produzir sobre algo do mundo que foi proposto na e pela escola em francês, ao mesmo tempo em que o(a) traz para o seu próprio mundo, proporcionando-lhe uma atenção e um cuidado de si que passa pela língua estrangeira.

Convém salientar que não é importante apenas o momento de fazer o *journal* e entregá-lo, por parte dos(as) estudantes, solicitar, orientar, receber, ler, avaliá-lo, dar uma devolutiva, de nossa parte. O processo de preparação de todos os envolvidos é fundamental: a professora, imersa nos três parâmetros organizados por Kumaravadivelu (2012) – particularidade, praticidade, possibilidade – implica-se em diversas preparações: preparação para as atividades de aula; para o que será solicitado para o *journal* e que, habitualmente, é fruto das próprias aulas; para dar a aula que orienta a escrita dos textos do *journal*; para lê-lo, avaliá-lo e devolvê-lo; entre outras. Os(as) alunos(as), por sua vez, implicam-se em diversas preparações, as quais se dão em camadas tão complexas quanto às da professora. Preparam-se para as atividades de aula, para os exercícios, para as apresentações. Preparam-se para escrever os textos e recebê-los após nossa leitura. Frequentemente são vistos tirando fotos, guardando ingressos, folhetos, convites, anotando músicas e filmes com a finalidade de colocar em seu *journal*, que muitas vezes carregam com papéis entre as páginas, rascunhos de textos e desenhos a lápis para serem passados a limpo, ou seja, marcas de algo que ainda está em processo. Também expressam a expectativa de recebê-lo corrigido, ler os comentários e o recado final da professora, os quais normalmente leem com curiosidade e satisfação, na concretização de um diálogo único que se estabelece em francês sobre seu mundo escolar e particular.

Nessa perspectiva, o *journal* pode ser concebido como uma prática pedagógica que constrói e medeia a relação do sujeito consigo mesmo, “essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (Larrosa, 1994, p. 37), experiência esta que deve ser transmitida e aprendida em uma cultura,

podendo ocorrer em diversas esferas da sociedade, “numa prática quase permanente de confissão e de revelação do que pensamos e sentimos - como modo de ‘libertação’, de ‘democratismo’ e de autenticidade’ nas relações entre professores e alunos” (Marcello; Fischer, 2014, p. 163).

Tem-se, portanto, que o *journal* se configura como um mecanismo de produção da experiência de si, colaborando para uma tomada de consciência de seus autores (alunas e alunos), permitindo-lhes “relacionar a aprendizagem com a própria experiência; [...] estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo” (Larrosa, 1994, p. 47), podendo ser considerado, assim, experiência emancipatória que livros didáticos, por exemplo, não poderiam proporcionar.

Propiciar que os(as) alunos(as) possam ser eles(elas) mesmos(as) em francês é uma das consequências possíveis de um ensino em que a língua é dada a pensar na ruptura com a dependência da competência cultural baseada no Centro (Kumaravadivelu, 2003), uma vez que se rompe com a noção de que as línguas e as culturas estão inextricavelmente ligadas, concebendo a assimilação cultural com o destino desejado (Kumaravadivelu, 2003, p. 19).

Dessa maneira, a prática do *journal de bord* pode nos levar a proteger e a preservar nossas próprias identidades linguísticas e culturais ao contribuir para a transformação da experiência de si e para a formação do sujeito - estudantes e docentes - no e pelo discurso em língua adicional.

### Considerações finais

As propostas apresentadas no presente artigo demonstraram que independente das políticas linguísticas em relação à promoção de línguas nas escolas, nossas práticas pedagógicas podem tomar a forma de política (Guespin; Marcellesi, 1986) e contribuir como uma estratégia de luta demonstrando rupturas com os sistemas de conhecimento neoliberais que tratam a oferta das línguas nas escolas como *commodity*, alunos como clientes, educação como serviço. Em outras palavras, que o trabalho estabelecido com o francês língua adicional na escola possa estar em consonância com o sentido público e político da formação escolar, e não com os objetivos externos a ela, como aprender um idioma apenas para o mercado de trabalho ou para outros fins instrumentais.

É importante destacar as reverberações inevitáveis que as práticas da sala de aula podem causar: reverberam nos(as) próprios(as) docentes, estudantes e também nos(as) estagiários(as), o que contribui potencialmente para rupturas futuras e coletivas em relação ao ensino de línguas adicionais na escola. Assim, enquanto responsáveis pela formação de futuros(as) professores(as) em instituições que gozam de uma reputação de excelência acadêmica, não podemos perder de vista nosso papel glotopolítico. A busca pela qualidade não pode e não deve se transformar em um mecanismo de exclusão de estudantes; aliás, acreditamos que a própria noção de qualidade deve ser problematizada,

pois frequentemente é construída sobre critérios coloniais. Devemos sempre ter em mente que língua é poder e, exatamente por termos essa consciência crítica e política, isso precisa se manifestar em práticas decoloniais no ensino da língua como foi exemplificado ao longo do artigo.

Dessa forma, acreditamos que o estágio possa se configurar como um espaço privilegiado para formar jovens professores que, desde o início de sua formação, estejam atentos das relações das línguas e poder e, por isso, cultivem a busca por uma prática pedagógica inclusiva, decolonial e que valorize a diversidade linguística e cultural.

Como bem assume Lagares (2018) ao mencionar Deborah Cameron: “é preciso apontar que uma mudança na prática linguística não é apenas um reflexo de alguma mudança social mais fundamental: ela é, em si mesma, uma mudança social”. Nesse sentido, acreditamos que o estágio supervisionado, longe de ser um mero requisito burocrático, contribua para a formação integral do profissional, que mobilize a potência de cada um a se deparar com as diversas realidades socioculturais que se apresentam em uma sala de aula no uso de uma língua adicional.

Vale ressaltar que embora não consigamos nos desvencilhar da atribuição de notas e médias<sup>15</sup>, uma prática ainda arraigada no sistema educacional, esperamos que as experiências relatadas tenham demonstrado que nosso objetivo principal não é a valorização do resultado final X ou adaptação de nossas ementas para a obtenção de um certificado Y, ainda que importantes em uma sociedade como a que vivemos. Buscamos acima de tudo pela construção de um conhecimento significativo que leve em consideração o contexto em que nossos(as) estudantes estão inseridos(as). Nesse sentido, nossos dispositivos pedagógicos precisam ser inclusivos a fim de contribuir para a construção de um diálogo do(a) aluno(a) consigo, com outras disciplinas da escola, com o mundo em que vivemos, para a valorização das identidades e o respeito às diferenças e que estejam em consonância com a proposta de formarmos cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Por fim, este artigo se propôs a evidenciar a potência de criação, ensino, extensão, formação e pesquisa das instituições de ensino vinculadas às universidades, como o CAP-UERJ e a EAFEUSP, e suas contribuições para as possibilidades de um ensino de línguas adicionais que seja transformador e emancipatório, ultrapassando os limites impostos por definições utilitárias que as consideram meros laboratórios e reforçando, assim, sua relevância no cenário educacional.

<sup>15</sup> Diante de um tema que merece uma longa discussão como as avaliações e suas finalidades no ensino de línguas adicionais da escola pública, nosso diálogo e parceria se estenderá para um maior aprofundamento em uma próxima oportunidade.

## Referências

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. *Ação afirmativa de corte racial na educação básica em uma escola de excelência: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira –CAP/UERJ*. 2016, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. 275p.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. O que é uma língua? Imaginário, ciência e Hipóstase. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.355-387.

BAPTISTONE, Shirlei Almeida. *O processo de construção de uma língua “legítima”: o caso do FLE no Brasil*. 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

BLANCHET, Philippe; CLERC, Stéphanie; RISPAIL, Marielle. Réduire l’insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Éla. Études de linguistique appliquée*, v. 175, n. 3, p. 283-302, 2014.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 13, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato (org.). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Tradução de Ida Machado, Renato Mello e Williane Rolim. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001. p. 23-37.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. *Políticas Linguísticas Educativas em Conflito no Amapá: Impactos e Contradições da LDB 9394/96 e da Lei 11.161/05*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

DELLATORRE, Sahsha Kiyoko Watanabe. *Inventaire futile: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola*. 2018. 150 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. *Pour la glottopolitique*, 1986.

KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. *In: L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (ed.), Teaching English as an international language: Principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27

KUMARAVADIVELU, Bala. *Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

LAGARES, Xoán C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". *In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa (org.). Uma Espiadinha na Sala de Aula*. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005.

MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria B. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. *In: Pro-Posições, Campinas, SP. v. 25, n. 2, p. 157-175, maio/ago. 2014.*

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 94. n. 32, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, p. 43-53. 2012

ORTALE, Fernanda, FERRI, Solange Aparecida Cavalcante, SILVA, Marcos Airam Ribeiro. A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. *Revista de Italianística*, n. 42, p. 176-189, 2021. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Ortale\\_FL\\_3131586\\_APedagogiaPosMetodo.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Ortale_FL_3131586_APedagogiaPosMetodo.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

PEREIRA, Telma; COSTA, Débora. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PUREN, Christian. Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères (DLC). *In*: SEMINAIRE DE FORMATION EN LIGNE «LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES COMME DOMAINE DE RECHERCHE», 1, 2022, Paris. **Anais** [...]. Paris: APLV, 2022. p. 26-41. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>. Acesso em: 10 mar. 2025

SILVA, Maria Aparecida. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. *In*: SEYFERTH, Giralda; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002.

**Glottopolitical challenges in the training of teachers of additional languages of the Institute and School of Application (CAP-UERJ AND EAFEUSP)**

**ABSTRACT**

*In this article, the authors propose a critical reflection on the role of Higher Education Institutes (HEIs) in initial training, to understand their political, linguistic, and pedagogical role inside and outside the classroom. To this end, the panoramas of additional language teaching at each institution and the impact of laws based on a hegemonic perspective are presented. Based on this discussion and drawing on Applied Linguistics and Didactics of Languages and Cultures, practices aimed at Linguistic Education and teacher training as glottopolitical agents are addressed, in order to promote the deconstruction of the imaginary of an ideal language, bringing them closer to the Brazilian educational reality.*

**Keywords:** *Language Politics. Glottopolitics. Schools. Language education. Additional language.*