

EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS E PERCALÇOS

Luana Franco Rocha (Faperj)

Orientadora: Telma Cristina de Almeida Silva Pereira

Mestranda

Introdução

Tendo em vista a crescente necessidade de comunicação em línguas diversas presente em uma sociedade transcultural e estando o Rio de Janeiro à frente de grandes eventos de porte mundial, como os Jogos Olímpicos de 2016, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (doravante SEEDUC/RJ) lançou, em 2013, o projeto Ensino Médio Intercultural, um braço do já existente programa Dupla Escola. Com o objetivo de formar cidadãos plurilíngues e pluriculturais através de parcerias públicas e privadas, as primeiras três escolas a oferecerem essa modalidade de ensino foram implantadas no início do ano letivo de 2014: Brasil-Espanha, Brasil-Estados Unidos e Brasil-França. Projeto pioneiro no país, em 2015 ainda foi inaugurada mais uma escola, dessa vez com parcerias do Instituto Confucio, oferecendo ensino de/em língua inglesa e cultura chinesa.

Se, de acordo com Garcia (2009), é impossível conceber o ensino hoje sem que se passe pelo plurilinguismo, nós almejamos com esse trabalho traçar um panorama de como essa modalidade de ensino é proposta nas escolas da rede SEEDUC/RJ, baseando-nos em pesquisa feita no seio do CIEP 449 Leonel de Moura Brizola Brasil-França, além de analisar a formação ofertada aos professores dessas instituições denominadas interculturais. Para tal, esse artigo será dividido em quatro partes. Primeiramente explicitaremos aqui o nosso entendimento sobre bi/plurilinguismo, fazendo um paralelo com a noção de multilinguismo.

Depois, apresentaremos o modelo de ensino plurilíngue executado no CIEP 449 e, em seguida, estudaremos as particularidades na formação de professores voltados para o ensino bi/plurilíngue. Por fim, traremos os percursos e percalços do projeto piloto do CIEP 449 no que diz respeito a essa formação docente.

Bi/Plurilinguismo: um conceito ainda sem consenso

Embora a primeira aparição do termo bilinguismo tenha surgido em 1918, com Meillet, como sendo “*o ato de praticar duas línguas*” (apud GRAVE-ROUSSEAU, 2011), a definição para esse fenômeno continua, quase cem anos depois, divergindo entre os estudiosos da área.

Entretanto, se no meio acadêmico há tantas discussões para definir o conceito de bilinguismo, o senso-comum é bastante categórico ao afirmar que o indivíduo bilíngue é aquele capaz de falar duas línguas como um nativo. Contudo, essa ideia que só considera o sujeito como bilíngue se ele for capaz de usar ambos os idiomas tal qual um nativo daquela língua vem sendo refutada desde os anos 80 pelos acadêmicos da área, como Grosjean e, mais recentemente, Savedra :

Defino bilinguismo como a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de *duas* línguas. ‘Bilinguismo’ representa os diferentes estágios de bilinguismo, pelo qual os indivíduos, portadores da condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida (SAVEDRA, 2009, pp127-128).

Ou seja, qualquer que seja o nível de aquisição dessas línguas, consideraremos bilíngues aqueles indivíduos que, em uma dada situação de comunicação, são capazes de fazer uso de dois códigos distintos, adaptando sua utilização em função da situação vivida. A noção de *bilinguismo* trazida por SAVEDRA (2009) é igualmente interessante, pois abrange os diferentes momentos da vida de um indivíduo bilíngue, caracterizando níveis de bilinguismo. Nesse artigo, entretanto, não traçaremos os graus de bilinguismo, pois tratamos o conceito de bilinguismo de maneira mais ampla e abrangente.

Fazemos uso do termo *plurilinguismo* e não *bilinguismo* por compreendermos que, na sociedade em que vivemos hoje, o indivíduo está em contato com diversas línguas e, portanto, não podemos negligenciar os conhecimentos adquiridos desses diversos idiomas.

Considerando que estamos tratando de um país multicultural e plurilíngue, e, principalmente, de uma região de grande dinamismo de comércio e pessoas como o Rio de Janeiro, seria um descuido da nossa parte pensar que os indivíduos têm a noção de apenas um idioma estrangeiro. No que se refere ao ensino médio, sendo a língua espanhola de oferta obrigatória nas escolas (de acordo com a lei 11.161/2005), o aluno que frequenta, por exemplo, as escolas Brasil-Estados Unidos e Brasil-França, estudam, além da língua específica da escola (francês ou inglês), também o espanhol. Sendo assim, esses aprendizes são considerados plurilíngues por deterem conhecimentos de mais de dois idiomas.

Diferenciamos, ainda, os termos *multilíngue* e *plurilíngue* baseando-nos na Carta Europeia do Plurilinguismo, redigida pelo Observatório Europeu do Plurilinguismo.

No texto seguinte, chamamos de plurilinguismo a utilização de várias línguas por um indivíduo; tal noção se distingue da de multilinguismo, que significa a coexistência de várias línguas num grupo social. Uma sociedade plurilíngue é majoritariamente composta por indivíduos capazes de se exprimirem, em diversos níveis de competências, em várias línguas, ou seja, por indivíduos multilíngues e plurilíngues, enquanto que uma sociedade multilíngue pode ser formada, em sua maioria, por indivíduos monolíngues, ignorando a língua do outro. (OEP, 2005, p. 1)

Segundo essa perspectiva, o Brasil é um país multilíngue, mas nem todos os habitantes desse território são plurilíngues, pois a coexistência de diversas línguas não implica, necessariamente, que um mesmo indivíduo faça uso desses vários idiomas de acordo com a situação de comunicação estabelecida.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o ensino através de uma abordagem plurilíngue parte do princípio de que o indivíduo bi/plurilíngue é capaz de construir um conhecimento uno de uma ou mais línguas e culturas, e esse aprendizado não estaria, portanto, em compartimentos estanques e diferenciados para cada idioma.

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual

contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (QECRL, 2001, p. 23)

Diante de tamanha diversidade na caracterização do ensino bi/plurilingue, adotaremos para esta pesquisa o conceito aqui definido por Gajo (2009), que segue a metodologia de Ensino de uma Matéria em Integração com uma Língua Estrangeira (em francês, *Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Étrangère* – doravante EMILE).

L'enseignement bilingue peut être défini comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistique (DNL – par exemple, les mathématiques, l'histoire, la biologie) dans une langue seconde ou étrangère (L2). Il donne ainsi à la L2, qui devient langue d'enseignement/scolarisation, un statut privilégié dans la construction des savoirs. (GAJO, 2009, p.15)

Esse tipo de ensino se caracteriza como bilíngue pelo fato de que o aprendiz será capaz de construir conhecimento em uma disciplina (a princípio) não linguística fazendo uso da língua alvo. Dessa forma, a língua alvo torna-se língua de escolarização, auxiliando e apoiando o ensino da língua em si.

Sendo assim, consideraremos para essa pesquisa o plurilinguismo como a prática de mais de dois idiomas por um indivíduo imerso em uma modalidade de ensino a qual compreende a aprendizagem de noções científicas através da língua alvo em questão.

O ensino bi/plurilíngue no CIEP 449

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico do CIEP 449, diferentemente da maior parte das escolas da rede estadual de educação do Rio, os alunos matriculados nesse estabelecimento estudam em tempo integral, o qual concerne dezesseis horas/aulas semanais consagradas aos cursos de e em língua francesa. Isto é, o projeto da escola propõe cerca de treze horas por semana em contato com a L2, além de todas as disciplinas do chamado Currículo Mínimo em L1 – exceto pelo curso de língua espanhola, L3.

O projeto de ensino de tipo EMILE concebido para o CIEP 449 se divide em quatro disciplinas em L2, correspondendo às dezesseis horas semanais, conforme explicitado anteriormente. Esses quatro cursos se subdividem da seguinte forma :

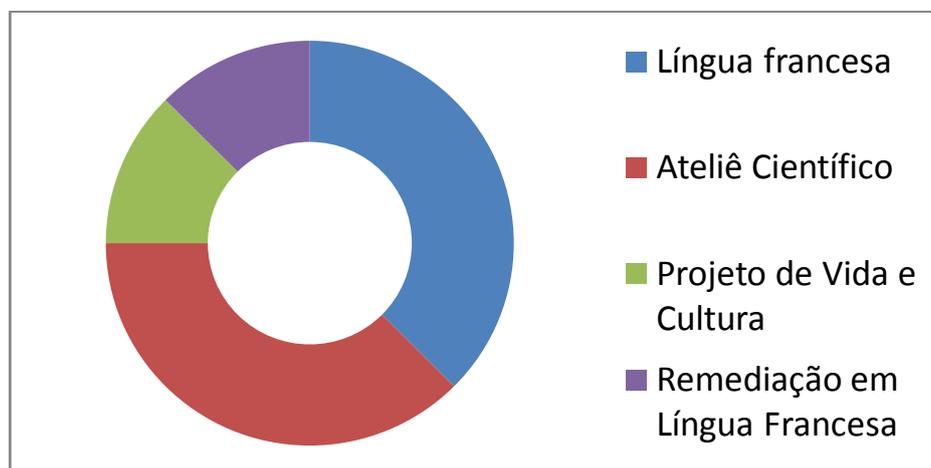


Figura 1 : Disciplinas ministradas em L2 no CIEP 449.

No curso de Língua Francesa, os alunos aprendem - através de uma perspectiva acional, tendo os aprendizes como sujeitos atuantes dentro do processo de ensino-aprendizagem - a estrutura da língua, de forma que eles possam melhor compreender e se expressar em L2. As aulas seguem um contínuo, apoiando-se em livros didáticos voltados para o ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira), mas também sempre dialogando com as disciplinas denominadas Não Linguísticas – doravante DNL.

A disciplina de Ateliê Científico corresponde ao ensino de biologia essencialmente em língua alvo, podendo haver também momentos em língua portuguesa, sempre tendo a ecologia como tônica. O conteúdo ministrado no curso de Ateliê Científico deve ser sempre elaborado de forma integrada e em articulação com o conhecimento linguístico adquirido nas aulas de Língua Francesa, da mesma forma que o conteúdo das classes de Língua deve apoiar-se nos cursos de DNL.

A disciplina que abrange Projeto de Vida e Cultura é, na realidade, uma maneira de fazer com que os alunos entrem em contato com a cultura francófona, através da história, música, artes plásticas e cinema.

Por fim, o tempo destinado à Remediação, como ele se autodefine, é o momento destinado a retomar as questões linguísticas da L2 adquiridas naquela semana. Normalmente

através de exercícios de fixação, os alunos são motivados a trabalharem de forma autônoma, sob a supervisão de um professor.

Os cursos de Língua Francesa e Ateliê Científico são subdivididos em dois tempos/aula com a classe inteira e quatro tempos/aula com metade do grupo, o que torna o ensino mais eficaz e assertivo, já que o professor dispõe de maior atenção ao progresso dos pupilos.

Para que o ensino de tipo EMILE tenha êxito, a coordenação pedagógica da escola propõe uma reunião pedagógica semanal com todos os docentes responsáveis pelas disciplinas supracitadas. É nesse momento que os conteúdos devem ser elaborados, sempre integrando as matérias de língua com àquelas das DNLs.

Or, avant même de mettre en place une didactique visant à intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires, on doit prendre acte de la nécessaire intégration entre langue et discipline dans le travail scolaire. Les savoirs scolaires sont donc travaillés et traversés par le discours scientifique, d'une part, et par le discours pédagogique, de l'autre, et cela de manière monolingue ou bi-plurilingue. (GAJO, 2011, p. 68)

Essa integração faz-se absolutamente necessária para que, durante o processo de aprendizagem, os alunos possam melhor se habituar ao vocabulário e às estruturas dos documentos pedagógicos utilizados em DNL.

As disciplinas do *Currículo Mínimo*, como o espanhol, o português e a história, pó exemplo, se integram à sessão bilíngue através de uma pedagogia de projeto plurilíngue e interdisciplinar. « (...) La pédagogie du projet est souvent une pédagogie de l'interdisciplinarité, la production finale pouvant faire appel à plusieurs types de savoirs et compétences disciplinaires.» (DUVERGER, 2011, p. 77), o que coloca os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, permitindo, ao mesmo tempo, a abordagem de assuntos da atualidade em sala de aula concernentes a diferentes campos do saber.

Sendo assim, a coordenação pedagógica prevê, ainda, um encontro semanal com todos os professores da escola, a fim de que esses projetos possam ser organizados e colocados em prática.

A questão da formação de professores para o ensino bi/plurilíngue

Tendo em vista que o profissional que atua no ensino bi/plurilíngue deve ter alta capacidade de trabalhar em equipe, tendo sensibilidade para dialogar com temas transversais interdisciplinares, faz-se necessário, portanto, uma orientação específica para essa modalidade docente.

Segundo Gajo (2006), o docente atuante em um estabelecimento bi/plurilíngue deve não somente ser um vetor de conhecimentos, mas também um estimulador da fala e mediador da classe. Essas qualificações são essenciais em classes plurilíngues, já que o aluno deve estar inserido no ensino de forma a agir e fazer com que a ação se desenvolva nesse sistema. Para o pesquisador suíço, o professor engajado no ensino bi/plurilíngue deve ser um “especialista do transversal”, visto que terá que atuar com diversas questões interdisciplinares, de forma a integrar os conhecimentos específicos da língua e do conteúdo das DNLs.

A formação intercultural do docente também se mostra essencial para uma melhor atuação do profissional de DNL;

En plus de l’habilitation dans la discipline non-linguistique, le professeur de DNL doit maîtriser la langue étrangère ainsi que connaître un peu la culture, dans notre cas, francophone. Ce perfectionnement doit être constant. Ces compétences sont nécessaires pour une construction effective de la pluralité culturelle, car la culture est très fortement liée à la langue. (BUATOIS, 2014, p. 121)

Akkari (2010), por sua vez, considera imprescindível que o profissional de ensino plurilíngue esteja sensibilizado às questões relativas às representações das línguas presentes em sala de aula naquela sociedade. Tratando especificamente de classes em contextos multiculturais, Akkari percebe a necessidade de valorizar o bilinguismo do aluno migrante, de forma a considerar as línguas faladas por este. Dessa forma, estabelece-se uma segurança linguística aos recém-chegados, além de enriquecer culturalmente o espaço da sala de aula.

Garcia (2009, cap.13) alerta, ainda, para a necessidade de o professor estar em constante avaliação, seja ela de si próprio ou dos alunos, a partir do retorno dado às atividades realizadas em sala de aula. A partir dessa autocrítica, o profissional será capaz de modificar as

suas práticas, adaptando-se às demandas do seu público-alvo. Mais uma vez, aqui, percebemos a real imprescindibilidade do caráter flexível do professor atuante nessa modalidade de ensino.

Embora a questão da formação dos professores para o ensino bi/plurilíngue já venha sendo discutida há alguns anos no cenário acadêmico internacional, no Brasil essa realidade ainda se faz distante das cátedras universitárias. Mesmo percebendo um maior número de escolas bilíngues no país – em sua grande maioria privadas – ainda não percebemos uma grande reformulação nos currículos universitários voltados para essa modalidade de ensino.

O perfil dos professores e a formação docente no CIEP 449

Em pesquisa implementada junto ao corpo docente do CIEP 449 no ano letivo de 2014, observamos que o perfil dos professores desse estabelecimento escolar difere em alguns aspectos daquele encontrado na maior parte das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

De acordo com o trabalho realizado entre os anos de 2007 e 2009 pela Fundação Victor Civita, apenas uma pequena parcela dos docentes atuantes no Ensino Médio dos principais centros urbanos brasileiros possuem pós-graduação, conforme podemos analisar na tabela abaixo:

		Escolaridade Professor		
		Colegial completo/ superior incompleto	Superior completo	Pós-graduação
Modalidade onde leciona	Infantil	22	69	9
	Fundamental I	14	77	8
	Fundamental II	1	80	19
	Ensino Médio	–	82	18
	Total	37	308	54

Figura 2: Escolaridade do Professor. Fonte: Fundação Victor Civita, 2010.

Se compararmos com os dados colhidos entre os docentes do CIEP 449, percebemos que 95% dos professores que ali atuam possuem pós-graduação nas suas específicas áreas, o que configura em um perfil docente de altamente especializado.

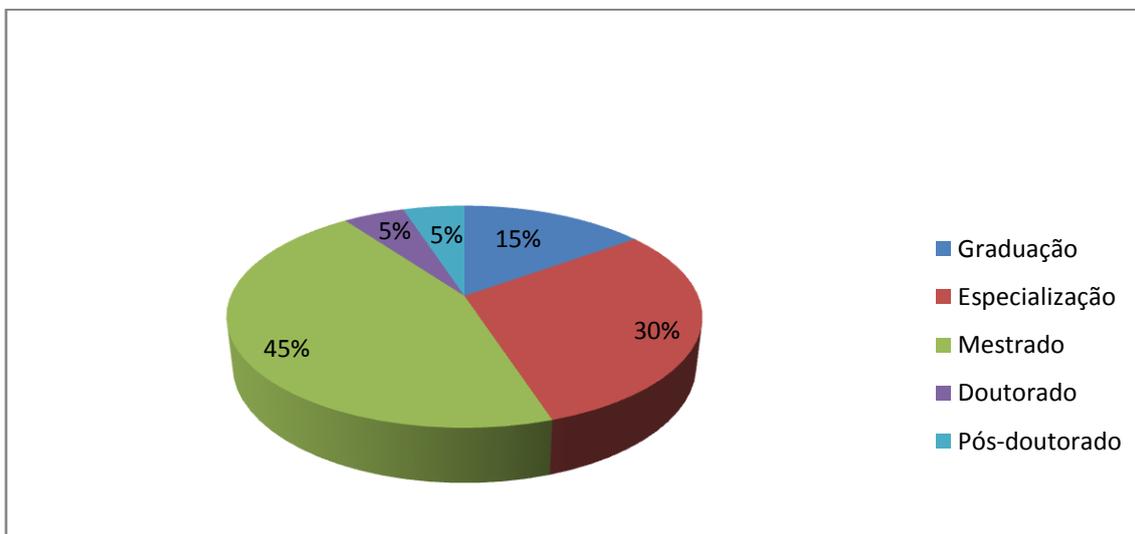


Figura 3: Grau de instrução dos professores do CIEP 449 em 2014

No que diz respeito ao gênero dos docentes, Akkari (2010, pp 109-110) já sinaliza o grande número de mulheres que atuam na área da educação. Segundo o pesquisador, embora a feminilização seja uma tendência mundial na educação, esse fenômeno mostra-se mais acentuado na América Latina, principalmente na Educação Básica. A pesquisa realizada junto aos professores do CIEP 449 confirmam a afirmação apresentada por Akkari, visto que 65% do corpo docente desse estabelecimento é constituído do gênero feminino.

No que tange o ensino bi/plurilíngue, em entrevista realizada em agosto de 2014 junto às coordenadoras de Língua Francesa do CIEP 449, constatamos que há uma grande preocupação por parte da SEEDUC/RJ e também do governo francês para com a formação específica do corpo docente da escola. De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da instituição, escrito em junho de 2013, e, portanto, antes mesmo da escola ser de fato inaugurada, uma sequência de formação docente específica para o ensino bi/plurilíngue foi realizada, conforme constatamos no quadro em anexo (p 13). Esses cursos foram desenvolvidos com o apoio do governo de ambos os países, através de parcerias com

instituições como a Aliança Francesa e o Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, na França.

Para as coordenadoras do ensino de Língua Francesa do CIEP 449, há uma diferença no modo de trabalhar entre os professores que participaram das formações iniciais, desde o desenvolvimento do projeto, e aqueles que integraram posteriormente o corpo docente.

Os professores que estão desde o início do projeto estão mais bem preparados, por terem tido formações a respeito do ensino bilíngue e das DNLs. Entretanto, tanto os professores antigos, quanto os novos passaram por formações continuadas no primeiro semestre de 2015, sendo eles de francês e de DNL (Vide anexo 2)

Embora outras formações tenham ocorrido ao longo do ano letivo de 2015, observamos que há uma real necessidade de preparação inicial do docente para o ensino bi/plurilíngue, o que ainda não ocorre na maior parte das universidades. Ainda de acordo com as coordenadoras do CIEP 449, é preciso que se construa um perfil de

Professor dinâmico e que goste de desafios, pois nem sempre é evidente a integração entre a língua francesa e a DNL. O professor precisa ser flexível e estar disposto a trocas a todo momento com professores de outras disciplinas. Saber trabalhar em equipe também é um fator fundamental. A formação docente pode melhor capacitar os professores oferecendo mais cursos práticos e que envolvam a interdisciplinaridade e o planejamento, o que não é uma prática comum no corpo docente atual. (Vide anexo 2)

Ainda com relação ao perfil dos docentes, no Projeto Político e Pedagógico da escola consta que é necessário que a *“equipe pedagógica apresente uma postura interdisciplinar, com foco na aprendizagem do aluno e em um conceito de conteúdo ampliado e de lecionar sua disciplina de origem e disciplinas correlatas”*, o que, mais uma vez, nos remete ao conceito de Gajo (2006) de *“especialista do transversal”*.

O corpo docente do CIEP 449, portanto, já se mostra em constante desenvolvimento de formações e atualizações do processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhor adequar sua forma de lecionar ao público específico do ensino bi/plurilíngue. Todavia, ainda é necessário que haja uma profunda reestruturação na mentalidade do professor, de modo a

colocar o aluno no centro do processo pedagógico, como um ator social capaz de se comunicar em diversos idiomas, de acordo com a situação desenvolvida.

Conclusão

A formação de professores voltada para o ensino bi/plurilíngue é essencial para o melhor funcionamento das unidades escolares que compartilham essa metodologia de ensino. Todavia, embora cada vez mais escolas demonstrem interesse em oferecer esse tipo de ensino, as universidades ainda se mostram distantes, compartimentando os saberes e deixando de lado o trabalho interdisciplinar e em equipe.

Anastasiou (2002), em sua pesquisa sobre o professor de ensino superior, indica a dificuldade em aproximar o conhecimento acadêmico daquele que será necessário ao professor do ensino básico:

Como docente, pelas diferenças existentes entre o método de pesquisa e o de ensino e pelas poucas possibilidades de estar refletindo sistematicamente e institucionalmente sobre o processo de ensinagem, discutindo, refletindo e intervindo na organização curricular, o professor universitário acaba por adotar na sala de aula, uma ação calcada no modelo tradicional em que foi formado. Os saberes pedagógicos que adotam são muitas vezes saberes da experiência vivida como aluno universitário e não resultados de estudos, problematizações reflexões sistemáticas, teorias estudadas, pesquisas (ANASTASIOU, 2002, p. 183).

É preciso, portanto, refletir acerca desse “processo de ensinagem”, de forma a aproximar esses dois contextos, aparentemente tão próximos, mas afastados por debates de cunho, muitas vezes, mais teórico do que prático.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léia G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA & SOUSA (org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AKKARI, Abdeljalil. *Introdução às perspectivas culturais em educação*. Salvador: UFBA, 2010.

BUATOIS, Aurélie. *La d'emarche FOS appliquée à l'enseignement bilingue au Br'esil. Faciliter l'int'egration des futurs lyc'eens de la premi`ere section bilingue publique du pays.* Grenoble: Université Stendhal, 2014.

DUVERGER, Jean. *Les « pédagogies de projets bilingues » : des pratiques à privilégier dans les dispositifs bilingues.* In : *Enseignement bilingue. Le professeur de «Discipline Non Linguistique» : statut, fonctions, pratiques pédagogiques.* Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue. Paris. 2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e pesquisas educacionais. Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009.* n.1, maio 2010. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

GAJO, Laurent. "D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants." *Synergie Monde* 1 (2006): 62-66.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective West Sussex:* Wiley-Blackwell, 2009, versão eletrônica.

GRAVÉ-ROUSSEAU, Guillaume. *L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère.* 2011. http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf, consultado em 17/09/2015.

OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISMO. *Carta europeia do plurilinguismo.* OEP, 2005.

SAVEDRA, M.M.G., Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. IN: SAVEDRA, M.M.G; SALGADO, A.C.P. (Org.) *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 121-140

ANEXOS

Anexo 1: Quadro de formações previstas para o segundo semestre de 2013, de acordo com o Projeto Político e Pedagógico do CIEP 449.

06 e 07/06/2013 e 21 e 22/06/2013 – Formação com uma professora especialista no método de ensino de língua estrangeira, a partir da Simulação Global, que capacitará os professores a utilizarem o livro didático de Língua Francesa.
--

27/06/2013 a 15/07/2013 – Estágio de Imersão Linguística e Metodológica na França, com professores de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Biologia.

03 a 08/06/2013 – Participação de um representante da Superintendência Pedagógica
--

em um Seminário na França sobre a metodologia de aprendizagem, baseada na aplicação do conhecimento pelo próprio aluno como protagonista do processo de aprendizagem, a partir da experimentação do conhecimento.
01 a 11/07/2013 – Capacitação para professores no ensino bilíngue francófono, em que aprenderão a selecionar documentos originais e transformá-los em material didático.
09 a 13/09/2013 – Capacitação para professores com foco na aprendizagem linguística, para o desenvolvimento de atividades lúdicas.
22 a 26/09/2013 – Formação dos demais componentes do corpo docente, pelos professores participantes da formação de julho. Avaliação dos mediadores de Besançon.

Anexo 2: Entrevista com as coordenadoras da seção de língua francesa do CIEP 449

1) Os docentes do CIEP 449 passam ou passaram por algum tipo de formação específica para o ensino bilíngue?

Sim. Antes da inauguração do estabelecimento de ensino bilíngue, a equipe de francês e DNL (biologia) passaram por estágios iniciais e, ao longo dos últimos meses, também houve formações continuadas sobre a mesma temática, além de diversos cursos do ensino de FLE.

2) Se sim, que tipo de formação foram essas, quantas e através de que órgãos ou instituições elas ocorreram?

Enseigner le français, enseigner en français dans les filières bilingues, enseignement secondaire, CLA Besançon, 1er -11 juillet 2013 (Título, local e data do primeiro grande curso de formação inicial sobre bilinguismo);

L'enseignement bilingue en question... Stage de formation à l'enseignement bilingue, RIO de Janeiro, septembre 2013 (Título, local e data do segundo estágio sobre bilinguismo);

Observação das práticas pedagógicas, CIEP 449, 11 -15 août (Título, local e data do último encontro com Arnaud Joanny, especialista em Ensino Bilíngue);

Formation continue pour les professeurs de FLE, CIEP 449, 27 février – 3 juillet.

3) Como coordenadoras da sessão bilíngue do CIEP 449, como vocês avaliam a formação dos professores que atuam nas disciplinas de língua francesa e nas chamadas DNLs?

Os professores que estão desde o início do projeto estão mais bem preparados, por terem tido formações a respeito do ensino bilíngue e das DNLs. Entretanto, tanto os professores antigos, quanto os novos passaram por formações continuadas no primeiro semestre de 2015, sendo eles de francês e de DNL.

4) Na opinião de vocês, qual deve ser o perfil do professor que atua em uma sessão bilíngue? De que forma a formação docente específica pode melhor capacitar esses profissionais?

Professor dinâmico e que goste de desafios, pois nem sempre é evidente a integração entre a língua francesa e a DNL. O professor precisa ser flexível e estar disposto a trocar a todo momento com professores de outras disciplinas. Saber trabalhar em equipe também é um fator fundamental. A formação docente pode melhor capacitar os professores oferecendo mais cursos práticos e que envolvam a interdisciplinaridade e o planejamento, o que não é uma prática comum no corpo docente atual.