



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ROSSANA SOUTO LIMA KOFFMANN

**IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS SOBRE A LÍNGUA FRANCESA NOS DISCURSOS
DOS ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE LÍNGUAS DE JOÃO PESSOA**

João Pessoa

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ROSSANA SOUTO LIMA KOFFMANN

**IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS SOBRE A LÍNGUA FRANCESA NOS DISCURSOS
DOS ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE LÍNGUAS DE JOÃO PESSOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea Ponte

João Pessoa

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

K77i Koffmann, Rossana Souto Lima.
Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos
discursos dos alunos e professores dos cursos de
línguas de João Pessoa / Rossana Souto Lima Koffmann. -
João Pessoa, 2019.
155 f. : il.

Coorientação: Andrea Silva Ponte.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ideologias linguísticas. 2. Políticas linguísticas.
3. Língua francesa. 4. João Pessoa. I. Título

UFPB/BC

Rossana Souto Lima Koffmann

**IDEOLOGIA LINGUÍSTICAS SOBRE A LINGUA FRANCESA NOS
DISCURSOS DOS ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE LÍNGUAS
DE JOÃO PESSOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística
(PROLING/UFPB) como requisito para a obtenção do título de mestre.
Aprovada em 04 de setembro de 2018

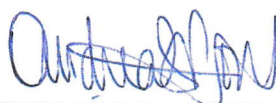
COMISSÃO EXAMINADORA



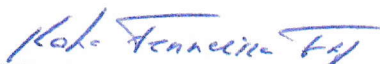
Prof.^a Dr.^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Presidente



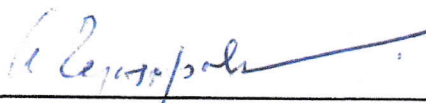
Prof.^a Dr.^a. Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora interna



Prof.^a Dr.^a. Andrea Silva Ponte
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora externa



Prof.^a Dr.^a. Kátia Ferreira Fraga
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora externa



Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan
UNICAMP
Examinador externo

DEDICATÓRIA

Ao meu amado filho Théo que suportou a mudança de rotina e a minha ausência durante estes quase 3 anos, privando-se de muitos momentos “agarradinhos-coladinhos vendo um filminho”, brincadeiras, saídas, contações de histórias e tantos outros que podíamos estar juntos, como fazíamos com mais frequência antes, porque mamãe, agora, tinha que estudar. Que não entendeu, certamente, porque era ainda pequeno, o meu stress, nervosismo, pressa por causa dos prazos e de outras demandas da minha vida pessoal, mas que sempre foi o meu reconforto e a minha força para continuar, preenchendo a casa e a minha vida com o seu bom humor, sorriso, brincadeiras, amor e muitas conversas. Te amo meu filho, e um dia você entenderá.

Dedico também a todas as mães que cuidam sozinhas de seus filhos, que estudam, que trabalham, que os acompanham à escola, aos médicos, nas tarefas escolares, passam noites em claro quando eles adoecem, vão à feira, supermercado, cabelereiro, saem para se divertirem, namoram, mas não dormem, quase todas as noites, com a consciência pesada por não estarem sendo boas mães, culpando-se por não estarem tão presentes como gostariam. Ou sendo culpadas porque esqueceram de cortar as unhas de seu filho, de colocar uma borracha no estojo ou de reforçar o protetor solar, entre outros... A elas, um #tamosjuntasnessacaminhada!

AGRADECIMENTOS

O desenvolver desse trabalho representa uma longa caminhada repleta de conhecimento, encontros, solidariedade e amizades. Cada pessoa que cruzou o meu caminho durante esses últimos anos teve um papel essencial na minha vida, me dando forças para que eu continuasse até o final e mudando, algumas vezes, o rumo da escrita.

Quero agradecer, primeiramente, a Prof^a Socorro Claudia que me recebeu de braços abertos em suas aulas de Política Linguística, ainda como ouvinte, em 2014, e que me encheu de coragem para continuar em frente, sempre disponível no seu papel de professora e orientadora sem igual. Não tenho palavras para expressar o quanto lhe sou grata.

À prof^a Andrea Pontes que, depois de fazer parte da banca de qualificação e enriquecer o meu trabalho com suas sugestões, passou a ser a minha co-orientadora, durante a licença capacitação de Socorro Cláudia, e que abraçou a causa com afinco e disponibilidade.

À prof^a Oriana que fez parte da banca de qualificação e trouxe pontuações essenciais para a minha análise.

Às professoras Kátia Fraga, Regina Coeli e ao professor Kanavillil Rajagopalan que aceitaram prontamente o convite para integrar a banca.

Aos meus colegas do grupo do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguísticas (NEPEL-UFPB) pelas discussões enriquecedoras que fundamentaram meu trabalho, e em especial, à Lília e Cynthia por todo o apoio e solicitude desde a minha primeira seleção.

À minha mãe que se dispôs inúmeras vezes a acolher meu filho, Théo, para que eu pudesse estudar, assistir às aulas e trabalhar.

À prof^a Sandra Helena por ter me recebido em sua classe de francês, juntamente com os seus alunos, de uma forma tão calorosa e profissional para o Estágio Supervisionado.

A todos os colaboradores dessa pesquisa e suas respectivas instituições pela recepção acolhedora.

À minha amiga Teresa pela força que deu para que eu fizesse esse mestrado e pelos momentos de distração em torno de “um chopp e muitos kibes” e por ser toda ouvidos quando eu muito precisei, momentos sem os quais eu não teria aguentado os percalços durante a caminhada.

Às mães e pais da escola Sempre Viva que também acolheram meu filho quando eu precisava estudar, e isso desde o processo de seleção.

Às minhas amigas e aos amigos que fiz durante este percurso, fora ou dentro da universidade, e que me proporcionaram momentos de risos, alegrias, glitters, encontros, amor e amizade para a vida inteira. Sem vocês, e sem citar nomes pois “é um mói de gente linda”, o caminho teria sido certamente mais árduo e menos colorido.

Às companheiras e companheiros de luta e resistência que encontrei durante este último ano, que renovaram em mim a certeza de que juntos somos mais fortes e que agora, mais que nunca, **NINGUÉM SOLTA A MÃO DE NINGUÉM!**

Sou só gratidão e amor.

RESUMO

Diante do cenário reservado à língua francesa (LF) na atual configuração política e educacional brasileira em que o espaço atribuído às línguas estrangeiras é cada vez mais restrito, buscamos descrever um panorama da língua francesa nas principais escolas de língua de João Pessoa, públicas e privadas, investigando as ideologias linguísticas (IL) presentes nos discursos dos alunos e professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) destes cursos. Apoiamo-nos nos aportes teóricos de Sposlky (2004, 2009, 2012) sobre Políticas Linguísticas (PL) principalmente por este levar em consideração a dimensão ideológica em seu conceito de Política Linguística (PL), incorporando o conceito de crenças e ideologias. Quanto às IL, encontramos, principalmente, em Kroskrity (2004) e Del Valle (2007, 2016) a fundamentação necessária para o nosso trabalho, além dos aportes fundamentais de Bourdieu (1994, 2004, 2007) para o desenvolver da nossa análise. Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, elencamos 6 cursos de línguas em João Pessoa, das redes pública e privada, e aplicamos 187 questionários, sendo 174 entre os alunos e 13 entre os professores. Quanto aos dados, fizemos uma análise qualitativa das questões abertas e semi-abertas e uma análise quantitativa das questões fechadas, utilizando o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Através da análise dos dados, observamos que as IL em torno da Língua Francesa (LF) estão estreitamente relacionadas à posição sócio-econômica dos participantes e remetem, majoritariamente, à valoração cultural e à distinção daqueles que a estudam ou ensinam. Percebemos também que a LF passa a ser vista como um *plus* intelectual, ao contrário do inglês e espanhol que são mais procuradas pois são concebidas como línguas cujos valores simbólicos são mais prestigiados no mercado linguístico.

Palavras-chave: Ideologias linguísticas. Políticas linguísticas. Língua francesa. João Pessoa.

RÉSUMÉ

Devant le scénario réservé à la langue française (LF) dans l'actuelle configuration politique et éducative brésilienne où la place attribuée aux langues étrangères est de plus en plus restreinte, nous cherchons à dresser un panorama de la LF dans les principales écoles de langue à João Pessoa, publiques et privées, en enquêtant sur les idéologies linguistiques (IL) présentes dans les discours des étudiants et des professeurs de français langue étrangère (FLE) de ces cours. Nous comptons surtout sur les apports théoriques de Sposlky (2004, 2009, 2012) sur les politiques linguistiques (PL) car il prend en compte la dimension idéologique dans son concept de politique linguistique (PL), en y intégrant le concept de croyances et d'idéologies. En ce qui concerne les IL, nous avons trouvé principalement dans Kroskrity (2004) et Del Valle (2007, 2016) la base nécessaire à notre travail, en plus des contributions fondamentales de Bourdieu (1994, 2004, 2007) pour le développement de notre analyse. Pour la constitution du *corpus* de cette recherche, nous avons sélectionné 6 cours de langue à João Pessoa, du réseau public et privé, et nous avons passé 187 questionnaires dont 174 parmi les étudiants et 13 parmi les enseignants. Quant aux données, nous avons effectué une analyse qualitative des questions ouvertes et semi-ouvertes et une analyse quantitative des questions fermées à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). En analysant les données, nous avons observé que les IL autour de la LF sont étroitement liées à la situation socio-économique des participants et se réfèrent, principalement, à la valeur culturelle et à la distinction de ceux qui l'enseignent ou l'étudient. Nous nous rendons compte aussi que la LF est considérée comme un atout intellectuel, contrairement à l'anglais et l'espagnol qui sont celles les plus recherchées parce qu'elles sont conçues comme des langues dont les valeurs symboliques sont les plus prestigieuses sur le marché linguistique.

Mots-clés: idéologies linguistiques; politiques linguistiques; langue française; João Pessoa.

ABREVIATURAS

AIMF – Associação Internacional dos Prefeitos Francófonos

ALAB - Associação de Linguística Aplicada Brasileira

APF - Assembleia Parlamentar da Francofonia

AUF - Agência Universitária da Francofonia ,

APFPB - Associação de Professores de Francês do Estado da Paraíba

CELIN - Centro de língua do Estado

CELEST - Centro de Línguas Estrangeiras do Município

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DLEM - Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GF – Guiana Francesa

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LEA – Línguas Estrangeiras Aplicadas

LF – Língua Francesa

LI – Língua Inglesa

FBPF - Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF)

FIPF – Federação Internacional de Professores de Francês

IL – Ideologia(s) Linguística(s)

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

NEPEL - Núcleo de Estudos em Políticas e Educação Linguística

OCEM - Orientações Curriculares do Ensino Médio

OIF – Organização Internacional da Francofonia

OLF - Observatório da Língua Francesa

ONG - Organização Não Governamental

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Política(s) Linguística(s)

RCLE - Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

QUADROS

Quadro 1: Normatização x Normalização.....	36
Quadro 2: Noções teóricas de Koch (2015).....	85
Quadro 3: Evolução do inglês na Assembleia Geral das Nações Unidas	108

TABELAS

Tabela 1: Perfil dos alunos	80
Tabela 2: Perfil dos professores	81
Tabela 3: nº de Professores.....	82
Tabela 4: Distinção de ensino entre as línguas estrangeiras.....	126
Tabela 5: Vantagens em se estudar a LF	128

FIGURAS

Figura 1: Faixa etária docentes	83
Figura 2: Grau de instrução docentes.....	83
Figura 3: Por que você estuda a língua francesa?	89
Figura 4: Línguas estrangeiras mais importantes.....	101
Figura 5: Línguas que estuda ou estudaria além do francês.....	111
Figura 6: O fato de você estudar francês lhe difere de outras pessoas?	113
Figura 7: O que você mais gosta no ensino de francês na sua escola ou no seu curso?	119

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	3
AGRADECIMENTOS.....	4
RÉSUMÉ.....	7
ABREVIATURAS.....	8
QUADROS	9
TABELAS.....	10
FIGURAS.....	11
SUMÁRIO	12
1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Justificativa e contribuição da pesquisa	15
1.2. Problemática e objetivo	18
1.3. Síntese dos aportes teóricos e metodológicos	18
1.4. Organização da dissertação	19
2. ASPECTOS TEÓRICOS	20
2.1. Aspectos teóricos sobre Ideologias Linguísticas.....	20
2.2. Política Linguística e suas diferentes nomenclaturas	33
2.2.1. Sobre a área de PL e suas diferentes fases.....	34
2.2.2. A visão ampliada de Spolsky	39
2.3. Pierre Bourdieu e alguns conceitos-chave.....	46
3. A LÍNGUA FRANCESA E O BRASIL	51
3.1. Breve panorama dos caminhos percorridos pela língua francesa no Brasil	51
3.2. A língua francesa e as reformas político-educacionais	53
3.3. A política de expansão da língua francesa e os acordos entre o Brasil e a França para o ensino de línguas	58
3.4. O papel da Francofonia	66
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
4.1. Paradigma da pesquisa	71
4.2. Campo de pesquisa e corpus	72
4.2.1 Descrição/Caracterização das escolas pesquisadas	74
4.2.2. Caracterização do <i>corpus</i> e instrumentos de coleta de dados.....	76
4.3. Perfil dos colaboradores e processo de análise dos dados.....	79
5. ANÁLISE DOS DADOS	88

5.1. Análise dos questionários dos alunos	88
5.2. Análise dos questionários dos professores	123
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	140

1. INTRODUÇÃO

Do momento em que fui introduzida ao campo da Política Linguística (PL), pelo Núcleo de Estudos em Políticas e Educação Linguística (NEPEL), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o meu olhar sobre a aprendizagem da língua francesa (LF) tomou outra dimensão, ajudando-me a compreender situações vividas no cotidiano, como professora de francês, durante anos, e sobre a maneira como essa língua vem se difundindo – ou não – no Brasil. A partir dessa tomada de consciência, é impossível não enxergar as questões de Políticas Linguísticas e Educacionais por trás do ensino de línguas.

Comparada a outras línguas estrangeiras, o francês foi perdendo terreno no Brasil ao longo dos anos, como consequência de um mundo “globalizado” e “conectado” voltado para a supremacia do inglês e de políticas públicas que acabam por privilegiar uma língua em detrimento de outras. Um exemplo marcante destas políticas foi a não inclusão do francês no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No Brasil, após o inglês, o espanhol tornou-se a segunda língua estrangeira a ser adotada graças à contundente PL do Estado espanhol e das políticas educacionais brasileiras posteriores à assinatura do Tratado do Mercosul, em 1991, da promulgação da Lei nº 11.161 do dia 5 de agosto de 2005, que impôs a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas e privadas.

No entanto, o que era institucionalizado pela lei 11.161, foi anulado em fevereiro de 2017 quando foi promulgada a Lei 13.415 que acabou com a obrigatoriedade do ensino de espanhol – e de outras línguas – deixando no currículo escolar, apenas, a Língua Inglesa (LI). Desde então, os professores de espanhol se mobilizam para que esta língua não seja retirada do currículo das escolas da rede pública do Estado da Paraíba. Eles conseguiram recentemente (30/05/2018) a aprovação, na Assembleia Legislativa, do Projeto de Lei 1.509/2017 que dispõe sobre a implantação da língua espanhola no currículo da rede estadual de ensino. Entretanto, a Lei foi rejeitada pelo Governador do Estado e novas mobilizações continuam.

Constatamos, porém, que, apesar dessas políticas desfavoráveis em torno da LF, ainda existe a procura pelo estudo desta língua justificada por diferentes razões, na maioria das vezes, pela ideologia que se tem do francês aqui no Brasil: uma língua “chique”, que proporciona status, privilégio e um diferencial em relação aos que não a falam, dentre outras ideologias linguísticas (IL) que encontramos nos discursos dos alunos e professores, colaboradores desta pesquisa.

1.1. Justificativa e contribuição da pesquisa

Segundo Deslandes (2008), existem três razões para se justificar uma pesquisa: teóricas (acadêmicas), práticas e de ordem pessoal. Classificaria, então, a presente pesquisa sob dois aspectos: acadêmico, por considerar a importância social da pesquisa no contexto educacional de língua francesa em João Pessoa e de ordem pessoal, por trazer questões vivenciadas durante a minha trajetória profissional. Assim, a motivação para a realização desta pesquisa surgiu a partir de indagações enquanto professora e coordenadora pedagógica de uma instituição privada que oferece cursos de francês em João Pessoa. Percebi que havia muitos questionamentos por parte dos agentes envolvidos com o ensino da língua em relação ao futuro da língua francesa e múltiplas tentativas de reergue-la e de atrair os alunos a cada início de semestre. Apesar dos investimentos de modernização física e metodológica pela qual tinha passado a instituição de ensino da qual fazia parte, das motivações dos interessados em aprender a língua devido aos programas de intercâmbios, era sempre difícil perceber as razões da diminuição pela procura da aprendizagem da língua, assim como perceber as IL disseminadas em torno desta.

Apesar do comprometimento firmado entre o governo brasileiro e o francês¹ em promover as suas respectivas línguas nos dois países, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, que em seu texto se propõe a fortalecer o papel das línguas estrangeiras na formação educacional, a realidade nos mostra que as políticas linguísticas declaradas² no país vêm na contramão dessas decisões. A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é um claro exemplo de uma política declarada de natureza *top-down*³ que estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa e enfraquece o ensino de outras línguas estrangeiras, como também desconsidera todas as outras línguas estudadas e faladas no território nacional.

Quanto às IL, as pesquisas realizadas nesta área, tanto no exterior como no Brasil, desenvolveram-se muito recentemente, e desde os anos 1979 e 1980 que estudiosos das Ciências Humanas e Sociais se utilizam do termo IL “para esclarecer as ligações existentes

¹ Parceria firmada entre a França e o Brasil, em 2006, e assinada em 2008, pelos presidentes Nicolas Sarkozy e Luís Inácio Lula da Silva. Fonte: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/bresil/la-france-et-le-bresil/>. Acesso em: 13 mar. 2017.

² São as políticas relacionadas à gestão da língua, conforme classificou Bonacina-Pugh (2012). São políticas determinadas por organismos oficiais e acontecem, geralmente, de cima para baixo (*top down*).

³ São políticas declaradas “impostas por um agente oficial, geralmente o governo ou autoridade” (ARAÚJO; LUCENA, 2014, p. 3). Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1000-1.pdf>. Acesso em 03 ago. 2017.

entre práticas linguísticas (e discursivas) e práticas sociais (e culturais)”⁴ (REMYSEN; SCHWARZE, 2015, p. 1).

Podemos encontrar *on-line*, a revista canadense *Circula* que foi fundada em 2014 com o objetivo de divulgar trabalhos sobre IL das línguas romanas, prioritariamente, oferecendo oportunidade à comunidade científica para publicar – também – nestas línguas.

Fazendo uma busca na internet, no banco de dados francês do site “Teses *on-line*”, encontramos a tese de Cross (2016) intitulada “Contribuição para a história do francês língua estrangeira sob a perspectiva das IL (1945-1962)”⁵ em que a autora discorre sobre a dicotomia ideológica que repousa sobre a língua (língua de cultura/língua prática) e as políticas linguísticas educativas surgidas na França pós-guerra.

Já no banco de teses e dissertações *on-line* da Biblioteca e Arquivos do Canadá, destacamos a tese de LeBlanc (2012) sobre “Ideologias, representações linguísticas e construção identitária na Baía Sainte-Marie, Nova Escócia”⁶ que busca compreender e demonstrar como as mudanças sociais e econômicas se inserem na (re)construção identitária dentro de uma comunidade francófona, minoritária, de origem acadiana⁷ do sudoeste da Nova Escócia, no Canadá, e como a língua se torna um elemento de reivindicações. Nesta região, a língua majoritária é o inglês, e segundo o Censo de 2016⁸, dos 908.340 habitantes, apenas um pouco mais de 3% da população fala francês, e se concentram, principalmente, nas cidades de Clare e na Baía Sainte-Marie.

No Brasil, pesquisas sobre IL são recentes e quase todas desenvolvidas em torno do espanhol, do inglês e das línguas minorizadas⁹, podendo destacar, por exemplo, a pesquisa de

⁴ No original: “[...] pour éclaircir les liens existant entre pratiques linguistiques (et discursives) et pratiques sociales (et culturelles)” (REMYSEN; SCHWARZE, 2015, p. 1). Todas as traduções desta dissertação são de nossa autoria.

⁵ No original: Contribution à l’histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962). Disponível em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01443079>>. Acesso em 02 ago. 2017.

⁶ No original: “Idéologies, représentations linguistiques et construction identitaire à la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Écosse” (LEBLANC, 2012). Disponível em: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/003/NR93214.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

⁷ Segundo o site francês do Museu dos acadianos, os acadianos são os descendentes dos colonos franceses que se estabeleceram na América do Norte a partir de 1604, no território da Acádia, conhecido, atualmente, por Nova Escócia. Disponível em: <<http://museeacadien.org/fr/ressources-en-ligne/histoire/des-acadiens/>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

⁸ Informações disponíveis em: <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-eng.cfm?TABID=2&LANG=E&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=112253&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=132&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

⁹ Utilizamos o termo língua minorizada no sentido de Lagares (2011, p. 101) como “[...] aquelas submetidas à condição minoritária, levando em conta que essa condição não diz respeito a aspectos estritamente quantitativos, mas sobretudo qualitativos, em relação com o lugar que ocupam seus falantes na estrutura social e com as funções sociais que essas línguas podem exercer.”

mestrado de Rivas (2015) intitulada “Ideologias Linguísticas e Políticas de Línguas Indígenas no Brasil e no México: estudo comparativo no Brasil e no México a partir de 1988”, que identifica as políticas indígenas dos dois países e as IL “a partir dos processos de colonização/independência e de conformação dos Estados nacionais” (RIVAS, 2015, p. 7). Destacamos ainda a pesquisa de Amaral (2016) sobre as “Ideologias linguísticas em contexto de migração qualificada no Brasil: o caso do programa Mais Médicos” em que a pesquisadora aborda a questão identitária nos discursos produzidos sobre os migrantes.

Recentemente, foi defendida a dissertação de mestrado de Ferreira (2017), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulada “O ensino da língua espanhola na cidade de João Pessoa/PB: relação entre as políticas declaradas e percebidas” em que a autora abordou o ensino da língua espanhola nas escolas públicas do Ensino Médio da cidade de João Pessoa a fim de “investigar as possíveis relações de forças existentes entre as *políticas linguísticas declaradas e percebidas* no processo ensino/aprendizagem da língua espanhola” (FERREIRA, 2017, p. 12, grifos da autora), bem como analisar as crenças em torno desta, expressadas pelos professores e alunos que participaram da pesquisa.

Esta pesquisa foi o primeiro trabalho na área de espanhol do grupo de pesquisa do qual fazemos parte – NEPEL - que desde 2013 estabelece interlocuções no âmbito da pesquisa com estudiosos de outras universidades, estudantes de graduação, mestrado e doutorado, e demais interessados pelo campo, desenvolvendo trabalhos em torno das seguintes linhas de pesquisas: formação de professores e políticas linguísticas; internacionalização da ciência e políticas linguísticas; políticas linguísticas educacionais; difusão do português como língua adicional; ideologias linguísticas; políticas linguísticas e migrações massivas.

Por outro lado, não encontramos pesquisas sobre IL da língua francesa repertoriadas no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pretendemos, então, com este trabalho preencher essa lacuna mapeando as escolas de João Pessoa que ofertam a LF, repertoriar e analisar as IL contidas nos discursos dos professores e dos alunos destas escolas a fim de compreender o atual quadro educacional da cidade no domínio do francês e de deixar, assim, a nossa contribuição nesse âmbito de pesquisa.

1.2. Problemática e objetivo

Percebemos que a procura pela LF em relação a outras línguas estrangeiras é sempre menor. A fim de compreender as razões pelas quais se estuda francês, buscamos compreender os discursos dos alunos em relação à LF e percebemos que eles eram permeados por diferentes IL; do mesmo modo, investigamos também os professores e seus discursos. Chegamos, então, a seguinte questão de pesquisa:

- Quais são as IL presentes nos discursos dos alunos e professores de francês língua estrangeira (FLE) das escolas de língua de João Pessoa?

A partir do exposto, tomamos como objetivo geral para a presente pesquisa investigar as IL presentes nos discursos dos alunos e professores de FLE dos cursos de língua de João Pessoa. Como objetivos específicos, escolhemos situar as IL através da história da LF no Brasil, comparar as mudanças de rumo que ela tomou desde a época do Império e esboçar brevemente a PL do governo francês.

Para atingirmos tal objetivo, investigamos 6 escolas de João Pessoa onde a língua francesa está presente, que são: o curso de extensão oferecido pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), da Universidade Federal da Paraíba, 2 escolas de língua (Aliança Francesa e Casa Toulousaine), os Centros de Língua do Estado (CELIN) e da Prefeitura (CELEST) e o Centro de Línguas do Colégio Marista Pio X.

1.3. Síntese dos aportes teóricos e metodológicos

Traremos para esta pesquisa, principalmente, os conceitos de IL de Kroskrity (2004) e Del Valle (2007), além do aporte sobre PL de Boyer (1996) e, principalmente, de Spolsky (2004, 2009, 2012), dentre outros.

Incluímos também a teoria de Bourdieu (1994, 2004, 2007, 2008) que contribuiu com importantes conceitos (distinção e capital cultural, notadamente) relacionados às IL encontrados no decorrer da análise.

A presente pesquisa insere-se no paradigma interpretativista que busca “[...] compreender o significado subjetivo da ação (entender as crenças do ator, seus desejos, etc.), [...] de uma maneira objetiva.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 197). A análise dos dados terá uma natureza qualitativa baseada em aportes da Linguística Textual (KOCH, 2015) e

quantitativa baseada no software SPSS. Embora tenhamos quantificado alguns dados dos questionários, necessários para a análise, isto não daria à pesquisa um caráter quantitativo.

Os colaboradores da pesquisa são constituídos de uma amostra de professores, coordenadores e alunos das instituições supracitadas. Para a coleta de dados, utilizamos questionários. O questionário dirigido aos alunos contém dez questões, sendo quatro subjetivas, cinco semi-abertas e uma última que compreende o perfil do colaborador. Para os professores, o questionário compreende oito questões, sendo 2 subjetivas, cinco semi-abertas e uma última sobre o perfil do colaborador.

1.4. Organização da dissertação

Organizamos esta pesquisa em seis capítulos. O primeiro capítulo corresponde à Introdução na qual é apresentada a justificativa, a pergunta da pesquisa, o objetivo e um breve resumo do que será desenvolvido nos capítulos seguintes, bem como é indicada a fundamentação teórica e metodológica utilizada. O segundo capítulo desenvolve as noções teóricas sobre IL e PL. O terceiro capítulo traça um panorama da história do ensino da língua francesa no Brasil, da chegada dos primeiros franceses até a implantação da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O quarto capítulo discorre sobre o percurso metodológico seguido, tais como: o paradigma da pesquisa, a descrição do campo e dos colaboradores, a apresentação do *corpus* e o processo de análise dos dados. No quinto capítulo apresentamos a análise dos dados referente aos questionários aplicados. E finalizamos com o sexto capítulo com nossas considerações finais.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

2.1. Aspectos teóricos sobre Ideologias Linguísticas

A fim de desenvolver nosso aporte teórico sobre as IL, buscamos fundamentos nos pressupostos teóricos presentes, principalmente, em Kroskrity (2004), em Del Valle (2007) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016). Trazemos também outras vozes que enfocaram esse tema, tais como: Del Valle e Arnoux (2010), Trimaille e Eloy (2012), Woolard e Schieffelin (1994), Jaffe (2008), dentre outros.

A pesquisa sobre IL começou a emergir nos anos 80 (AJSIC; MC GROARTY, 2015) e teve como marco o artigo de Michael Silverstein, em 1979, intitulado “Estrutura da linguagem e ideologia linguística”¹⁰ em que ele traz a seguinte definição de IL: “ideologias sobre a linguagem, ou IL, são todos conjuntos de crenças sobre a língua articulados pelos usuários como uma racionalização ou justificação da maneira como eles percebem os usos e as estruturas da língua” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193)¹¹. De acordo com essa definição, o autor relaciona as ideologias a “um conjunto de crenças” conscientes dos falantes na medida em que traz à tona a ideia de “racionalização” ou “justificação” sobre a língua e seus usos. Segundo Woolard e Schieffelin (1994, p. 57), Silverstein destaca o “discurso metalinguístico”.

Trimaille e Eloy (2012) insistem sobre a falta de consenso sobre uma definição de IL. Eles atribuem este fato à multiplicação de publicações e a diversidade de abordagens sobre o assunto. Ao se referirem a diferentes abordagens, os autores pensam nas diversas dimensões atribuídas às ideologias - “[...] os objetos aos quais elas se referem, suas modalidades de circulação e reprodução, suas funções, seus efeitos, etc.”¹² (TRIMAILLE; ELOY, 2012, p. 12) que expandem as possibilidades de se chegar a um conceito único.

Em relação a esta diversidade de perspectivas, enumeramos aqui algumas delas a partir da revisão de literatura feita por Woolard e Schieffelin (1994) nas seguintes áreas: etnografia da fala; contatos de línguas, competição e políticas; padronização, purismo e doutrinas do bom uso da língua; estudos históricos; mudanças e variações linguísticas.

¹⁰ No original: Language structure and linguistic ideology.

¹¹ No original: “I should clarify that ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (SILVERSTEIN, 1979, p.193).

¹² No original: “[...] les objets sur lesquels elles portent, leurs modalités de circulation/reproduction, leurs fonctions, leurs effets, etc” (TRIMAILLE e ELOY, 2012, p. 12).

Segundo Woolard e Schieffelin (1994), “A etnografia da fala foi registrada para estudar formas de falar do ponto de vista de eventos, atos e estilos [...]”¹³, concebendo a ideologia como neutra. A esta abordagem, Hymes (1974 *apud* WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994) destacou que as noções de crenças, valores e atitudes poderiam trazer importantes contribuições no estudo das práticas linguísticas, e afirmou que “A ideologia linguística tornou-se cada vez mais explícita como uma força que molda a compreensão das práticas verbais”¹⁴. Segundo Woolard e Schieffelin (1994), os estudos realizados pelos etnógrafos da fala foram fundamentados nas crenças da linguagem em outras formas culturais e sociais, bem como têm trazido discussões de como as IL criam relações de poder nos processos de interação verbal.

Quanto à abordagem sobre os contatos de línguas, competição e políticas, as pesquisas neste âmbito têm concebido “[...] as IL como socialmente, politicamente e/ou linguisticamente significativas [...]”¹⁵ (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 60). Daí advêm estudos sobre as IL que fundamentam a relação uma língua–uma nação, que avaliam as variedades linguísticas como mais prestigiosas ou não, que analisam a apropriação de recursos linguísticos de um grupo por outro em situação de contato linguístico ou de tensão, que desqualificam a mistura de línguas, as mudanças de código e crioulos como práticas linguísticas incompletas, dentre outros temas. Na PL, por sua vez, foi apresentada uma classificação relacionada às IL presentes nos planejamentos linguísticos como assimilação, pluralismo, vernacularização e internacionalização em Cobarrubias (1983 *apud* WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994), bem como foram apresentadas as orientações para a(s) língua(s) subjacente(s) a esses planejamentos linguísticos de modo que a(s) língua(s) seriam concebidas como um problema, um direito ou um recurso em Ruiz (1994), por exemplo.

A abordagem sobre doutrinas de correção, standardização e purismo faz parte dos estudos dos linguistas desde há muito tempo (filólogos, linguistas da Escola de Praga e linguistas aplicados) e se relaciona, segundo Woolard e Schieffelin (1994), com as questões políticas e de poder, mas nem sempre foi dada ênfase à dimensão ideológica. Considerando essa dimensão, as questões de padrão em dada língua passaram a ser tratadas como processo ideológico e não como fatos linguísticos. Segundo esses autores, “Tais relações complexas

¹³ No original: “The ethnography of speaking was chartered to study ways of speaking from the point of view of events, acts, and styles, [...]” (WOOLARD ; SCHIEFFELIN, 1994, p. 59).

¹⁴ No original: “Language ideology has been made increasingly explicit as a force shaping the understanding of verbal practices” (1994., p. 59).

¹⁵ No original: “[...] language ideologies as socially, politically, and/or linguistically significant [...]” (1994., p. 60).

entre a posição social, a prática linguística e as ideologias puristas ilustram a importância de problematizar a ideologia em vez de assumir que esta pode ser lida a partir de um desses outros dois elementos.”¹⁶ (1994, p. 64-65). Nessa abordagem até a representação ortográfica de uma língua é estudada na perspectiva das IL¹⁷.

Na abordagem do Letramento têm sido estudadas as ideologias da fala e da escrita, comprovando que o letramento não é uma “[...] tecnologia autônoma e neutra, mas sim culturalmente organizada, ideologicamente fundamentada e historicamente contingente, moldada por questões políticas, sociais e econômicas.”¹⁸ (1994, p. 65). Assim, as percepções do que seja ou não letramento estarão permeadas por IL de modo que os estudos antropológicos sobre IL mostram, por exemplo, que a alfabetização na língua Tok Pisin,¹⁹ em Papua Nova Guiné, representa uma “carga valiosa”, que as palavras escritas na língua Yekuana,²⁰ falada entre o sul da Venezuela e o Estado de Roraima, destituem todo o poder mágico que elas tinham quando faladas.

Na abordagem sobre os estudos históricos, são enfocados temas como as ideologias nacionalistas dominantes principalmente na França, Inglaterra e Estados Unidos, a colonização das línguas em diferentes continentes e a relação com as línguas vernaculares e a dimensão ideológica de instrumentos linguísticos, dentre outros. Woolard e Schieffelin (1994) destacam que as pesquisas históricas têm explorado as IL dos colonizadores ao invés das ideologias das populações indígenas, principalmente por conta da disponibilidade de documentos desse período colonial. Na Historiografia da Linguística, foram analisadas as ideologias presentes nas teorias linguísticas, como a de Saussure e Chomsky; foi criticada a

¹⁶ No original: “Such complex relations among social position, linguistic practice, and purist ideologies illustrate the importance of problematizing ideology rather than assuming that it can be read from one of the other two elements” (1994, p. 64-65).

¹⁷ Uma ilustração é o caso do Acordo Ortográfico da língua portuguesa de 1990 na visão de diferentes usuários da língua portuguesa (LEITÃO; SOUSA, 2014).

¹⁸ No original: “[...] neutral technology, but rather is culturally organized, ideologically grounded, and historically contingent, shaped by political, social, and economic forces” (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 65).

¹⁹ O Tok Pisin é uma das línguas nacionais da Papua Nova Guiné oficialmente reconhecida pela Constituição, desde a fundação desse país em 1975, juntamente com o inglês e o Hiri Motu, a segunda língua da zona costeira de Port Moresby. Num país onde se fala mais de 750 línguas, o Tok Pisin é reconhecido como língua franca e, “nos últimos anos, tem conquistado importância e prestígio” (NOVAGA, 2008, p.2). É considerada um *crioulo* com vocabulário da língua inglesa. (2008). Disponível em: <revistas.fflch.usp.br/papia/article/download/1983/1796>. Acesso em: 17 fev. 2018.

²⁰ O Yekuana é uma língua essencialmente falada pela população indígena Ye'kwana. Esta língua não possui praticamente registros escritos e, por esta razão, a população é alfabetizada em espanhol. Natalia Cáceres (2011), em sua tese de doutorado, intitulada *Grammaire Fonctionnelle- Typologique des Ye'kwana*, desenvolve um sólido trabalho sobre a questão linguística desses povos. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Acaceres-2011/caceres_2011_yekwana.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

noção de diglossia como sendo estável na medida em que naturalizava ideologicamente dada ecologia linguística, dentre outros.

Na abordagem relacionada à ideologia, estrutura linguística e mudança na língua, muitos estudos demonstram que há relação entre as mudanças linguísticas e a avaliação da língua, ou seja, as alterações das estruturas linguísticas são mediadas pelas IL. Segundo Woolard e Schieffelin (1994), o nível de consciência dos falantes pode se constituir como gerador de mudanças linguísticas. Um exemplo são as mudanças na língua perpetradas pelos movimentos feministas e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queer (LGBTQ) no mundo inteiro (MOITA LOPES, 2013).

E por fim, Woolard e Schieffelin (1994) destacam que os estudos das IL estão longe de serem vistos como um agrupamento homogêneo, mas podem ser direcionados à investigação das ideologias como forma contestatória e de resistência.

Sobre essa diversidade de abordagens, compreende-se a dificuldade de se chegar a um denominador comum sobre IL. Entretanto, Trimaille e Eloy (2012) se arriscam numa definição e afirmam que existe, ao menos, um consenso “sobre o fato que as IL são um tipo de interface entre a linguagem, as línguas (e suas concepções) e a sociedade em suas múltiplas dimensões, institucionais ou não” (TRIMAILLE; ELOY, 2012, p. 12).²¹ Esta definição comunga com a de Woolard (1998) que diz que IL são “Representações, explícitas ou implícitas, que interpretam a interseção da linguagem e dos seres humanos em um mundo social [...]”²² (WOOLARD, 1998, p. 3).

A nosso ver, outro aspecto convergente em algumas definições de IL é o fato de estas incorporarem a noção de crenças como é o caso da definição de Silverstein (1979) citada aqui na página 20 (citação 11), bem como a de Kroskrity que afirma que “[...] as IL são crenças, ou sentimentos, sobre línguas utilizadas em seus mundos sociais.”²³ (KROSKRITY, 2004, p. 498).

Kroskrity (2004) desenvolve a noção de IL a partir de cinco níveis de dimensões convergentes: 1. Interesses do grupo, 2. A multiplicidade das ideologias, 3. A consciência dos falantes, 4. A mediação entre as estruturas sociais e as formas de fala, 5. O papel da IL na construção da identidade.

²¹ No original: “[...] sur le fait que les idéologies linguistiques sont une sorte d’interface entre le langage, les langues (et leurs conceptions) et la société dans ses multiplex dimensions, institutionnelles ou non” (TRIMAILLE; ELOY, 2012, p. 12).

²² No original: “Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world [...]” (WOOLARD, 1998, P. 3).

²³ No original: “[...] language ideologies are beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds” (KROSKRITY, 2004, p. 498).

O primeiro nível de organização das ideologias compreende a maneira como os indivíduos manejam a língua em prol de interesses de grupos sociais específicos, em detrimento de alguns grupos sociais. As tentativas de padronização das línguas são um dos exemplos citados por Kroskrity (2004), Milroy (2011) e Moita Lopes (2013) como forma de pertencimento a um grupo e de deixar fora dele aqueles que não seguem a norma padrão. As IL de movimentos feministas ou LGBTQ em torno da mudança da forma da língua é outro exemplo de como determinado grupo gerencia a língua em prol de seus interesses (e.g.: o uso de @ para substituir a desinência de gênero no português).

O segundo nível corresponde à multiplicidade das ideologias, ou seja, a como elas se apresentam dentro de diferentes grupos socioculturais e que peso carregam segundo quem profere o discurso, por exemplo: as marcas ideológicas serão as mesmas num determinado discurso se proferido por um homem, uma mulher, um branco ou um negro?

O terceiro nível diz respeito à consciência dos falantes. Segundo Moita Lopes (2013), esse grau de consciência é variável e nem sempre é explícito. Determinados lugares são propícios a discursos ideológicos, como é o caso dos rituais religiosos e dos tribunais, os participantes destes ritos e audiências têm plena consciência de como se comportar linguisticamente e, ao quererem “transgredir” as regras ou romper o silêncio, utilizam-se de um discurso metapragmático para justificar o feito.

O quarto nível compreende a função mediadora das IL entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. Neste nível, Kroskrity incorpora três características trazidas de Irvine e Gal (2000 *apud* Kroskrity, 2004) que, por sua vez, foram buscá-las na Semiótica: iconização, recursividade fractal e apagamento. Para Irvine (2001 *apud* COSTA; LAMBERT; TRIMAILLE, 2012, p. 254), a iconização se refere ao fato que “as diferenças linguísticas funcionam como representações icônicas de contrastes sociais que elas indexam – como se, de certa maneira, um traço linguístico descrevesse ou exibisse a essência de um grupo social.”²⁴ Ou seja, entende-se por iconização quando um determinado aspecto linguístico caracteriza uma representação de um grupo social, como, por exemplo, o sotaque da *banlieue* (periferia) parisiense que se opõe ao sotaque de Paris, ou melhor, o sotaque dos filhos de imigrantes contrastando com os dos franceses “*de souche*” (legítimos). Costa, Lambert e Trimaille (2012) exemplificam com a afirmação seguinte:

²⁴ No original: “[...] les différences linguistiques fonctionnent comme des représentations iconiques de contrastes sociaux qu’elles indexent – comme si, d’une certaine manière, un trait linguistique décrivait ou exhibait l’essence d’un groupe social.” (IRVINE, 2001, p. 33 *apud* COSTA; LAMBERT; TRIMAILLE, 2012, p. 254 in: TRIMAILLE, C.; ELOY, J-M. 2012, tradução nossa).

[...] as diferenças físicas, linguísticas e comportamentais funcionam neste caso (*do exemplo do sotaque da periferia, dado acima*) como emblemas hetero-atribuídos de contrastes sociais que são utilizados, de modo argumentativo, como “reveladores” da essência de um grupo social (COSTA, LAMBERT, TRIMAILLE, 2012, p. 255, grifos nossos)²⁵.

Na citação acima, os autores se referem ao estudo realizado numa escola de ensino médio localizada em Zona de Educação Prioritária (ZEP), na periferia de Grenoble, em uma classe que se divide entre dois grupos, compostos majoritariamente por meninas, originados de uma classe social baixa, mais velhas que a média em outras escolas no mesmo ano escolar e de descendentes de imigrantes vindos de vários países (COSTA; LAMBERT; TRIMAILLE, 2012). No geral, todos os alunos possuem as mesmas características sociais, mas as relações entre esses dois grupos são conflituosas.

De um lado, existe um grupo composto por 6 jovens que deixam perceber através de suas escolhas linguísticas as diferenças entre elas e o outro grupo: são francesas (embora existam imigrantes e descendentes de imigrantes), de pele mais branca, educadas, que falam “corretamente” e tiram boas notas, e de outro, um grupo de 13 que se caracteriza por ser o oposto do primeiro grupo, inclusive na relação conflituosa com os professores: não fala corretamente o francês, comunica-se em árabe, fala muito alto etc. A língua árabe iconiza o grupo dos 13 jovens que são o alvo de “representações e atitudes” (COSTA; LAMBERT; TRIMAILLE, 2012, p. 251) bem negativas, tanto por parte do grupo de jovens quanto por parte dos professores “que descrevem as práticas comunicativas deles (do grupo 13) de maneira estável como desviante em relação ao que é esperado e julgado aceitável no domínio escolar.” (COSTA; LAMBERT; TRIMAILLE, 2012, p. 251).²⁶ A diferença ressaltada pelo grupo dos 6 em relação ao árabe e ao francês é motivo para a inclusão e exclusão dos grupos e para opô-los quanto às diferenças sociais e comportamentos divergentes em relação às atividades escolares e à própria instituição, conforme observam os autores.

Por sua vez, Kroskrity (2004) traz o exemplo do clique, traço fonológico da língua de um grupo étnico do Khoisan, no sudeste da África, que foi caracterizado como sons de animais pelos linguistas e não como um fonema, consequência esta da visão etnocentrista dos pesquisadores que descreviam as línguas dos outros à luz das suas próprias línguas, dos seus

²⁵ “[...] les différences physiques, linguistiques et comportementales y fonctionnent comme des emblemes hétéro-attribués de contrastes sociaux qui sont utilisés, de façon argumentative, comme des “révélateurs” de l’essence d’un groupe social.” (COSTA; LAMBERT; TRIMAILLE, 2012, p. 255 in: TRIMAILLE ; ELOY, 2012).

²⁶ No original: “[...] qui décrivent leurs pratiques communicatives de manière stable comme déviantes par rapport à ce qui est attendu et jugé acceptable dans l’espace scolaire” (COSTA; LAMBERT; TRIMAILLE, 2012, p. 251 IN TRIMAILLE, C.; ELOY, J-M, 2012, p. 251).

próprios fonemas. Essa forma de representação do grupo promovia a ideologia que eles "falavam" como animais, pois usavam sons de animais. Para Costa, Lambert e Trimaille (2012), esta característica é decorrente diretamente do laço estabelecido entre as práticas languageiras e sociais e os posicionamentos imaginados e, em seguida, transformados (coisificados) - pelo próprio interlocutor - em identidade. Ou seja, no caso das pessoas que falam com sotaques da periferia, isso remete à imigração, a não saber falar francês, a educação, classe social etc.

A recursividade fractal trata de uma oposição em dado nível da língua que se projeta em outro nível. Costa, Lambert e Trimaille (2012) consideram estas categorizações dicotômicas como atualizações micro-sociais de ideologias que geram oposições capazes de separar os grupos linguísticos, nacional e socioeconomicamente. Como exemplo podemos tomar o caso dos cliques acima utilizados por uma comunidade do sudeste da África que tem uma determinada função fonológica e que pode ser usado por outra comunidade com outra função fonológica, inventando assim um novo sentido para a palavra (ou som). Segundo Gadet (2007), ela implica “a projeção de uma oposição que se sobressai em um certo nível da relação, sobre um outro nível e contribui, assim, para reforçar as oposições.”²⁷ (2007, *apud* TRIMAILLE; ELOY, 2012, p. 255). E Irvine (2001) completa dizendo que estas oposições intragrupos podem ser projetadas para as relações intergrupos.

A terceira dimensão, o apagamento da diferença, se dá quando as ideologias simplificam o campo sociolinguístico, tornando as pessoas, as suas características, suas atividades ou os fenômenos sociolinguísticos invisíveis. Na maioria das vezes, percebemos um apagamento de um fato majoritário em detrimento de outro considerado menos relevante à luz de um poderio linguístico e/ou socioeconômico, ou seja, “os fatos que não entram numa estrutura ideológica são ignorados ou afastados.” (IRVINE *apud* COSTA et. al, 2012)²⁸. De acordo com Moita Lopes (2013), as IL alteram as estruturas da norma padrão e baseiam-se nas escolhas ideológicas determinantes na construção de teorizações sobre línguas e linguagem, influenciando, assim, políticas públicas. A construção de uma gramática em uma sociedade multilíngue comprova, por exemplo, o apagamento de todas as outras línguas utilizadas em prol de uma só, normalmente, a língua do colonizador, do poderio econômico, do povo dominante.

²⁷ No original: “[...] la projection d’une opposition saillante à un certain niveau de la relation, sur un autre niveau et contribue ainsi à renforcer les oppositions” (GADET, 2007, p. 207).

²⁸ No original: “Les faits qui ne rentrent pas dans le schème idéologique sont ignorés ou écartés” (IRVINE *apud* COSTA et al, in: TRIMAILLE; ELOY, 2012, p. 254).

O quinto e último nível das dimensões abordado por Kroskrity (2004) é o papel das IL na construção da identidade. Para Moita Lopes (2013), esta dimensão é de grande relevância porque “os conceitos de nação, etnia e de pertencimento a um grupo dependem crucialmente dela.” (MOITA LOPES, 2013, p. 27). Inspirada em Kroskrity (2004), Cáceres (2014, p. 108) ressalta que “[U]ma representação identitária pode, então, ser uma representação ideológico-linguística.” A ideologia que aponta que no Brasil só se fala português, nos leva a deixar de lado 274 línguas indígenas, os usuários das Libras, as línguas de fronteiras e as línguas dos imigrantes.

As três primeiras dimensões abordadas por Kroskrity (2004) tocam o domínio das crenças e dos significados, enquanto que as duas últimas exercem funções ideológicas.

Cáceres (2014) inspirou-se fortemente nas concepções de IL de Kroskrity (2004) para fundamentar o seu trabalho calcado também nos conceitos de PL e governamentabilidade (FOUCAULT, 1979) sobre a oferta de língua estrangeira numa escola pública do Rio Grande do Sul a fim de compreender, através desses três elementos, os discursos e as perspectivas dos colaboradores da pesquisa (uma ex-coordenadora da escola e dois alunos). A escola em questão situa-se num contexto considerado bilíngue (português/italiano), mas a PL adotada em torno das línguas estrangeiras da escola não levou em consideração as práticas da comunidade, que utiliza também o alemão em contexto familiar, e escolheu, entretanto, adotar o inglês e o espanhol como línguas estrangeiras a serem ensinadas. O trabalho de Cáceres (2014) demonstra que os alunos dão importância a essas duas línguas estrangeiras na escola, e que o inglês é, sem dúvida, uma língua indispensável. Por outro lado, não proporciona escolhas para que eles estudem as línguas pelas quais nutrem um interesse pessoal ou um laço afetivo. A autora propõe, com esse estudo, uma primeira reflexão em torno da oferta de línguas estrangeiras por parte dos gestores para que estes possam levar em consideração, num contexto específico educacional, os interesses da comunidade.

Já Del Valle (2007, p. 19-20) define IL como sendo um “sistema de ideias que articulam noções de linguagem, de línguas, de fala e/ou de comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas”²⁹. O autor justifica a sua noção de IL a partir de três condições (DEL VALLE, 2007; DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016): sua contextualidade, ou seja, ao fato de estar vinculado a um contexto cultural, político e social; sua função naturalizadora e normalizadora da visão da língua com interesses totalizador; e sua

²⁹ No original: sistemas de ideas que articulan nociones del language, las lenguas, el habla y/o la comunicación com formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. (DEL VALLE, 2007, p. 19-20).

institucionalidade que se dá numa ordem prática institucional afirmada por uma relação de autoridade e poder.

Para ilustrar a dimensão ideológica da língua, Del Valle e Meirinho-Guede (2016) nos apresentam três casos, a título de exemplos, sendo os dois primeiros fictícios e o terceiro, um exemplo real, que resumimos aqui.

O primeiro exemplo se passa numa universidade espanhola entre uma aluna e uma professora que discutem sobre as reivindicações dos alunos sobre dado assunto. A aluna se dirige à professora utilizando o pronome “tú” e a professora se dirige à aluna utilizando o pronome “usted” durante toda a conversa. O “usted” em espanhol – assim como o “vous” em francês – é uma marca de formalidade e é comumente utilizado na Espanha, nas instituições de ensino superior, entre alunos e professores. O exemplo aqui marca, como fazem referência Del Valle e Meirinho-Guede (2016) na citação um pouco mais abaixo, o contexto social em que é estabelecido esse diálogo e uma posição desafiadora da aluna que se coloca frente à professora num contexto reivindicatório.

O segundo exemplo se passa num departamento de espanhol de uma universidade americana. O candidato, nascido nos EUA de uma família hispano-falante e sócio econômica baixa, escolarizado em inglês, qualificado e capacitado para o cargo, com Ph.D e inúmeras publicações, passa por uma brilhante entrevista com dois professores para dar aula na universidade. No final da entrevista ele fala para os professores: “Me pueden dejar un mensaje que yo los llamo patrás inmediatamente” (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p.623). No dia seguinte, os professores se reúnem para saber se o uso da expressão “Llamar patrás” o desqualificaria. Este exemplo marca o preconceito linguístico de norte-americanos sobre comunidades hispano-falantes nos EUA retratado aqui na não aceitação do spanglish (uma mistura de inglês e espanhol que consiste em se apropriar de palavras e ou expressões de uma língua e adaptá-las à outra) em contextos formais, como o acadêmico.

O terceiro exemplo evoca a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) no Chile, de Andrés Bello (1781–1865). A gramática “analisa as estruturas do espanhol de acordo com os parâmetros de seu tempo; e é uma gramática que, ao mesmo tempo, é identificada como prescritiva na medida em que seleciona usos específicos e condena outros”³⁰ (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623). Os autores dizem não

³⁰ No original: “analiza las estructuras del español de acuerdo con los parámetros de estudio gramatical de su tiempo; y es una gramática que, a la vez, se identifica como prescritiva en tanto que selecciona unos usos particulares y condena otros”. (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623, tradução nossa). Disponível em: <http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc_pubs>. Acesso em: 27 set. 2017.

ter escrito a Gramática para os castelhanos, mas para os habitantes da Hispano-América, a fim de conservar a língua de seus antepassados em seu estado puro como meio de comunicação e “[...] um vínculo de fraternidade entre as várias nações de origem espanhola[...]”³¹ (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623) nos dois continentes. E acrescentam:

O Chile e a Venezuela têm tanto direito como Aragão e Andaluzia para tolerar suas divergências acidentais, quando é patrocinado pelo uniforme e autêntico costume de pessoas educadas. Neles, se peca muito menos contra a pureza e a correção da linguagem do que nas locuções afrancesadas que não deixam de pulverizar hoje em dia nas obras mais estimadas dos escritores peninsulares.”³² (DEL VALLE, MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623)

Del Valle e Meirinho-Guede (2016) nos propõem interpretar estes três exemplos a partir de quatro pontos necessários:

[...] pensar a linguagem em relação direta com o contexto, situacional, social e, inclusive, geopolítico; [...] reconhecer que o uso da linguagem supõe uma intervenção sobre o próprio contexto de uso; [...] estimar o choque entre as ideias recebidas sobre a linguagem e desafios a tais ideias; e, finalmente, [...] examinar o modo como a práxis linguística é um modo de negociação de poder.³³ (DEL VALLE, MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623)

Os autores sugerem uma rápida análise das IL intrínsecas em cada exemplo atribuindo ao primeiro exemplo uma relação de poder estabelecida pelo uso dos pronomes que confere a autoridade do professor e, por outro lado, uma forma de protesto da parte da estudante. No segundo exemplo, ocorre a possibilidade de barrar um indivíduo, profissionalmente, por causa das expressões linguísticas utilizadas que revelam a sua origem e que estão, segundo os professores universitários, em desacordo com o seu grau de qualificação profissional. No

³¹ No original: “y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español” (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623).

³² “Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada. En ellas se peca mucho menos contra la pureza y corrección del lenguaje, que en las locuciones afrancesadas, de que no dejan de estar salpicadas hoy día aun las obras más estimadas de los escritores peninsulares” (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623).

³³ No original: “[...] pensar el lenguaje en relación directa con el contexto situacional, social e incluso geopolítico; [...] reconocer que el uso del lenguaje supone una intervención sobre el propio contexto de uso; [...] apreciar el choque entre ideas recibidas sobre el lenguaje y desafíos a tales ideas; y, finalmente, [...] examinar el modo en que la praxis lingüística es un modo de negociación de relaciones de poder” (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623).

terceiro e último exemplo, as IL “conectam as variedades de uma língua com projetos de emancipação política”.³⁴

A concepção de IL de Del Valle é indissociável do contexto e das práticas. O contexto, para os autores, como podemos ver nos exemplos acima, é um elemento responsável por atribuir às IL diferentes significados. Del Valle e Meirinho-Guede (2016) referem-se a IL como

[...] uma categoria que nos convida a pensar a língua em relação ao contexto, mas não só como um produto derivado dele (como um objeto cuja forma reflete condições sociais), mas também como uma prática que a constitui (como uma intervenção efetiva nesse contexto) (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 622).³⁵

Do lado dos teóricos francófonos, Costa, Lambert e Trimaille (2012) chamam a atenção para o problema de tradução do termo *language* que, em inglês, pode se referir à língua e à linguagem. Eles decidem então traduzir *language ideologies* por Ideologias da língua e da linguagem (ILL), e delineiam uma diferença entre IL e ideologias languageiras. Os autores colocam, então, na primeira categoria, as línguas e as variedades linguísticas na articulação dos discursos e das práticas, e na segunda, “[...] os discursos e as práticas mais especificamente ligadas às *práticas languageiras*, comunicativas e interacionais, assim como a avaliação e a seleção de traços languageiros particulares [...]” (COSTA *et. al.*, 2012, p. 262)³⁶. No caso do exemplo dos grupos dos 6 e 13 jovens, a língua árabe tematizaria a primeira categoria, e todas as ideologias estariam se referindo às representações sociais nela contidas, representando os contrastes sociais entre o árabe e o francês. Na segunda categoria a maneira de falar do grupo dos 13, utilizando variantes diferentes e/ou falando alto, caracteriza o conceito de ideologias.

Em meio a todas as discussões sobre IL, levando em consideração os posicionamentos de Irvine e Gal (1995, *apud* COSTA *et. al.*, TRIMAILLE; ELOY, 2012) sobre iconização,

³⁴ No original: “conectan variedades de una lengua con proyectos políticos de emancipación” (DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 623).

³⁵ No original: “una categoría que nos invita a pensar el lenguaje en relación con el contexto, pero no solo como producto derivado de este (como objeto cuya forma refleja las condiciones sociales), sino también como práctica que lo constituye (como intervención efectiva en ese contexto).” (DEL VALLE, MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 622). Disponível em: http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc_pubs. Acesso em: 27 set. 2017.

³⁶ No original: “[...] les discours et les pratiques plus spécifiquement liés aux *pratiques langagières*, communicatives et interactionnelles, ainsi qu’à l’évaluation et la sélection de traits langagiers particuliers [...]” (COSTA *et al.*, 2012, p. 262).

recursividade fractal e apagamento, Costa, Lambert e Trimaille (2012) se arriscam numa posição sobre as IL se perguntando se

[...] as ILL³⁷ não seriam, então, conjuntos coerentes e articulados de conhecimentos, elaborando-se em um e subtendendo os discursos que tomam a língua ou as línguas como objeto, mesmo quando estes objetos linguísticos só são pontos de focalização cognitiva e discursiva para designar (e tomar uma posição sobre) questões mais vastas, como o lugar de tal ou tal grupo em uma sociedade por exemplo (p. 256-257).³⁸

Percebemos, também aqui, que não existe ainda um consenso sobre a noção de IL, no entanto, em Valeiro (2015), encontramos a afirmação de Álvarez Cáccamo (*apud* VALEIRO, 2015, p. 76) que diz que os estudiosos no assunto estão de acordo, ao menos, em um ponto: “[...] as IL contribuem para dar *alguma forma de sentido* à conduta linguística diária” (grifo do autor).

Costa, Lambert e Trimaille (2012), afirmam que existem diferentes conceitos para IL e, portanto, maneiras diferentes em concebê-las e utilizá-las, mas, ainda assim, existiria ao menos um consenso no nível da prática da pesquisa no que diz respeito às IL: “estas representam uma interface - discursiva e praxica – entre a linguagem, as línguas (e suas concepções) e a sociedade em suas múltiplas dimensões, interpessoais, grupais, institucionais.”³⁹ (p. 262).

Em diferentes momentos de nossas leituras sobre IL, percebemos a diversidade de noções utilizadas para o termo e a abrangência que ele toma na visão de cada teórico devido às diferentes abordagens e ângulos de pesquisa adotados por cada um. Não podemos deixar de concordar, após nossa resenha sobre o assunto, que as IL são elementos transformadores nas práticas, influenciando os discursos e mediando a relação entre língua e contexto social, reforçando assim as discussões convergentes entre Woolard e Schieffelin (1994), Hymes (*apud* WOOLARD e SCHIEFFELIN, 1994) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016) sobre a linguagem, as IL e a questão de poder. Sobre o poder, Del Valle e Arnoux (2010, p. 2) partem do princípio “de que toda coletividade humana se caracteriza pela existência de certas

³⁷ Os autores utilizam o termo Ideologias Linguísticas e Languageiras (ILL), mas decidimos que guardaríamos somente o termo ideologia linguística por considerar que se trata da mesma concepção.

³⁸ No original: “Les ILL ne seraient-elles pas alors des ensembles cohérents et articles de connaissances, s’élaborant dans et sous-tendant les discours qui prennent le langage ou les langues comme objet, même lorsque ces objets linguistiques/langagiers ne sont que des points de focalisation cognitive et discursive pour designer (et prendre position sur) des questions plus vastes, comme la place de tel ou tel groupe dans une Société par exemple? (COSTA e *al.*, IN TRIMAILLE; ELOY 2012, p. 256-257).

³⁹ No original: “[...] celles-ci représentent une interface – discursive et praxique – entre le langage, les langues (et leurs conceptions) et la Société dans ses multiplex dimensions, interpersonnelles, groupale, institutionnelles” (COSTA e *al.*, IN TRIMAILLE; ELOY, 2012, p. 262).

condições sociais e relações de poder”.⁴⁰ O poder de quem escolhe e dita as regras, as leis, a maneira “correta” de falar e se expressar face a um determinado grupo e contexto; o poder do Estado quando escolhe a língua oficial de uma nação (DEL VALLE; ARNOUX, 2010), as gramáticas, dentre outros, ou o poder do professor que decide dar um tom de formalidade a uma conversa utilizando estruturas formais da língua, como vimos anteriormente, marcando assim uma posição hierárquica, mas também uma posição social dentro de um determinado contexto.

O contexto social é um fator determinante na definição e constituição das IL e estas se categorizam em função daquele. As IL formam-se e moldam-se de acordo com o contexto social onde estão inseridas, e surgem em diferentes posições, no seio do grupo ou individualmente, representando, quase sempre, um caráter social, econômico e um poder social e/ou político.

As contribuições de Del Valle (2007), Del Valle e Meirinho-Guede (2016) e Del Valle e Arnoux (2010) convergem com a abordagem sobre doutrinas de correção, standardização e purismo de Woolard e Schieffelin (1994), vista anteriormente, e reforçam a ideia de que os discursos são fortemente influenciados por estas IL, como explicitado nos exemplos de Del Valle, anteriormente citados. Outro diálogo sobre a concepção de IL diz respeito às mudanças linguísticas operadas por elas (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994) alterando, consequentemente, os usos linguísticos (MOITA LOPES, 2013).

Após esse apanhado bibliográfico sobre os conceitos de IL, destacamos que para a realização deste trabalho apoiamo-nos, principalmente, nas noções de IL de Kroskrity (2004) e de Del Valle (2007) que privilegiam, respectivamente, as noções de crenças e os sistemas de ideias cognitivas. No decorrer da pesquisa, percebemos que as IL referentes à LF gravitam entre diferentes sentimentos abordados pelos participantes, sejam eles alunos ou professores, destacando-se a afinidade, o gosto, o prazer que a LF oferece para quem a ensina ou aprende e a distinção que ela proporciona nos diferentes contextos sociais dos respondentes, revelando, assim, elementos de destaque da noção de IL de Kroskrity (2004). Como será possível verificar na análise, podemos situar nas respostas dos colaboradores 4 dos 5 níveis de dimensões convergentes abordados por Kroskrity (2004)), em que as IL se enquadram, são eles: a) interesses do grupo, b) multiplicidade das ideologias, c) consciência dos falantes e d) construção da identidade. Del Valle (2007) leva em consideração diferentes contextos que Kroskrity (2004) denomina “mundos sociais”: cultural, político e social. Para Del Valle

⁴⁰ No original: “[...] de que toda colectividad humana se caracteriza por la existência de ciertas condiciones sociales y relaciones de poder” (DEL VALLE, ARNOUX, 2010, p. 2).

(2007), como já dissemos um pouco mais acima, não é possível separar as IL do contexto e das práticas, pois elas são produtos do mundo social onde aparecem.

2.2. Política Linguística e suas diferentes nomenclaturas

O termo política linguística apareceu nos anos 70, bem depois do termo *planejamento linguístico* cunhado por Haugen, em 1959, e foi utilizado tanto nos Estados Unidos como na Europa (CALVET, 2007; BOYER, 2010). Mais tarde, outros termos equivalentes a planejamento linguístico surgiram, como é o caso de *normalização linguística* (ARACIL, 1965 *apud* BOYER, 2010) utilizado para referir-se ao domínio catalão-espanhol, o termo *aménagement linguistique* (CORBEIL, 1980) para o domínio quebequense-francófono surgido no Quebec nos anos 70, dentre outros. Boyer (2010) ressalta que o planejamento (*aménagement*)⁴¹, a planificação e a normalização linguísticas corresponderiam à implantação das políticas linguísticas declaradas através de dispositivos concretos.

Em Calvet (2007) e Boyer (1996), o termo PL é utilizado para explicar a determinação das grandes escolhas feitas sobre as relações entre as línguas e a sociedade, enquanto que a *planification* (planejamento) refere-se a esta política posta em prática. Nota-se que, em francês, planificação (*planification*) e planejamento (*aménagement*, para uns, *ou planification*, para outros) referem-se ao mesmo conceito, mas com conotações diferentes. Segundo Corbeil (1980), e para os quebequenses, o termo *planification* estaria relacionado às imposições do Estado enquanto que no termo *aménagement* a ideia de participação da coletividade estaria implícita.

Ainda sobre PL e planejamento, Blanchet (2009) pensa que é importante diferenciá-los pois um planejamento linguístico pode ser originado ou depender de políticas não-linguísticas do tipo educativas, jurídicas, econômicas, dentre outras. Para Eloy (2010), PL e *aménagement* linguístico são dois conceitos bem distintos que ele define da seguinte maneira

[...] “uma política linguística” é uma realização ou um programa político identificável, enfim “o *aménagement* linguístico” é o conjunto dos atos e dos

⁴¹ Neste trabalho, traduziremos o termo *aménagement* por planejamento, apesar de este não ser o sentido exato da palavra em francês. Existiria, para nós, uma ordem hierárquica entre *planification*, que vem de plano, planejar, e *aménagement*, que quer dizer arrumar, pôr em ordem.

discursos de implementação de uma política linguística explícita, ele se assemelha a uma tecnologia (ELOY, 2010, p. 175)⁴².

O termo Glotopolítica, proposto por Guespin e Marcellesi (1986) em substituição ao termo de PL, veio também compor esse conjunto de terminologias. Eles explicam que não têm a intenção de menosprezar a importância do termo PL e expõem as razões pelas quais preferiram o neologismo Glotopolítica aos termos PL e planejamento (*planification*) linguístico.

Essencialmente, ele [o termo glotopolítica] nos oferece a vantagem de neutralizar, sem se exprimir sobre ele, a oposição entre língua e fala. Ele designa as diversas abordagens que uma sociedade tem da ação sobre a linguagem, sendo ela ou não consciente: tanto a língua quanto a sociedade legisla sobre os status recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; a fala, quando reprime tal emprego por um ou outro; o discurso, quando a escola faz da produção de um tipo de texto um material de exame: Glotopolítica é necessária para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade assume a forma do político (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p.5)⁴³.

Nas palavras de Blanchet (2009), Glotopolítica englobaria todos os aspectos, micro e macro sociolinguísticos da linguagem, ou seja, das interações cotidianas como corrigir a fala de alguém até as intervenções de ordem governamental.

2.2.1. Sobre a área de PL e suas diferentes fases

De acordo com Oliveira (2007), Johnson (2013) e Ribeiro da Silva (2013), a PL é uma área relativamente recente. Surgiu na década de 60 “[...] associada ao plurilinguismo e a sua gestão” (OLIVEIRA, 2007, p. 7), para resolver problemas linguísticos advindos da independência de algumas nações pós-colônias, na Ásia e na África.

Os problemas linguísticos dos quais falamos acima se resumiam, principalmente, na escolha da língua a ser utilizada, na elaboração de gramáticas, dicionários, desenvolvimento

⁴²No original: “[...] « une politique linguistique » est une réalisation ou un programme politique identifiable, enfin « l'aménagement linguistique » est l'ensemble des actes et des discours de mise en œuvre d'une politique linguistique explicite, il s'apparente à une technologie.” (ELOY, 2010, p. 175).

⁴³No original: “Essentiellement, il offre à nos yeux l'avantage de neutraliser, sans s'exprimer à son égard, l'opposition entre langue et parole. Il désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen: Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique.” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p.5).

do sistema de escrita (RIBEIRO DA SILVA, 2013), como propunha Haugen, em 1959 (cf. JERNUDD; NEKVAPIL, 2012). Ou seja, giravam em torno de uma reflexão em como desenvolver a forma de uma língua - planejamento de *corpus* - e alocar os usos e funções desta - planejamento de *status*⁴⁴ - (JOHNSON, 2013). Boyer (2010) afirma que as políticas linguísticas podem, respectivamente:

- tratar de uma determinada língua em suas *formas*: pode ser uma intervenção de tipo normativa (visando, por exemplo, a determinar uma forma standard, a codificar funcionamentos gramaticais, lexicais, fonéticos ..., ou ainda a modificar uma ortografia, etc., e a divulgar oficialmente as [novas] normas então fixadas entre os usuários).

- *tratar os funcionamentos socioculturais* de tal língua, seu estatuto, seu território, face aos funcionamentos socioculturais, ao(s) estatuto(s), ao(s) território(s) de uma outra/de outras língua(s) também em uso numa mesma comunidade (BOYER, 2010, p. 68, grifos do autor).⁴⁵

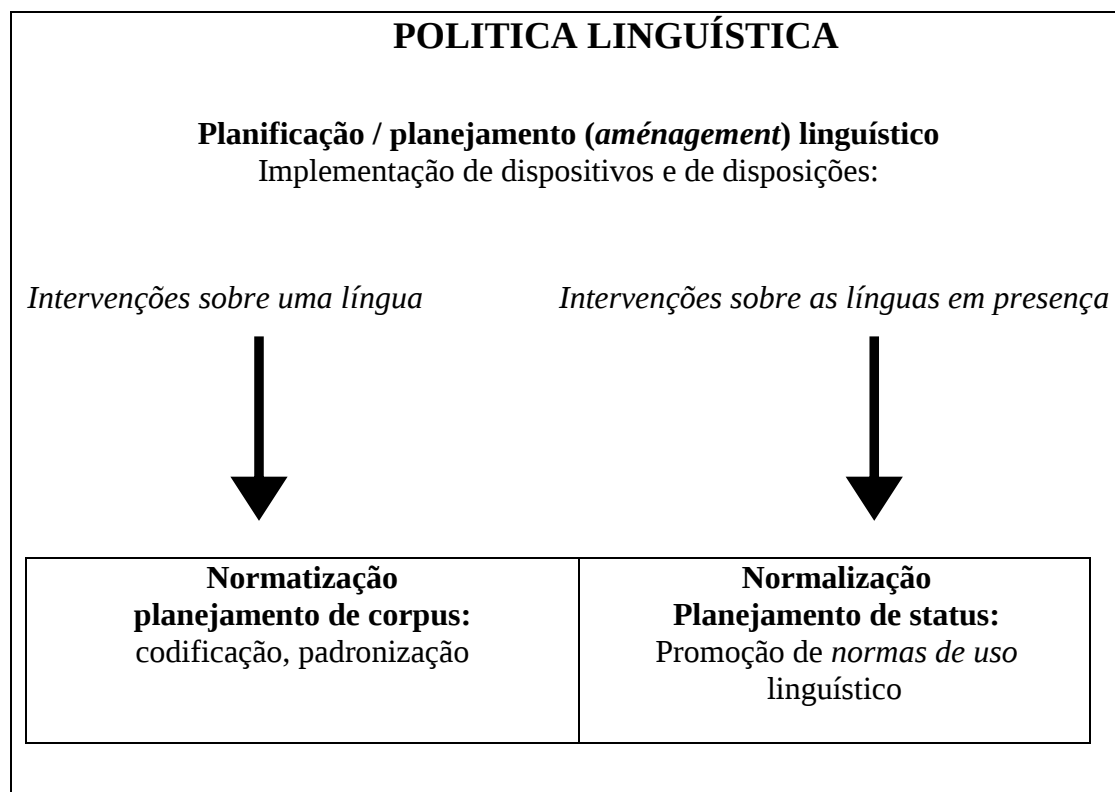
Boyer (2010) acrescenta que existe uma conexão entre eles, considerando que uma determinada PL pode ser tratada, ao mesmo tempo, sob dois ângulos: o linguístico e o sociocultural.

No que diz respeito à normalização e à normatização, o autor ilustra suas palavras através do Quadro 1:

⁴⁴ Os termos planejamento de corpus e status foram cunhados por Klos, em 1969 (COOPER, 1989).

⁴⁵ No original: “concerner telle langue dans ses *formes*: il peut s’agir alors d’une intervention de type normatif (visant, par exemple, à déterminer une forme standard, à codifier des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonétiques..., ou encore à modifier une orthographe, etc., et à diffuser officiellement les [nouvelles] normes ainsi fixées auprès des usagers).

- *concerner les fonctionnements socioculturels* de telle langue, son statut, son territoire, face aux fonctionnements socioculturels, au(x) statut(s), au(x) territoire(s) d’une autre/d’autres langue(s) également en usage dans la même communauté, avec des cas de figures variables (complémentarité, concurrence, domination, etc.).” (BOYER, 2010, p. 68). Disponível em: < <http://mots.revues.org/19891>>. Acesso em: 30 set. 2016.

Quadro 1: Normatização x Normalização

Fonte: Boyer (2010, p. 69)

Ao planejamento de *corpus* e planejamento de *status*, Cooper (1989) acrescenta um terceiro componente, o planejamento de aquisição, direcionado para aumentar o número de usuários de uma língua que, por sua vez, irão introduzir novos usos e influenciá-la através desse contato.

Para Ribeiro da Silva (2013), a “possibilidade de se manipular ou planejar as línguas naturais constitui um dos pilares [dos três citados pelo autor], sobre os quais se fundou a Política Linguística” (p. 293). Primeiramente, a heterogeneidade dos povos destas nações recém independentes, tanto étnica quanto linguística, consistia em um problema e um obstáculo a ser superado que só se resolveria com a implantação de um modelo monolíngue e monocultural (cf. RIBEIRO DA SILVA, 2013). Para isso, dever-se-ia escolher qual língua ou variante falar e modernizá-la, em seguida, o que consistiria, segundo Ribeiro da Silva (2013), o segundo pilar que fundamentou os primórdios da PL. Por modernização, Kaplan e Widdowson (1992, *apud* RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 294) afirmam que “[...] [a modernização] implica disponibilidade de informação científica e técnica, além de preocupação com tecnologia apropriada e com sua transferência”. O terceiro e último pilar que fundamenta a PL é o pressuposto da cientificidade que parte do princípio que os

“problemas linguísticos” são definidos, estudados e resolvidos por pessoas especializadas, autoridades políticas e linguistas que utilizam um modo racional, eficaz, objetivo e neutro (cf. RIBEIRO DA SILVA, 2013), o que confere ao campo seu caráter científico.

No que podemos considerar a primeira fase da PL, até os anos 70, observamos que o que se realizava neste campo, até então, constituía uma imposição das línguas majoritárias na forma de “solução de problemas linguísticos”, ou seja, das línguas dos colonizadores em detrimento das línguas/dialetos e variantes dos povos colonizados. Tomamos como exemplo o caso das nações africanas que eram formadas por diversas etnias dentro de um mesmo país, não possuíam uma língua majoritária e se viram obrigadas a utilizar a língua do colonizador (ARNOUX, 2000) para simplificar as relações, porque, como explicita Boyer (1997), a coexistência de duas ou mais línguas num mesmo lugar não é nunca igualitária e, quase sempre, provoca uma concorrência entre elas, e – às vezes – concorrências violentas. Entretanto, a escolha de uma língua majoritária poderia também representar uma escolha “neutra”, sem necessidade de priorizar uma etnia específica, dentre as diferentes etnias existentes, sem exacerbar as lutas pelo poder e sem precisar colocar em vantagem nenhuma etnia específica.

Nos anos 70 e 80 – o que corresponde à segunda fase da PL – a maneira como as PL eram abordadas recebe inúmeras críticas pelo seu caráter positivista e por sua discrepância com o modelo sociolinguístico da época por parte dos autores provenientes da Sociolinguística e da Linguística Crítica (JOHNSON, 2013). Houve a necessidade de trazer os aspectos sociais do planejamento linguístico quebrando, assim, o paradigma vigente, e de questionar algumas medidas tomadas na primeira fase, como, por exemplo, o processo de modernização das nações pós-colonizadas que impuseram suas línguas coloniais em detrimento das línguas já existentes, como as indígenas e as das diferentes etnias africanas. As PL da fase anterior apontavam para um monolinguismo como um meio mais fácil para a integração das novas nações (FERGUSON, 2006, *apud* RIBEIRO DA SILVA, 2013) e os críticos da área, nesta segunda fase, (FERGUSON, 2006; KAPLAN e BALDAUF JR, 1997 *apud* RIBEIRO DA SILVA, 2013) enxergavam nessa maneira de fazer PL um desvio das “[...] motivações políticas, sociais e ideológicas da atividade na qual estavam envolvidos” (FERGUSON, 2006 *apud* RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 297).

Nesta fase, os estudos sobre as línguas passam, então, a levar em conta o contexto social, político e histórico (COOPER, 1989) além do linguístico, e esses dois tipos de intervenção sobre a língua são, segundo Boyer (2010), perfeitamente complementares. A

exemplo deste processo podemos citar o caso do espanhol e do catalão em que a língua catalã foi normalizada e não normatizada, levando-se em conta os aspectos linguísticos, mas, sobretudo, os sociais e políticos (ARACIL, 1982, *apud* BOYER, 2010). A normalização é considerada pelos sociolinguistas catalães como “[...] a única resposta pertinente à dinâmica de substituição que tende a criar um conflito de diglossia em favor da língua dominante [...]”⁴⁶ (BOYER, 2010, p. 69). Em Calvet (2007), Aracil, afirma que a sobrevivência de uma língua não se dá pela sua normatização (ou *substituição*, como ele prefere nomear), mas sim, pela sua normalização que consiste em recuperar as suas funções e direitos.

A terceira fase da PL começa em meados dos anos 80 e perdura até os dias atuais. Coincide com o surgimento dos estudos sobre IL, elemento fundamental nesta terceira fase, e as preocupações dos estudiosos da área com as questões surgidas em torno da migração étnica, desaparecimento das línguas minoritárias, globalização, dentre outros. Poderíamos pensar numa fase de militância apesar de, segundo Rajagopalan (2013), esta militância fazer parte de todo processo de PL.

No período de “crise” que perdurou ainda na década de 80, como ressalta Ribeiro da Silva (2013) quando fala sobre as visões heterogêneas de PL praticadas por grupos de teóricos marxistas na época, buscava-se “desenvolver modelos conceituais e tipologias para a área” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 298), enquanto que seus opositores contemplavam “as implicações sociais dos aspectos não-planejados e/ou não-explicitos dos processos de política linguística [...]” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 298).

Já na década de 90, Schiffman (2009) introduz as noções de PL explícitas (*overt*) e implícitas (*covert*) que dizem respeito, respectivamente, às legislações ou regras oficiais e as não oficiais sobre PL. E exemplifica com o fato de, nos Estados Unidos não ter uma política explícita que diz que a língua inglesa é a língua oficial do país (não está na constituição, por exemplo), mas que, implicitamente, essa língua tornou-se a “oficial”, utilizada por toda a sociedade e administração pública. Schiffman (2009) propõe a noção de cultura linguística, relacionando-a à noção de PL, “umbilicalmente”, transferindo, assim, “[...] o foco das investigações para as práticas cotidianas e para o imaginário social.” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 310).

Mais tarde, Spolsky (2004, 2009, 2012), em convergência com Schiffman (2009) propõe também uma visão ampliada do campo, como veremos logo em seguida numa seção

⁴⁶ No original: “[...] catalans la seule réponse pertinente à la dynamique de substitution que ne manque pas de créer un conflit diglossique en faveur de la langue dominante » (BOYER, p. 69).

dedicada a este autor, em que considera as ideologias e as práticas como peças motoras no fazer PL. Para ele, assim como em Schiffman (2009), PL existe mesmo quando não está explicitada. No seu entendimento, faz-se PL quando, na prática, se opta por uma variante linguística, um sotaque, uma entonação, um discurso próprio. Enfim, as práticas linguísticas são elementos importantes para esta terceira fase da PL e foram trazidas por Spolsky (2004, 2009, 2012) como um elemento essencial de PL.

Por fim, Shohamy (2006) amplia ainda mais o modelo de Spolsky e o formaliza propondo mecanismos que irão transformar as ideologias em práticas linguísticas e vice-versa. De acordo com Ribeiro da Silva (2013, p. 314), “[...] [n]a proposta de Spolsky (2004) e Shohamy (2006), os mecanismos de PL são o ponto de convergência entre a ideologia (ou representações) e as práticas”, eles “[...] determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 315).

Vimos que já no século XXI o modelo binário de PL proposto nos anos 70, identificado por política e planejamento linguístico, foi completamente descartado por Spolsky e Shohamy. Estes autores adotaram uma visão ampliada considerando outros componentes ou mecanismos que viriam compor uma nova abordagem da área, como as ideologias (ou crenças) e as práticas abrangendo, assim, todos os tipos de fenômenos, implícitos ou explícitos, em uma sociedade que podem se constituir como PL.

Achamos por bem mostrar as diferenças de nomenclatura neste trabalho pois a bibliografia francófona traz também suas sutilezas nas definições dos termos *language planning* e *language policy*. Ao contrário de alguns teóricos anglo-saxões e brasileiros que neste século preferiram utilizar a terminologia PL ao invés de planejamento linguístico, na literatura francófona ainda é muito comum encontrar a terminologia planejamento. Nós, nesta pesquisa, preferimos adotar o termo PL ao nos referirmos ao campo como um todo.

2.2.2. A visão ampliada de Spolsky

Como veremos mais adiante, a noção de PL ampliada de Spolsky (2004, 2009, 2012) revela-se a mais adequada para a análise que se realiza nessa dissertação pois leva em consideração as crenças. Segundo Spolsky (2004), a área pode ser atual muito embora não sejam novas as ações de PL, e faz-se PL desde a época de Adão e Eva, quando Adão foi incumbido de nomear os animais, segundo o livro de Gênesis. O fazer PL vem se

modificando com o passar dos anos e incorporando, cada vez mais, perspectivas diferentes aos primeiros conceitos da área. Se os primórdios dos estudos nessa área se debruçavam basicamente sobre a resolução dos problemas linguísticos dos países em via de desenvolvimento e/ou recentemente colonizados (SPOLSKY, 2004), atualmente os estudos abrangem preocupações diversas que passam pela análise da sinalética nas ruas de uma cidade, da língua a ser usada em diferenciados domínios (escola, família, trabalho etc), das línguas para a educação das comunidades minorizadas, fronteiriças, entre outras opções. Sendo a PL feita de escolhas (SPOLSKY, 2009), cabe aos falantes de uma determinada língua decidir sobre a sua própria língua e variedade linguística e, cabe aos estudiosos da área, analisá-las. Como bem diz Spolsky (2009),

O objetivo de uma teoria de Política Linguística é dar conta desta para explicar as escolhas feitas por falantes individuais com base em padrões governados por regras reconhecidas pela comunidade de fala⁴⁷ (ou nas comunidades) da qual eles são membros (SPOLSKY, 2009, p. 1).⁴⁸

Observa-se, através de diferentes exemplos mencionados por Spolsky (2004, 2009), que as escolhas linguísticas são influenciadas por fatores internos ou externos, de ordem política ou não, e dotados, quase sempre, de interesses políticos e econômicos. Quando se decide, por exemplo, adotar uma sinalização multilíngue em uma determinada cidade, como no caso de Swansea (SPOLSKY, 2004)⁴⁹, a diversidade linguística está sendo levada em conta, mas por trás desta questão, certo interesse econômico se sobressai ao pensar na cidade como um grande centro turístico passível de gerar impactos financeiros. Para se entender como estas políticas são praticadas, vivenciadas e determinadas pelas comunidades de fala, e ampliando assim a concepção de PL, Spolsky (2004, 2009, 2012) identificou três componentes para melhor explicá-las: as práticas, as crenças (ou ideologias) e a gestão.

As *práticas* correspondem às escolhas de uma língua e de suas variantes, ao que os falantes utilizam, concretamente, no cotidiano, o que selecionam como variante para falar

⁴⁷ Spolsky (2009) traz a distinção feita pelos sociolinguistas entre ‘comunidade linguística’ e ‘comunidade de fala’. A primeira engloba todos os falantes de uma variedade específica de uma língua, enquanto que a segunda corresponde a todos os indivíduos que compartilham uma rede de comunicação, e que concordam mais ou menos sobre a adequação do uso das múltiplas variedades utilizadas nessa comunidade.”

⁴⁸ No original: “The goal of a theory of language policy is to account for the choices made by individual speakers on the basis of rule-governed patterns recognized by the speech community (or communities) of which they are members.” (SPOLSKY, 2009, p. 1).

⁴⁹ “No País de Gales, o Carmarthenshire County Council decidiu que o local e os sinais de trânsito devem ser apenas em galês. O Conselho Municipal de Swansea discordou: “como um conselho, temos uma política de sinais... se nós estamos fazendo de Swansea um centro de turismo, nós temos que atrair pessoas de todas as nacionalidades.” (SPOLSKY, 2004, p. 1).

com diferentes interlocutores. Num domínio familiar, elas podem interferir na variedade linguística falada pelos membros de uma mesma família, num domínio público pode-se escolher, por exemplo, variantes para tratar questões de gênero, com *todxs*, *tod@s*. Spolsky (2009) exemplifica a dimensão da *prática* com o caso dos filhos de imigrantes que perdem, aos poucos, sua língua materna pelo fato de, no âmbito familiar, escutarem os pais alternarem⁵⁰ da língua materna ao do país de imigração, perdendo, dessa forma, muito do vocabulário da língua de herança. Outro exemplo marcante das práticas linguísticas é o caso do uso do *verlan*⁵¹, na França, um tipo de gíria, transgressiva, dado o contexto, criada dentro das *cités*⁵². Segundo Messili e Aziza (2004), esta língua é “[...] para esses jovens das *cités*, um dos meios para exprimir o ódio, para gritar a injustiça e a intolerância exercidas sobre eles.”⁵³ É, sobretudo, uma língua somente compreendida entre seus falantes que vem no contrassenso do francês acadêmico. Trata-se aqui de uma forte PL de natureza *bottom-up*⁵⁴ em que as práticas sociais influenciaram as práticas linguísticas ao ponto de se incluir palavras do *verlan* no dicionário oficial de língua francesa sem precisar de uma reforma ou lei.

O segundo componente, as *crenças*, “[...] deriva das influências das práticas”⁵⁵ (SPOLSKY, 2004, p. 14) e, para o autor, junto com as práticas, constituem os componentes mais relevantes da PL. Spolsky não estabelece uma diferença entre crenças e ideologias, e usa os dois termos sem distinção. Sobre *crenças* ou *ideologias*, Spolsky (2004, p. 14) diz que “A ideologia ou crenças linguísticas designam o consenso da comunidade de fala sobre o valor a aplicar a cada uma das variantes ou variedades linguísticas que compõem seu repertório”⁵⁶. Ou ainda:

⁵⁰ Fenômeno conhecido como *code-switching* (alternância de códigos) em que se sobrepõem duas ou mais línguas diferentes.

⁵¹ O *verlan* é muito mais que a língua francesa da periferia de baixa renda. É antes de mais nada uma prática sócio-linguística de caráter identitário que identifica os jovens dessas periferias pela maneira de falar, de se expressar, de se vestir e de se comportar na sociedade. A língua consiste em inverter as sílabas de uma palavra e possui uma sonoridade (ou sotaque) própria.

⁵² Tipo de conjuntos habitacionais verticais construídos nos anos 50, logo após a Segunda Guerra, na periferia parisiense, e destinados à população de baixa renda que não podia mais pagar os aluguéis exorbitantes da capital e viviam em condições deploráveis. A maioria dos habitantes dessas *cités* é de origem estrangeira e operária que vieram trabalhar na reconstrução de Paris.

⁵³ No original: “[...] pour ces jeunes des cités, un des moyens pour exprimer la haine, pour crier l’injustice et l’intolérance exercées sur eux.” (MESSILI; AZIZA, 2004, p. 1).

⁵⁴ *Bottom-up* é um tipo de abordagem que é realizada de baixo para cima (ao contrário da *top-down*), também chamada de ascendente (em oposição à descendente, equivalente à *top down*) e nesse contexto se refere às PL feitas de baixo para cima, ou seja, sem a intervenção do Estado.

⁵⁵ No original: “These beliefs both derive from and influence practices.” (SPOLSKY, 2004, p.14).

⁵⁶ No original: Language ideology or beliefs designate a speech community’s consensus on what value to apply to each of the language variables or named language varieties that make up its repertoire. (SPOLSKY, 2004, p. 14).

O segundo componente, formado em grande medida pelo primeiro e confirmando a sua influência, é constituído pelos valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala para cada variedade e variante, e suas crenças sobre esses valores (SPOLSKY, 2012, p. 5).⁵⁷

Para Spolsky (2004, p. 14) “[...] ideologia linguística é política linguística com a gestão⁵⁸ deixada de fora, o que as pessoas pensam que deve ser feito”⁵⁹.

Mais adiante, juntamente com a concepção de crenças/IL de Spolsky, definições de outros estudiosos da área serão abordadas. Na citação de Spolsky (2004) acima, falamos de *gestão*, o que vem a ser o terceiro componente de sua concepção de PL. Spolsky (2004, 2009, 2012) preferiu o termo “gestão” a “planejamento” por considerar que ele vai além dos problemas de correção e resolução da língua aos quais se propunha o termo “planejamento”, surgido nos anos pós-guerra. Para o autor, gestão linguística define-se como “[...] o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças” (SPOLSKY, 2009, p. 4)⁶⁰.

Esta autoridade pode emanar do governo, com decisões previstas por lei, ou de um membro da família quando decide, por exemplo, que variedade de língua se falará no seio da família. Pode vir a ser também promulgada em uma Assembleia Legislativa, uma Constituição, uma legislação nacional, um grupo de interesse específico, um tribunal, uma escola, dentre outros (SPOLSKY, 2004). A *gestão* da língua corresponde, então, às decisões elaboradas por alguém ou algum grupo ou instituição com poderes para implantá-las, mas que não pode garantir se ela será seguida ou se surtirá efeito na prática. Além disso, não precisa ser oficial. Para Spolsky, é necessário um gestor para que seja PL, pois “a política linguística existe mesmo naqueles contextos em que ela não foi explicitada ou estabelecida por uma autoridade” (SPOLSKY, 2004, p. 8)⁶¹. Diferentemente das práticas e crenças, esse terceiro componente pressupõe um gestor (SPOLSKY, 2009).

Como exemplo de PL declarada, mas não implementada, podemos citar o caso da luta pelo reconhecimento das línguas regionais na França. Sabemos que, nesse país, a língua

⁵⁷ No original: “The second component, formed in large measure by the first and confirming its influence, is made up of the values assigned by members of a speech community to each variety and variant and their beliefs about the importance of these values.” (SPOLSKY, 2012, p. 5).

⁵⁸ Terceiro componente de Política Linguística, na concepção de Spolsky, explicada logo em seguida.

⁵⁹ No original: “[...] language ideology is language policy with the manager left out, what people think should be done.” (SPOLSKY, 2004, p. 14).

⁶⁰ No original: “[...] the explicit and observable effort by someone or some group that has or claims authority over the participants in the domain to modify their practices or beliefs.” (SPOLSKY, 2009, p. 4).

⁶¹ No original: “But language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority” (SPOLSKY, 2004, p. 8).

oficial é o francês, mas isto não significa dizer que ela seja a única no território nacional pois o país conta com aproximadamente 75 línguas regionais (na *Métropole*⁶² e nas regiões *d'outre-mer*⁶³). Em 1999, a França assinou a Carta Europeia das línguas regionais e minoritárias⁶⁴ que obriga os Estados a reconhecer estas línguas como expressão de riqueza cultural a ser preservada e, desde então, bretões, normandos, alsacianos, córsegas, occitanos, provençais, dentre outros, esperam pela ratificação desta PL declarada. Entretanto, em 2015, essa ratificação foi rejeitada pelo Senado, inviabilizando a possibilidade de implementá-la, revelando um grande embate político, entre a esquerda – a favor da ratificação - e a direita do país que, entre outros fatores, não estavam de acordo em alterar a Constituição⁶⁵ que diz em seu texto que a língua da República é o francês.⁶⁶ A classe acadêmica também não se mostrou muito favorável a essa mudança. Regina Jensdottir, administradora-jurista no Conselho da Europa e co-secretária do comitê de experts da Carta, revela que

O que é mais triste neste constato, e que talvez seja um pouco exagerado, mas que não deixa de ser real, é que sem essas línguas, culturas podem morrer, levando com elas a poesia, a literatura, as canções e a vida típica das regiões. Os adversários da carta são inúmeros, estão essencialmente nos círculos acadêmicos e políticos.⁶⁷ (JENSDOTTIR, s/d, p. 7).

Entendemos que as dificuldades em implementar essa política na França estão também relacionadas às ideologias conservadoras e nacionalistas que partem do princípio que a língua francesa pode perder o seu prestígio enquanto língua oficial, atentar a laicidade e a República, dentre outras ideologias que constituiriam um exemplo latente de PL percebida. Sobre esta questão, Woehrling (2005) relata que

Certas críticas são fundadas sobre a ignorância ou a deformação do conteúdo da carta. A carta foi alvo de ataques muito rudes, na França, da parte de movimentos nacionalistas, livres-pensadores ou jacobinos. Ela foi apresentada como um perigo para a laicidade e a república. Pretende-se

⁶² Considera-se *Métropole* a França, o que também chamamos de Hexágono.

⁶³ São as regiões do além-mar: a Guiana Francesa, Guadeloupe, Martinica, Polinésia, dentre outras.

⁶⁴ A *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* foi redigida em 1992 sob os auspícios do Conselho da Europa (*Conseil de l'Europe*).

⁶⁵ O Conselho constitucional francês declarou a carta não compatível com a Constituição francesa: decisão nº 99-412 DC du 14 juin 1999.

⁶⁶ Disponível em: http://www.francetvinfo.fr/elections/regionales/charte-des-langues-regionales-pourquoi-la-ratification-coince-encore-et-toujours_1147447.html . Acesso em: 12 jun. 2016

⁶⁷ No original: “Ce qui est le plus triste dans ce constat, qui est peut-être un peu exagéré mais néanmoins très réel, c’est que sans ces langues des cultures risquent de mourir, entraînant avec elles la poésie, la littérature, les chansons et la vie typique des régions. Les adversaires de la charte sont nombreux, on les trouve essentiellement dans les cercles académiques et politiques.” (JENSDOTTIR, s/d, p. 7). Disponível em: < <http://ieie.itam.mx/Alumnos2008/2.pdf> >. Acesso em 19 ago. 2017.

que ela obrigaria os Estados a organizar uma “balcanização” linguística e a romper com a igualdade entre os cidadãos instaurando princípios de “preferência linguística regional”. A carta tenderia até mesmo promover uma “nova ordem étnica”. Este documento abriria assim as portas ao “comunitarismo”. A carta colocaria em questão a língua nacional, suscitaria o “retrocesso identitário” e arriscaria de colocar em questão bom funcionamento do Estado.⁶⁸ (WOEHRLING, 2005, p. 25).

O texto da Carta reconhece a utilização, oficialmente, das línguas regionais e minorizadas em alguns serviços do Estado, como na mídia, na administração pública, dentre outros. Dessa forma, “[...] o Estado cria na sua legislação as bases jurídicas para que as pessoas que queiram utilizar as línguas regionais ou minoritárias possam fazê-lo de maneira efetiva.”⁶⁹ (WOEHRLING, 2005, p. 20), constituindo assim uma PL declarada, mas não obrigatoriamente implementada.

Os três componentes supracitados refletem a visão multidimensional de Spolsky sobre PL e estão inter-relacionados, mas funcionam de forma independente (SPOLSKY, 2009, 2012), não existindo nenhuma hierarquia entre eles (RIBEIRO DA SILVA, 2013). A grande contribuição deste autor foi de considerar as *crenças* e as *práticas* como PL, o que não era até o século XXI, como já mencionado no capítulo anterior, permitindo, assim, a ampliação do espaço de investigação na área de PL (SOUSA; ROCA, 2015).

Nossa pesquisa tem como foco o segundo componente, ou seja, as crenças e ideologias em torno das línguas que, na visão de Bonacina-Pugh (2012), consistiria nas políticas linguísticas percebidas. No caso, analisaremos as IL presentes nos discursos dos professores e alunos de língua francesa. Sublinhamos que crenças e ideologias assumem a mesma nomenclatura para Spolsky (2004, 2009, 2012).

Adotaremos a visão ampliada de Spolsky (2004, 2009, 2012) sobre PL em razão deste autor considerar as IL (ou crenças, como ele próprio denomina) como um dos componentes centrais das PL, o que está estreitamente ligado à nossa pesquisa que busca compreender estas IL nos discursos dos alunos e professores. Na prática, as IL presentes na fala dos habitantes

⁶⁸ No original: “Certaines critiques sont fondées sur l’ignorance ou la déformation du contenu de la charte. La charte a ainsi fait l’objet d’attaques très rudes, en France, de la part de mouvements nationalistes, libres-penseurs ou jacobins. Elle a été présentée comme un danger pour la laïcité et la république. On prétend qu’elle contraindrait les Etats Parties à organiser, en leur sein, une «balkanisation» linguistique et à rompre l’égalité entre les citoyens en instaurant des principes de «préférence linguistique régionale». La charte tendrait même à promouvoir un «nouvel ordre ethnique». Ce document ouvrirait ainsi la porte au «communautarisme». La charte mettrait en cause la langue nationale, susciterait le «repli identitaire» et risquerait de mettre en cause le bon fonctionnement de l’Etat ». (WOEHRLING, 2005, p. 25). Disponível em: < <https://rm.coe.int/16806d22af>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

⁶⁹ No original: “[...] l’Etat crée dans sa législation les bases juridiques pour que les personnes voulant utiliser des langues régionales ou minoritaires puissent le faire de manière effective.” (WOEHRLING, 2005, p. 20). Disponível em: < <https://rm.coe.int/16806d22af>>. Acesso em: 20 de ago. 2017.

dos bairros nobres parisienses, como no “triângulo de ouro” Neuilly-Auteuil-Passy que carregam um maneirismo aristocrático de falar consiste numa PL implícita dos habitantes destes bairros que consiste em distingui-los dos outros habitantes dos bairros mais populares, principalmente daqueles frequentados por imigrantes. Segundo Ribeiro da Silva (2014), “as crenças levam à constituição de uma “ideologia consensual”, o que pode levar à atribuição de valor positivo e prestígio a uma língua e a determinados usos linguísticos” (p. 1359).

As noções de prestígio e valor citadas por Ribeiro da Silva (2014) estão intrinsecamente ligadas à noção de distinção e valores simbólicos de Pierre Bourdieu cujos conceitos foram essenciais para fundamentar a nossa análise. Juntamente com esses conceitos, este autor desenvolve ainda os de bens culturais, capital simbólico, capital cultural que serão utilizados na pesquisa.

Uma vez definidos os 3 componentes supracitados, Spolsky (2009) busca nas ideias de Fishman (1972 *apud* SPOLSKY, 2009)) estabelecer onde eles podem ser observados. O autor adota, então, a noção de domínios para estas comunidades de fala argumentando que cada um deles tem suas próprias políticas que podem ser, por sua vez, influenciadas por aspectos internos e/ou externos. Os domínios aos quais ele se refere podem ser compreendidos como os espaços sociais nos quais as comunidades estão inseridas: família, escola, trabalho, igreja, espaços públicos, os sistemas jurídicos e de saúde, dentre outros. Eles influenciam o comportamento linguístico dos interlocutores, definem normas e o registro da língua a ser adotado. Fishman (1972 *apud* SPOLSKY, 2009) define esses domínios a partir do papel que eles ocupam segundo três aspectos: os participantes, a localização e o tópico.

Os participantes correspondem aos papéis sociais que cada indivíduo assume em um dado domínio, por exemplo, no domínio da escola eles podem ser professores, alunos, diretores, coordenadores ou outros; no domínio da família, podem assumir o papel de pais, mães, filhos, tios, dentre outros. Os participantes de dado domínio também podem exercer diferentes papéis em outros domínios, como, por exemplo, uma mãe pode ser também a professora do próprio filho na escola em que trabalha, e, nesse contexto, terá que adaptar o registro de língua ao dirigir-se a ele. Outra característica do domínio é a localização que corresponde à conexão entre espaço físico e a realidade social que um participante ocupa. Por fim, o terceiro aspecto corresponde à escolha do tópico, ou seja, ao que é apropriado falar em um determinado domínio. Sendo assim, entre colegas de trabalho, a conversação não costuma ser a mesma que entre patrão e empregado.

Queremos atentar para o fato de que, diferentemente dos casos descritos em Spolsky (2009), nossa pesquisa se faz dentro de um contexto “monolíngue”⁷⁰ em que a língua estudada é uma língua estrangeira opcional. Levando em consideração as PL vigentes no Brasil em torno das línguas estrangeiras que, desde fevereiro de 2017, estabelece a língua inglesa como única oferta obrigatória nos currículos das escolas, e a não inclusão da LF no Enem, consideramos que, por um lado, tais PL podem influenciar as IL dos respondentes no que diz respeito à procura pela língua. As PL desenvolvidas no país em torno das LEs têm dado ênfases ao inglês e, em segundo plano, ao espanhol, conseqüentemente, os alunos procuram se adaptar ao mercado linguístico, escolhendo as línguas que os destacarão, mais tarde, no mercado profissional. Por outro lado, para os que escolhem a LF pela beleza e prestígio que ela proporciona, percebemos que tais PL não exercem nenhuma influência sobre os participantes, mas destacamos que essas IL repercutem ainda hoje e são conseqüências de PL anteriores, da época da colônia, que privilegiavam a LF, conferindo-lhe uma função social e de destaque dentro da sociedade aristocrática da época. Segundo o site do Centro da Francofonia das Américas⁷¹, naquela época, a França exercia uma grande influência na Europa, a LF se impunha como língua internacional e a elite europeia colonizadora se destacava pela sua francofonia e francofilia.

2.3. Pierre Bourdieu e alguns conceitos-chave

Para quem sempre achou que “gosto não se discute”, Bourdieu (2007 [1979]) revolucionou o conceito de gosto ao publicar a obra *A Distinção: crítica social do julgamento* na qual aborda a relação dos estudantes franceses, mas também da sociedade francesa com a cultura, com o processo de democratização do acesso aos bens econômicos e culturais, os diferentes gostos por bens simbólicos pertencentes à classe dominante, dentre outros assuntos. O autor atribui o conceito de distinção aos gostos e estilos de vida de cada um, podendo ser estes mais ou menos prestigiosos segundo a instrução recebida, o capital cultural herdado e a posição social de cada indivíduo.

⁷⁰ Reforçamos que a nossa pesquisa foi realizada em escolas de línguas estrangeiras, com os estudantes e a maioria dos professores sendo de nacionalidade brasileira, diferentemente dos exemplos dados por Spolsky (2009) em que os participantes são estrangeiros, filhos de imigrantes e convivem com duas ou mais línguas usuais em diferentes domínios.

⁷¹ Disponível em: <http://www.francophoniedesameriques.com/la-francophonie-dans-les-ameriques/amerique-du-sud/>. Acesso em: 03 mai. 2018.

Na realidade, Bourdieu (2007 [1979]) não chega a formular uma definição concreta desse conceito, mas utiliza sobretudo o termo “senso de distinção” (DUVAL *apud* CATANI et. al, 2017) para caracterizar esta qualidade que ele julga pertencer às pessoas de classes abastardas e, conseqüentemente, dotadas de um capital cultural específico cujo conceito veremos mais adiante. O que as diferenciariam umas das outras, por exemplo, seria a maneira como se relacionam com os bens culturais: uma pessoa de classe alta que tem uma herança cultural forte não falaria da mesma maneira, não gesticularia igual, não escutaria determinada música ou admiraria uma obra de arte da mesma maneira que uma pessoa de uma classe social inferior que, segundo o autor, não seria detentor do mesmo capital cultural. Bourdieu (2007 [1979])) considera que

[...] a maneira é uma manifestação simbólica, cujo sentido e valor dependem tanto daqueles que a percebem quanto daquele que a produz, compreende-se que a maneira de usar bens simbólicos e, em particular, daqueles que são considerados como os atributos da excelência, constitui um dos marcadores privilegiados da “classe”, ao mesmo tempo que o instrumento por excelência das estratégias de distinção, ou seja, na linguagem de Proust, da “arte infinitamente variada de marcar as distâncias” (BOURDIEU, 2007 [1979]), p. 65).

Exemplificando, o fato de falar francês é ainda uma marca de distinção incorporada em nossa sociedade desde a época da colonização, quando a família real portuguesa chegou ao Brasil trazendo não somente a língua, mas os usos e costumes europeus e, sobretudo, franceses, como veremos mais detalhadamente no capítulo 3. É também uma marca de distinção ao compararmos ao inglês que é atualmente considerado um bem cultural comum a todos, dentro de uma mesma classe social, e não um elemento que marca certo diferencial.

Os bens culturais (ir ao museu, ao cinema, apreciar um determinado tipo de música ou um determinado esporte, falar várias línguas, os diplomas, dentre outros), se diferenciam e variam entre as classes. Segundo Nogueira e Nogueira (2006),

Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 40).

Dessa forma, seguindo o pensamento de Pierre Bourdieu, os autores supracitados evidenciam que a classe social é determinante para a ascensão do indivíduo dentro da

sociedade, mas também para posicioná-lo de maneira desigual face aos bens culturais. Não podemos, então, falar aqui de meritocracia ou talento. Assim sendo, os conceitos de “distinção” e de “gosto”, segundo Bourdieu (2007), estão correlacionados à posição social do indivíduo que determina, além dos gostos, o tipo de bem cultural a ser consumido. Bourdieu (2007, p. 9) afirma que “[...] as necessidades culturais são o produto da educação [...]”, e explica que

[...] todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social (BOURDIEU, 2008, p. 9).

Os bens culturais, segundo Bourdieu (2007), fazem parte do capital cultural herdado pelo indivíduo, seja ele da família ou da escola. Ao longo da vida, acumulamos capitais culturais através de conhecimentos, diplomas (capital escolar) e experiências. O aprendizado de novas línguas (bens culturais) constitui, assim, um capital cultural adquirido no sistema escolar, no seio da família, no trabalho, dentre outros contextos, e estas serão dotadas de um valor simbólico para quem as aprendeu pois proporcionará, muitas vezes, vantagens no meio escolar, profissional ou pessoal, distinguindo assim os que a falam dos outros. Este valor simbólico pode ser transformado em valor econômico, através da valoração do saber e/ou dos diplomas no mercado linguístico, profissional ou acadêmico.

A noção de capital cultural tal qual formulada por Pierre Bourdieu, apareceu nos anos 60, na França, a partir das pesquisas do autor, iniciadas na década anterior, para entender e explicar sociologicamente as razões do sucesso/fracasso escolar de alunos pertencentes a diferentes classes sociais “[...] sem recorrer às teses essencialistas da ‘ideologia do dom’ ” (NOGUEIRA *apud* CATANI et. al, 2017, p. 103) predominantes até meados do século XX. De acordo com o pensamento de Bourdieu, Nogueira (2017) esclarece que o capital cultural compreende bens ditos simbólicos e podem existir sob três formas: a) em seu estado incorporado, ou seja, fisicamente próprio a uma pessoa, como “[...] as posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais, etc.)” (p. 104-105); b) em seu estado objetivado, representado pelos bens culturais ditos da classe dominante: livros, obras de arte, museus, exposições, galerias de arte, teatro etc.; c) em seu estado institucionalizado, representado pelos diplomas e certificados escolares.

Na presente pesquisa, analisamos a língua como um bem cultural dotado de um valor simbólico no mercado linguístico, e percebemos através dos discursos dos participantes que

ela aqui se apresenta sob as três formas supracitadas, representando distinção e prestígio para quem a domina e para quem conhece a cultura francesa. Essa distinção é atribuída aos indivíduos graças ao capital simbólico adquirido que, por sua vez, é definido “[...] pelo “olhar” depositado (o “valor” dado) pelo resto da sociedade sobre esse indivíduo [...]” (LEBARON *apud* CATANI et. al., 2017, p. 102).

Capital simbólico, para Bourdieu (1994) compreende outras formas de capital, tal qual o define a seguir.

[...] capital simbólico [é] qualquer espécie de capital (econômico, cultural, escolar ou social) do momento em que ele é percebido segundo categorias de percepção, princípios de visão e de divisão, sistemas de classificação, esquemas classificatórios, esquemas cognitivos que são, ao menos por uma parte, o produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, ou seja, a estrutura da distribuição do capital no campo considerado (BOURDIEU, 1994, p. 161)⁷².

O capital simbólico dos participantes da nossa pesquisa é representado, por exemplo, pelos diplomas, línguas faladas e outras formas de conhecimento, não necessariamente intelectual.

Outro conceito que reverbera na nossa pesquisa é o de capital social. De acordo com De Saint Martin (*apud* CATANI et.al, 2017), este conceito surge com mais frequência na obra de Bourdieu nas décadas de 70-80 quando começaram seus estudos sobre o gosto nas diferentes classes sociais, e foi menos solicitado por este autor na década de 90, sendo depois consideravelmente difundido por outros estudiosos. Assim como os outros capitais já citados, o capital social está intrinsecamente relacionado à questão de classe social e permite aos indivíduos se posicionarem em escalas de prestígio dentro da sociedade, fazendo-os circular nos meios sociais cujos gostos são mais refinados. Permite aos que deles usufruem se sentirem respeitados, se mostrarem ao lado de pessoas influentes e frequentar círculos fechados só acessíveis aos que possuem os gostos da classe dominante. Pois a distinção em Bourdieu (2007) é um assunto de classes sociais e, sobretudo, de classe dominante. A posição social dos participantes dessa pesquisa é considerada média-alta e se reflete nos discursos,

⁷² No original: « [J'appelle] capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c-à-d de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré. » (BOURDIEU, 1994, p.161).

como veremos na análise, quando se posicionam numa posição culturalmente superior aos que não falam francês.

Considerando os dados obtidos, fez-se então necessário buscar respaldo em alguns conceitos-chave de Pierre Bourdieu, notadamente nos conceitos de distinção e capital cultural, social e escolar para melhor compreender os discursos dos alunos e professores de LF participantes desta pesquisa.

3. A LÍNGUA FRANCESA E O BRASIL

3.1. Breve panorama dos caminhos percorridos pela língua francesa no Brasil

A relação entre a França e o Brasil é uma história antiga que data da segunda metade do século XVI, logo depois da época do descobrimento com a chegada dos primeiros franceses ao nosso país. Mas segundo Mouette (1997), existiria um marinheiro francês chamado Jean Cousin que teria aportado em território brasileiro muito antes de Cabral, em 1488. O Brasil, então, teria sido descoberto pelos franceses, mas essa história é controversa e, segundo De La Roncière (1900), houve confusão de nomes e Jean Cousin não poderia ter feito parte de tal expedição. Além da controvérsia, este fato não é o objeto deste estudo, mas já nos demonstra que as primeiras tentativas de contatos entre os dois países datam antes mesmo do “descobrimento” do Brasil.

O século XVI foi marcado pelas centenas de viagens e expedições dos franceses às terras brasileiras a fim de desenvolver inúmeras atividades econômicas, na perspectiva francesa, e de contrabando, na perspectiva dos portugueses que se sentiam ameaçados pela presença francesa, como revela Bonnichon (2011, p. 16): “Do ponto de vista francês, este tráfico no Brasil é um livre comércio, mas segundo os portugueses, é um contrabando que ameaça o monopólio deles [...]”.⁷³ Santiago (2009), sobre essas alcunhas dadas aos franceses, relaciona-as ao lado religioso que estes representavam no Brasil; por um lado, os portugueses que chegaram com os jesuítas a fim de catequizar a população, e por outro, os franceses com suas ideias calvinistas. Segundo o autor, o apoio dos religiosos conferia aos portugueses uma denominação mais respeitosa, como podemos ler no seguinte trecho: “Na História canônica do Brasil, a apelação para os primeiros franceses que desembarcam aqui é a de invasores, quando não é a de corsários, em contraste patente com a apelação legal de conquistadores e de colonizadores concedida aos portugueses” (2009, p. 12).

O século XVII na França, conhecido como o Grande Século, foi um dos períodos mais prósperos do país, em termos econômicos e sociais, mas também político, literário e artístico, e consolidou o prestígio da língua e cultura francesas pelo resto do mundo. A LF se impôs ao lado do latim, grego e hebreu, passando a ser tratada de igual para igual, e, em 1635, esta

⁷³ “Du point de vue français, ce trafic au Brésil est un libre commerce; mais, selon les Portugais, c’est une contrebande qui attente à leur monopole [...]” (BONICHON, 2011, p.16).

importância foi consolidada pela criação da Academia Francesa pelo cardinal Richelieu.⁷⁴ A política de expansão da LF, através da aristocracia, burguesia e intelectuais da época, foi difundida na Europa e fora dela, consolidando ainda mais o uso da língua em terras brasileiras.

No século XVIII, aprender a língua francesa torna-se primordial para todos que almejam seguir ou continuar na carreira militar no Brasil. Com o intuito de melhor proteger as nossas fronteiras, os militares tiveram que ter aulas de Artilharia e Fortificações, mas até então, praticamente todos os livros que chegavam ao Brasil eram escritos em língua francesa (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Nesta época, os ideais Iluministas dominavam a Europa, e a modernidade tão almejada por Portugal não seria possível sem a adesão a esta corrente. A França e seus filósofos eram as peças motoras desse movimento e seus ideais passaram a ser cobiçados entre intelectuais, burgueses e aristocracia da época, que valorizavam e desejavam, segundo Hazard (1971, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 3) a “delicadeza, a cortesia, a cultura, a alegria de viver” dos franceses. Ainda de acordo com Hazard (1971, *apud* OLIVEIRA, 2015), a LF passou a ter o status de língua universal, adotada pelas cortes europeias.

No Brasil, com a chegada da família real portuguesa e o estabelecimento da corte no Rio de Janeiro, em 1808, essa influência francesa passou a ser fortemente perceptível nos costumes, hábitos, artes e vocabulário daqueles que faziam parte da elite de nosso país, o que perdura até os dias atuais. Tudo o que era utilizado na Corte chegava da França: “das perucas à culinária; da moda à indumentária e dos serviços aos artistas.” (SCHWARCZ, 2013, p. 60). Ainda segundo a autora, “[E]sse era o século francês, e no quesito arte, não seria diferente.” (SCHWARCZ, 2013, p. 60). Tanto a arte como a arquitetura de influências francesas vieram para romper com o estilo barroco que predominava até então. Quanto ao teatro, com encenações de autores franceses a partir de 1830 e, depois, com a vinda de várias companhias de dramaturgia ao Brasil (FARIA, 2013), a presença francesa foi fundamental.

O prestígio e ascensão da língua francesa estavam certamente relacionados à oposição que ela fazia ao latim, difundido por religiosos, enquanto que a LF representava a laicidade europeia, tanto política quanto literária, segundo Casanova (2002, *apud* LAGARES, 2013, p. 389). Lagares (2013) corrobora a afirmação de Casanova e afirma que “[...] o francês era categorizado como a língua da “cultura leiga”, frente à cultura religiosa representada pelo latim” (LAGARES, 2013, p. 390). Nas palavras deste autor,

⁷⁴ Informações disponíveis no site canadense da Universidade de Laval: <http://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/HIST_FR_s6_Grand-Siecle.htm>. Acesso em 11 mar 2018.

A expansão do francês está ligada ao sucesso do modelo da língua nacional e à sua difusão para além do território da nação, com a colonização europeia da África e da Ásia nos séculos XIX e XX. Mas a sua presença em instituições internacionais e o seu prestígio como língua de cultura tem a ver, sobretudo, com o papel que a França cumpriu desde cedo como centro mundial da cultura “leiga”, e com o fato de Paris ser um centro cultural de produção e validação internacional da cultura letrada (LAGARES, 2013, p. 389).

Com a queda do regime napoleônico um ano antes, “artistas formados na Academia de Arte Francesa, no mais estrito estilo neoclássico” (SCHWARCZ, 2013, p. 55) e vinculados ao Estado, encontraram-se desempregados e viram no Brasil uma ótima oportunidade para sair da crise que os assolava, chegando no país em 1816. Esse grupo, chefiado por Jacques Le Breton, que dirigia a Academia Francesa de Belas-Artes na França, ficou conhecido como Missão Artística Francesa. Ele chega ao Brasil com o intuito de oferecer os seus serviços à família real portuguesa e concretizar projetos que seriam de interesse para a Corte e o Brasil, dentre eles a fundação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, que se viu substituída pela Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil que abrangia mais áreas de conhecimento. A Academia Imperial de Belas Artes, sonhada desde 1816, foi somente criada em 1826 e arquitetada pelas mãos do francês Grandjean de Montigny (1772-1850).

Já no final do século XIX, a *Belle époque*⁷⁵ (1871 a 1914) marca profundamente a Europa e nossas terras tropicais, principalmente cultural e intelectualmente influenciando o modo de pensar e de viver das pessoas. Nesta época, o vestir, o falar e a maneira de pensar franceses eram seguidos por aqueles que queriam se distinguir de uma classe socioeconômico menos abastada e, sobretudo, intelectualmente inferior.

3.2. A língua francesa e as reformas político-educacionais

No início do século XIX, em 1808, logo após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, foi nomeado, provisoriamente, o primeiro professor de francês no Brasil, Renato Pedro

⁷⁵ A *Belle époque* é um período histórico que se estende do final do século XIX a 1914 e refere-se ao período de paz que sucede a guerra franco-prussiana de 1870 e vai até o início da Primeira Guerra. Neste lapso de tempo, percebe-se inúmeros progressos tecnológicos, científicos, políticos, sociais e econômicos. Além das grandes descobertas e invenções da época (teoria da relatividade, telégrafo, automóveis etc), em 1900, foi realizada, em Paris, a Exposição Universal. Fernandes justifica que “Essa exposição, que aconteceu em vários pontos da capital francesa, reunia a apresentação de diversas invenções tecnológicas da época, combinadas com mostras de arte, sobretudo do estilo *art nouveau*, vistas em construções arquitetônicas, pinturas e esculturas.” (FERNANDES, sem data). Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/belle-epoque.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

Boiret. No ano seguinte, pela Decisão de Nº 29 do 14 de julho de 1809, a cadeira de língua francesa foi criada. Prescrevia-se, no ensino de língua francesa, escrever e falar bem, além das práticas de leitura e tradução, através de livros escolhidos dentro da moral da época, com preceitos religiosos.

Ainda no século XIX, com a criação do Colégio Imperial Pedro II⁷⁶, no Rio de Janeiro, em 1837, “e finalmente com a reforma de 1855⁷⁷, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um *status* pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (LEFFA, 1999, p.4). Seguindo o pensamento de Candido (1977), Pietraróia (2008) esclarece que a língua francesa passa a ser disciplina obrigatória no ensino secundário, e que é também através desta língua que os brasileiros têm acesso às traduções dos grandes clássicos mundiais. Além da língua, o pensamento socialista e as ideias revolucionárias da época inspiraram movimentos revolucionários e anarquistas no Brasil.

A partir da Reforma Cunha Figueiredo (1876), as línguas estrangeiras foram, gradativamente, perdendo espaço (em número de anos e de horas) no currículo (LEFFA, 1999), passando de 9 anos, nos anos anteriores, para 6 anos.

Até o início do século XX, o ensino passou por mais 4 reformas e, em 1930, com as exigências econômicas do mercado em ter mão de obra cada vez mais especializada, o governo passa a investir na educação, principalmente no técnico-profissional. Na época, Francisco de Campos, ministro do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, foi o responsável pela reforma da estrutura do ensino a fim de adaptá-lo às novas demandas do país, instituindo, assim, através de várias medidas, uma política nacional de educação. Quanto ao ensino de línguas estrangeiras vivas (francês, inglês e alemão), feito até então através do método de tradução e gramática, decidiu-se que ele seria ministrado na própria língua estrangeira, explicando o vocabulário através de imagens ou objetos, e nunca traduzindo, consistindo assim no método direto intuitivo⁷⁸.

⁷⁶ Inspirado no modelo europeu do Collège Henri IV, de Paris.

⁷⁷ “[...] na Reforma Couto Ferraz, o ensino secundário passou a ser ministrado em 7 anos, assim dividido: 1º ciclo = 4 anos (estudos de 1ª classe) – equivalente às séries finais do Ensino Fundamental hoje; e o 2º ciclo = 3 anos (estudos de 2ª classe) – equivalente ao Ensino Médio de hoje. Faziam parte do currículo seis línguas, sendo duas línguas clássicas (latim e grego), e quatro línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano).” (VIDOTTI e DORNELAS, 2007). Desde a reforma anterior, de 1841, o ensino secundário já era ministrado em 7 anos. A reforma de 1855 veio dividir esse ensino em ciclos. O 1º ciclo conferia aos alunos o título de técnico, e os que optassem por continuar no 2º ciclo, teriam a oportunidade de ingressar no ensino superior. Esse modelo, inspirado nas reformas educacionais francesas, foi substituído por outro desde 1862, com uma nova reforma.

⁷⁸ O método direto intuitivo surgiu na Europa na metade do século XIX com o objetivo de fazer o aluno pensar em língua estrangeira o mais rápido possível. No Brasil, ele foi instituído oficialmente no Colégio Pedro II através do Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931.

Até a Reforma Capanema, em 1942, o francês fazia parte do currículo obrigatório do antigo ginásio e do colegial e possuía um número maior de horas que as outras línguas estrangeiras ensinadas. Após a Segunda Guerra Mundial, o francês foi perdendo espaço para a influência norte-americana, e a predominância do inglês é percebida, segundo Benrabah (2009) e Truchot (2002), desde esse período. Neste momento, “uma grande parte do potencial científico mundial concentrou-se nos Estados Unidos” (TRUCHOT, 2002, p. 10) consolidando esse país na área de informação científica e técnica, e reconhecendo o inglês como língua internacional graças à sua expansão que vai bem além das fronteiras dos países colonizados pelos britânicos (como os Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul) que a utilizam, constituindo-se, segundo Lagares (2013) como língua oficial de poder e das relações internacionais, em países asiáticos (Paquistão, Bangladesh, Índia) e na África, espaço em que a população falante de inglês é pouco representada. Ainda segundo este autor, fascinados pelo “poder de atração do mercado de bens materiais constituído nessa língua” (LAGARES, 2013, p. 389-390), países como a China, Egito, Emirados Árabes, ou ainda os países escandinavos e os países baixos que não possuem o inglês como língua oficial, a adotam como principal língua das relações internacionais.

Se o século XVII foi o reino do latim, o do francês se situa logo em seguida, até o século XIX. E os séculos XX e XXI são apontados como a era do inglês, do imperialismo econômico, cultural, linguístico, dentre outros, em que esta língua tem uma posição de destaque propulsada pelas inovações do começo do século – como falamos anteriormente – e pelo avanço das novas tecnologias. Margaret Thatcher, Primeira Ministra do Reino Unido entre 1979 e 1990, em um discurso de julho de 2000 citado por Clopeau (2007, p.2) proclama que “No século XXI, o poder dominante é a América, a língua dominante é o inglês, o modelo econômico dominante é o capitalismo anglo-saxão”⁷⁹.

Voltando ao Brasil, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) retira a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira do currículo do Ensino Médio e deixa a cargo dos Estados a inclusão ou não no currículo do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). No ano de 1976, com a Resolução 58/76 do MEC, o ensino de uma língua estrangeira volta a fazer parte do currículo obrigatório do colegial (o que corresponde ao ensino médio, atualmente), e em 1996, a LDB N° 9.394, art. 36, item III, estabelece a obrigatoriedade do ensino de línguas a partir da 5ª série do ensino fundamental. Inclui então uma língua

⁷⁹ No original : “Au XXI^e siècle, le pouvoir dominant est l’Amérique, le langage dominant est l’anglais, le modèle économique dominant est le capitalisme anglo-saxon” (CLOPEAU, 2007, p. 2). Disponível em: <<https://www.monde-diplomatique.fr/2007/09/A/15086>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

estrangeira obrigatória no ensino médio, e uma outra optativa, “dentro das possibilidades da instituição”⁸⁰, como estabelece a lei.

Em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira estabeleceu como um de seus objetivos, restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. Mais tarde, em agosto de 2005, foi aprovada a lei Nº 11.161 que institucionalizou a oferta do ensino da língua espanhola no ensino médio brasileiro e que, de certa forma, tomou um pouco do espaço do francês. Por trás desta lei, observa-se os interesses econômicos, as políticas linguísticas recíprocas para o ensino do português e do espanhol entre os países membros do Mercosul e os interesses da PL da Espanha na difusão da língua.

Em setembro de 2016, a Medida Provisória Nº 746 veio modificar a Lei Nº 9.394 de 1996 (LDB) e que, por sua vez, transformou-se na Lei Nº 13.451 de fevereiro de 2017. Em relação às línguas estrangeiras, a nova Lei estabelece:

Parágrafo 4º: Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Percebemos, atualmente, que a preocupação política dos gestores da educação brasileira deu um grande passo para trás ao instituir uma só língua estrangeira no currículo, em um momento em que se defende o plurilinguismo. Consequentemente, as escolhas linguísticas se adaptam também às demandas do mercado e refletem-se no ensino de LE, dando-se preferência às línguas de maior demanda no mercado econômico, corroborando, assim, com Spolsky (2004, 2009) quando afirma que as PL quase sempre são consequências políticas e econômicas.

Num exemplo de PL declarada, essa Lei federal não deixou possibilidades de escolha para as diversas comunidades de fala espalhadas pelo Brasil, não respeitou os contextos em que estas estão inseridas. O que se percebe por trás desta decisão é a prevalência da IL da língua inglesa como língua do mercado, seja ele qual for. Essa Lei é promulgada num momento de forte crise econômica no Brasil, em que o governo tenta buscar a retomada da economia, visando assim a formação dos jovens.

⁸⁰ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 36, item III. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 mar. 2017.

Alinhada a essa medida, está o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) instituído em 9 de outubro de 2009 pela Portaria de número 971⁸¹ que, por sua vez, se alinha às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016⁸², de acordo com o portal do Ministério de Educação (MEC)⁸³.

O PROEMI visa integrar o Ensino Médio em tempo integral nas escolas participantes do programa a fim de promover a formação dos estudantes através de um currículo voltado para uma “[...] educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras,” segundo informações disponibilizadas no Portal do MEC.

Apesar do caráter inovador do programa, poderíamos pensar que as línguas estrangeiras ganhariam destaques nesse currículo preocupado com as inovações tecnológicas, mas isso não aconteceu. Na única escola estadual de João Pessoa – a Escola de Ensino Médio João Goulart - em que se ofertam obrigatoriamente 3 línguas estrangeiras, cogitou-se deixar o francês de fora, permanecendo, assim, somente o inglês e o espanhol. Foi preciso que a direção da escola se munisse de muitos argumentos junto à Secretaria de Educação do Estado para que a LF permanecesse no currículo, sendo ensinada sobre a denominação de Informação, Linguagem e Comunicação, e não como LF.

Em setembro de 2016, quando a MP foi publicada, as associações de professores de francês reagiram imediatamente contra e escreveram uma nota de repúdio⁸⁴ em que exprimiam o descontentamento da classe. No mais, a MP surgiu num momento em que a Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF) montou a campanha “Brésil Francophone” para que o Brasil aderisse à Organização Internacional da Francofonia (OIF), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de fortalecer o país perante aquele organismo e valorizar os professores e o ensino de língua francesa.

⁸¹ Disponível em: < http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em 21 fev. 2018.

⁸² Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50401-resolucao-n4-nov-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 fev. 2018.

⁸³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em 21 fev. 2018.

⁸⁴ Disponível em: <<http://oolhodahistoria.ufba.br/nota-de-repudio-a-medida-provisoria-n-746-de-22-de-setembro-de-2016/>>. Acesso em 15 jul. de 2017.

3.3. A política de expansão da língua francesa e os acordos entre o Brasil e a França para o ensino de línguas

Ao aprofundarmos as nossas leituras sobre a história da França, percebemos que a política de expansão do francês se fez também independentemente de uma política linguística declarada e explícita, e que surgiu como consequência, também, de decisões políticas relacionadas a outros âmbitos. O século XVI, na França, foi marcado pela guerra entre católicos e protestantes e contribuiu em muito para o declínio do país. Na época, os protestantes não eram bem vistos e, para pôr fim a essa guerra, foi preciso que o rei Henri IX declarasse, por meio de um documento – o Édito de Nantes - a liberdade para a prática dessa religião para que eles pudessem exercer sua fé dentro do território francês, garantindo-lhes, também, segurança. Os textos científicos e litúrgicos da época eram escritos em LF, e em 1550, ela era a língua da igreja protestante nos países de língua francesa além de ser a língua oficial jurídica oficializada pelo Ordenamento de Villers-Cotterets⁸⁵, em 1539 (NYROP, 1889).

Em 1685, o rei Louis XIV revoga a decisão de Henri IX e 200 milhões de protestantes se viram obrigados a fugir do país, dentre os 800 milhões existentes. No século anterior, uma parte dos protestantes já tinha deixado o território francês, refugiando-se em países que os acolheram, como os Países Baixos, Inglaterra e Suíça, e em seguida, os Estados Unidos e a África do Sul. Mas o que teria isso que ver com a expansão do francês? O fato é que eles, na maioria intelectuais, professores, escritores e clérigos se tornaram os maiores responsáveis pela difusão da LF em terras de exílio, e fizeram uso dessas qualidades intelectuais para recompor suas vidas profissionais e status social (CABANEL, 2006). Apesar do *status* de refugiados, a língua e a cultura francesas lhes proporcionaram distinção, contrariamente a outros povos exilados cujas línguas não gozavam do prestígio da LF que era, na época, a primeira língua da Europa (CABANEL, 2006). Se, por um lado, a França perdeu muito com a saída desses intelectuais do país, por outro se beneficiou dessa política de livre difusão da língua.

Atualmente, a política de expansão da LF ocorre através de diferentes programas postos em prática por organismos vinculados ao governo francês, responsáveis pela difusão da

⁸⁵ O Ordenamento de Villers-Cotterets estabeleceu, entre outros, o uso da língua francesa (no lugar do latim) em todo ato jurídico, possibilitando, assim, a compreensão desses textos pelo povo, além de laicizar a justiça, deixando aos religiosos somente os assuntos que envolvessem as questões de fé. Por este Ordenamento, os padres serão obrigados a escrever os registros das paróquias também em LF. Disponível em: <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/ordonnance-de-villers-cotterets/>>. Acesso em 24 fev. 2018.

LF no mundo, como as Alianças Francesas, Institut Français, Embaixadas da França, entre outros, através dos quais a LF tenta retomar o seu lugar de prestígio e *status* no mundo. Faremos aqui um apanhado de alguns programas realizados a partir do início do século XXI quando diversas parcerias foram firmadas entre os governos brasileiros e franceses.

Em maio de 2006, por exemplo, de acordo com o site de diplomacia do governo francês, France Diplomatie⁸⁶, uma parceria estratégica foi firmada pelo então presidente brasileiro e francês, respectivamente, Luís Inácio Lula da Silva e Jacques Chirac, no momento da visita do presidente francês ao Brasil, e confirmada em 2008 entre Lula e Nicolas Sarkozy, num encontro na Guiana Francesa. Esta parceria consistia num compartilhamento de conhecimentos e *expertises* dos recursos materiais, tecnológicos, humanos e naturais, entre esses dois países, e foi intensificada pela comemoração do ano da França no Brasil, em 2009, cujos interesses foram os de acompanhar a parceria entre esses dois países, principalmente nos domínios da Defesa, biodiversidade e do ensino profissional, e de reforçar o laço existente entre eles através da divulgação de uma França moderna, abrindo assim novas possibilidades de cooperação. De acordo com o site do Institut Français, foram realizados, em 120 cidades brasileiras,

340 projetos artísticos e culturais, 135 projetos acadêmicos, colóquios, seminários e conferências, 80 projetos econômicos, 50 projetos de cooperação em diferentes áreas (diversidade linguística, defesa, meio-ambiente, saúde, solidariedade, esporte, agricultura). [...] Também cobriu campos disciplinares, explorando os laços entre ciência e cultura (exposições na Cité des Sciences, como “Sombras e luzes” e “Epidemik”), ciência e economia (seminário sobre as energias renováveis) e educação e economia (fórum sobre as formações do futuro), etc.⁸⁷

Em maio de 2007, foi assinado um protocolo de cooperação bilateral (Decreto 2007-1761 do 14/12/2007), em Brasília, entre os presidentes da França e do Brasil “nos domínios da educação, línguas, temas migratórios e transfronteiriços” (COUTO SILVA, 2017, p. 625). No que compreende o ensino de línguas estrangeiras, acordou-se que as línguas francesa e portuguesa fossem reciprocamente ensinadas nestes dois países com o objetivo de “Reforçar a cooperação educacional, universitária, científica e linguística a fim de favorecer o

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/bresil/la-france-et-le-bresil/>>. Acesso em: 13 março de 2017.

⁸⁷ No original: “[...] 340 projets artistiques et culturels, 135 projets académiques, colloques, séminaires et conférences, 80 projets économiques, 50 projets de coopération dans différents domaines (diversité linguistique, défense, environnement, santé, solidarité, sport, agriculture). Elle a également couvert des champs transdisciplinaires, explorant les liens entre science et culture (expositions de la Cité des Sciences, comme « Ombres et Lumière » et « Epidemik »), science et économie (séminaire sur les énergies renouvelables) ou encore éducation et économie (forum sur les formations du futur), etc.” Disponível em: <<http://www.institutfrancais.com/fr/saisons/france-au-bresil/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

plurilinguismo enquanto enriquecimento cultural do indivíduo e a diversidade cultural no quadro da convenção da UNESCO”⁸⁸. Com este acordo, a França e o Brasil se comprometeram a divulgar a língua estrangeira em suas respectivas instituições, e a língua portuguesa passou a ser ensinada na Guiana Francesa, enquanto que o francês passou a ser ensinado no Amapá fazendo parte dos “diálogos políticos envolvendo as cooperações transfronteiriças entre a França e o Brasil”, segundo o site da Secretaria do Estado do Governo do Amapá,⁸⁹ motivadas pela cooperação francesa e sua PL de difusão da língua e comprovando que PL estão sempre relacionadas a outros interesses. Fruto dessa cooperação, a cidade de Macapaba inaugurou a primeira escola estadual com classes bilíngues⁹⁰, em março de 2018. A PL para a LF nesta região se faz graças aos interesses políticos, sociais e econômicos entre esses dois países fronteiriços em que, neste caso, o “valor comercial” (GRIN, 2005) da LF difere do valor que lhe é atribuído no resto do país. Segundo Espírito Santo (2009 *apud* COUTO SILVA, 2017), desfrutar do conhecimento da LF nesta região proporciona ganhos sociais e econômicos para quem o estuda, pois possibilitaria se posicionar num mercado de trabalho mais abrangente graças a esta distinção proporcionada pela aquisição desse capital cultural.

Apesar dos esforços que emanam de uma política linguística declarada entre a França e o Brasil para esta região, a realidade desta fronteira, no que compreende o ensino de línguas estrangeiras, não difere do resto do país, e o inglês e o espanhol são as línguas estrangeiras predominantes no currículo das escolas, respondendo, dessa forma, às aspirações nacionais, e ignorando as demandas locais. E haja vista a promulgação da Lei 13.415/17, podemos afirmar que as possibilidades de se estudar outras línguas tornou-se reduzida, e reforçou ainda mais o domínio do inglês, confirmando o fracasso de um projeto plurilíngue para o país. Ressaltamos que a obrigatoriedade de se estudar a LF nas escolas brasileiras da região do Amapá, como se cogitou na ocasião da assinatura do acordo bilateral supracitado, não foi cumprido até esta data.

⁸⁸ No original : “Renforcer leur coopération éducative, universitaire, scientifique et linguistique pour favoriser le plurilinguisme en tant qu’enrichissement culturel de l’individu et la diversité culturelle dans le cadre de la convention de l’Unesco.” Disponível em : <https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000017651224>. Acesso em: 12 mar. 2017.

⁸⁹ Disponível em: <https://seed.portal.ap.gov.br/det2.php?id=19908>. Acesso em: 17 mai. 2018.

⁹⁰ A Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva, localizada no Conjunto Habitacional Macapaba, zona norte da capital, foi inaugurada no dia 6/03/2018, e “é um projeto do Governo do Amapá, realizado em parceria com a Embaixada da França no Brasil, e busca proporcionar aos estudantes o ensino das disciplinas nas línguas portuguesa e francesa”, escreveu Paula Monteiro (2018) para o site da Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Disponível em: < <https://seed.portal.ap.gov.br/det2.php?id=19908>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

Durante a realização do ano comemorativo da França no Brasil, é também importante ressaltar o papel das Alianças Francesas que acolheram artistas francófonos, dezenas de exposições e apresentações culturais em todo o país, ocasião para este organismo de se reafirmar e se auto promover como vetor de uma política linguística de disseminação da LF.

No que tange ao ensino da LF em João Pessoa, até o ano de 2013, nove escolas municipais⁹¹ mantinham um convênio com a Aliança Francesa (AF). As aulas eram ministradas nesta escola de língua e mais de 120 alunos foram beneficiados por este acordo. Com as mudanças de governo, os convênios foram sendo, aos poucos, suprimidos e em 2013 já não existiam mais.

Além da AF, outros estabelecimentos da capital (estadual, municipal e privado) ensinam o francês, embora essa instituição permaneça como o centro de referência para o ensino da língua francesa.

Com a criação dos programas Ciências sem Fronteiras - CSF (2011)⁹² e CAPES-Brasil France Ingénieur et Technologie - Brafitec⁹³ (2002) houve um grande interesse pela língua francesa, muito embora fossem poucos os alunos a se matricular, por exemplo, na Aliança Francesa por causa desses intercâmbios. Enquanto coordenadora pedagógica dessa instituição entre os anos de 2011 e início de 2014 pude participar diretamente desse processo. Os testes de proficiência e entrevistas do CSF eram realizados na Aliança Francesa, assim como as entrevistas para o Brafitec. Como as universidades francesas ofereciam um curso de francês antes do início do ano letivo francês, a preocupação dos intercambistas era apenas de passar no teste de seleção com o nível mínimo exigido que correspondia ao nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR)⁹⁴. Caso passassem com um nível mais elevado, eles não poderiam se beneficiar do curso preparatório nas universidades

⁹¹ Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Pe. Pedro Serrão, EMEF Cônego Mathias Freire, EMEF Pe. Leonel da Franca, EMEF Santa Ângela, EMEF Carlos Neves da Franca, EMEF Cônego João de Deus, EMEF Analice Caldas, EMEF Anita Trigueiro do Valle, EMEF Fenelon Câmara.

⁹² No original: "...é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional." Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa;jsessionid=94E39712E1A120922A555890DC0E1F54>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

⁹³ O BRAFITEC faz parte dos programas de cooperação bilateral FITEC (France Ingénieurs TEChnologie) entre instituições de ensino superior francesas destinadas à formação de engenheiros de alto nível. É atualmente, no Brasil, o mais importante programa de intercâmbio bilateral entre universidades brasileiras e escolas de engenharia francesas permitindo aos estudantes de cursarem pelo menos 1 ano de sua graduação no exterior, com bolsas de estudos financiadas, do lado francês, pelo Ministério das Relações Exteriores e do Desenvolvimento Internacional (MAEDI) e o Ministério da Educação Nacional, de Ensino Superior e da Pesquisa (MENESR), com o apoio da Conferência dos Diretores das Escolas Francesas de Engenheiros (CDEFI) e, do lado brasileiro, pelo Ministério da Educação através da CAPES. Atualmente existe 4 programas FITEC em funcionamento: o Brafitec (Brasil), o Arfitec (Argentina), o Mexfitec (México) e o Chifitec (Chile). Disponível em: <<https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/FITEC.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

⁹⁴ O QECR é o referencial europeu que define 6 níveis de proficiência para as línguas europeias.

francesas às quais eram destinados. Na época, a AF realizou cursos intensivos de 20 horas para a preparação dos candidatos interessados.

É importante ressaltar que, segundo as necessidades econômicas e/ou políticas do momento, podemos observar que eventos como estes – advindos finalmente de políticas públicas influenciam – e influenciaram - no percurso da língua francesa no país. Como exposto mais acima, a língua francesa ganhou um impulso com os esforços realizados pela França e pelo Brasil a partir da política de disseminação da língua e de cooperação entre os dois países, desde o ano 2000. Por outro lado, com a extinção do programa CSF em 2016 e a crise econômica que se abateu sobre o país, a demanda pelo francês parece ter diminuído. A Aliança Francesa, por exemplo, que é a referência no ensino de francês no país, tinha um pouco mais de 500 alunos matriculados no final de 2013, em João Pessoa, e chegou a 230, fim de 2016.⁹⁵

Embora essa queda na procura pelo francês tenha sido percebida, a França continua a incentivar os intercâmbios linguísticos e culturais. A Embaixada Francesa no Brasil divulgou, recentemente, diversas oportunidades ofertadas aos estudantes que desejam cursar uma graduação ou uma pós-graduação na França, assim como uma nova colaboração para aqueles que desejam trabalhar no país, por um período determinado, a fim de imergir na língua e cultura e conhecer o mercado de trabalho francês. Esses tipos de programas constituem um grande incentivo para o aprendizado da LF já que se exige uma proficiência mínima na LF.

A PL da França, dentro de seu território nacional, sempre foi centralizadora. Historicamente, como já vimos, a LF passou a ser língua nacional para destronar a importância do latim e o poder da igreja, tornando-se assim a língua da monarquia, do povo, do Direito e de um Estado laico. Mas até 1992, a LF era a língua oficial da França *de facto*, não era oficializada pela Constituição, e foi somente neste ano que uma disposição legal foi acrescentada à Constituição de 1958 e estabeleceu a LF como língua da República. Mais tarde, em 1994, a Lei nº 94-665 relativa à LF, mais conhecida como Lei Tubon, graças ao Ministro da Cultura da época, Jacques Tubon, reconheceu oficialmente a LF como língua da República em todos os domínios, promovendo-a como um “[...] elemento fundamental da personalidade e do patrimônio da França. [...] língua do ensino, do trabalho, dos intercâmbios e dos serviços públicos. [...] um laço privilegiado dos Estados que constituem a comunidade da francofonia”⁹⁶.

⁹⁵ Fonte: Direção de Aliança Francesa de João Pessoa, em abril de 2017.

⁹⁶ No original : « [...] la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics. Elle est le lien

Com esta decisão, deixou-se de lado dezenas de línguas regionais existentes no país, privilegiando uma cultura monolíngue, mesmo que os órgãos competentes digam o contrário. Sobre essa tradição monolíngue, em 2014, o então responsável pela Direção Geral da Língua Francesa e das Línguas da França (DGLFLF)⁹⁷, Xavier North afirmou em entrevista a Marie Poinot (2014) que a Lei Toubon não proibia a utilização de outras línguas no território nacional, mas exigia que se elas fossem empregadas para dar informações ao cidadão, a LF deveria estar também presente. Ademais, não se pode ignorar os 26% de franceses de origem estrangeira, recenseados em 1999, que herdaram uma língua materna de seus pais e que, na maioria dos casos, a empregam muito mais que os franceses que herdaram uma língua regional (POINSOT, 2014). Segundo North (*apud* POINSOT, 2014), o que impede o não reconhecimento dos direitos a outras línguas na França é a forte ligação estabelecida entre a nação e a língua, representada por 3 princípios básicos do Estado francês: “[...] indivisibilidade da República, unidade do povo francês, igualdade dos cidadãos perante à lei [...]”⁹⁸ (p. 140).

Em relação a esses princípios, gostaríamos de abrir um parêntese para o que tem sido pensado em termos de PL no contexto de imigração do governo de Emmanuel Macron que estabelece que a integração dos imigrantes comece pelo aprendizado da língua. Para isto, pretende-se intensificar o número de horas de aulas de francês, passando a 600 horas. Até então, os refugiados tinham entre 50 e 200 horas de francês o que se averiguou não ser o suficiente para se ter fluência, já que, na maioria das vezes, eles chegavam apenas ao nível A1 do QECR. A política linguística atual adotada desde 7 de março de 2018, segundo o Relatório 2017 da DGLFLF, pretende exigir um nível A2 para os candidatos ao visto de residente permanente, e um nível B1 para os que pretendem obter a nacionalidade francesa. Segundo esse mesmo relatório, em 2016, foram realizadas mais de 5 milhões de horas de formação linguística com um orçamento superior a 30 milhões de euros.

privilégié des Etats constituant la communauté de la francophonie ». Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

⁹⁷ A DGLFLF, ligada ao Ministério da Cultura e em colaboração com outros ministérios, é o órgão responsável pela política linguística da França e tem a missão de assegurar a boa utilização do francês no território nacional e fora dele através de parcerias com diversas instituições, entre elas, as Alianças Francesas, além de contribuir para a promoção da diversidade cultural na Europa e no mundo. Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

⁹⁸ No original: “[...] – indivisibilité de la République, unicité du peuple français, égalité des citoyens devant la loi [...] ». Disponível em: <<http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2847>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Voltando à DGLFLF, e nos apoiando em seu Relatório anual de 2016,⁹⁹ ressaltamos os diferentes domínios em que este organismo exerce um papel de guardião da LF: do consumo e dos documentos publicitários destinados ao público em geral (cuida para que todas as informações dirigidas aos consumidores sejam redigidas em francês), até de garantir que ela também seja utilizada nas administrações públicas. No domínio da Ciência, a DGLFLF está atenta para que os eventos, colóquios, seminários, dentre outras manifestações científicas, sejam em LF, e quando não, oferece meios para que um serviço de intérpretes seja utilizado. No domínio das tecnologias, este órgão está atento para que termos em francês possam substituir os estrangeirismos, enriquecendo e renovando, assim, a LF com neologismos através do dispositivo de enriquecimento da língua implantado por decreto no 25 de março de 2015, e posto em prática pela Comissão de enriquecimento da língua francesa, presidida por Frédéric Vitoux, membro da Academia Francesa. De acordo com o Relatório anual de 2016, o *Jornal Oficial*, neste mesmo ano, publicou 221 novos termos em diferentes domínios: automóveis, biologia, defesa, economia e finanças, engenharia nuclear, materiais e meio ambiente, relações internacionais e saúde¹⁰⁰.

No domínio do trabalho, além da preocupação com a utilização de línguas estrangeiras nas empresas, a DGLFLF cuida também para que o código do trabalho seja respeitado quando dita que “[...] todo documento comportando obrigações para o empregado ou disposições cujos conhecimentos sejam necessários para a execução de seu trabalho, deve ser redigido em francês”¹⁰¹.

A fim de garantir o bom andamento e respeito das PL francesas dentro do território nacional, a DGLFLF conta com o apoio, além dos serviços competentes do Estado, de 4 associações acreditadas pelo Ministério da Justiça e pelo Ministério da Cultura que têm autoridade para mover processos na justiça em caso de litígios e não cumprimento da Lei. São elas: a Defesa da Língua Francesa (DLF), Futuro da Língua Francesa (ALF), Associação Francófona de Amizade e Laços (AFAL) e o Fórum Francófono de Negócios (FFA)¹⁰².

⁹⁹ Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

¹⁰⁰ Estes novos termos publicados no *Jornal Oficial* encontram-se no site *FranceTermes* do Ministério da Cultura: <http://www.culture.fr/franceterme>. Acesso em: 13 mar. 2018.

¹⁰¹ No original: “[...] tout document comportant des obligations pour le salarié ou des dispositions dont la connaissance est nécessaire pour l’exécution de son travail, doit être rédigé en français. » Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006901439&cidTexte=LEGITEXT000006072050>>. Acesso em 13 mar. 2018.

¹⁰² No original : Défense de la langue française (DLF), Avenir de la langue française (ALF), Association francophone d’amitié et de liaison (AFAL) ; Forum francophone des affaires (FFA). (FRANCE, 2017, p. 28). Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de>

Em relação às instituições de ensino que trabalham para a expansão da PL da França, a Aliança Francesa, fundada em 1883 e presente em todos os continentes, é a principal difusora da língua e cultura francesas no mundo. Esta instituição trabalha em estreita colaboração com as Embaixadas Francesas e Institutos Franceses, e recebem subvenções também de outros organismos governamentais. Ao seu lado, existem ainda os centros e institutos culturais franceses, como o Institut Français, criado em 2010 e que trabalha em estreita cooperação com as Alianças Francesas do mundo inteiro, ligado aos Ministérios das Relações Exteriores e da Cultura. Segundo Wolton (2009), outras instituições fazem parte desta rede de ensino, como a Agência para o Ensino do Francês no Estrangeiro (AEFE), fundada em 1990, e que segundo o site oficial desse organismo¹⁰³, conta atualmente com 350 mil alunos do ensino fundamental ao ensino médio, espalhados pelo mundo, sendo 60% deles franceses, e 40% estrangeiros.

A Federação Internacional do Professores de Francês (FIPF), criada em 1969 com o apoio dos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação Nacional, também faz parte desta rede de promoção e difusão da LF em 140 países e conta com 6 federações nacionais e 180 associações espalhadas pelo mundo¹⁰⁴. Para desenvolver sua PL, recebe, igualmente, subvenções dos Estados, Províncias, regiões, departamentos, cidades e estabelecimentos públicos. No Brasil, ela é representada pela Federação Brasileira de Professores de Francês – FBPF - que luta pela defesa e pelo reconhecimento da língua francesa no território brasileiro a fim de promovê-la, de fortalecer as relações entre os países francófonos e o Brasil, de atender às necessidades linguísticas do país no que tange ao ensino da LF, de proporcionar de forma democrática o ensino desta língua, de estar em acordo com a LDB no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras (pelo menos até antes da Lei Nº 13.451 de fevereiro de 2017), entre outras atribuições. Ela foi oficialmente criada em 1995, mas desde 1975 que professores universitários se mobilizaram para formar a Associação Brasileira de Professores de Francês que, em 1993, foi transformada em Federação “no intuito de reunir as associações existentes para maior articulação e difusão do ensino da língua francesa”¹⁰⁵.

France/La-DGLFLF/Nos-priorites/Rapport-au-Parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise-2017>. Acesso em: 13 mar. 2018.

¹⁰³ Fonte: <http://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/les-etablissements-denseignement-francais>. Acesso em 03 mar. 2018.

¹⁰⁴ Disponível em: http://fipf.org/qui_sommes-nous. Acesso em: 14 mar. 2018.

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1121-1995/238-criacao-da-federacao-brasileira-de-professores-de-frances-fbpf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

Na Paraíba, a Associação de Professores de Francês da Paraíba (APFPB) vem se juntar a essas 180 associações encabeçadas pela FIPF. Fundada em 1978, foi reestruturada em 2011 e acolhe professores, alunos e simpatizantes da LF com o objetivo de promovê-la.

3.4. O papel da Francofonia

Ao tratarmos das PL em torno da LF, não podíamos deixar de nos referir à Organização Internacional da Francofonia (OIF), dispositivo institucional que organiza as relações entre os países francófonos, e que assume um importante papel como implementador e gestor de PL da LF difundindo, reforçando e preservando-a através dos 5 continentes.

A OIF é o organismo que engloba todas as ações e aspectos relacionados à Francofonia e tem por objetivo “[...] contribuir para melhorar o padrão de vida de seus povos, ajudando-os a se tornarem atores de seu próprio desenvolvimento”¹⁰⁶, através de ações de política internacional e de cooperação multilateral segundo as diretivas definidas pela Conferência da Francofonia (*Sommet de la Francophonie*). São elas: “Promover a língua francesa e a diversidade cultural e linguística; promover a paz, a democracia e os direitos humanos; apoiar a educação, a formação, o ensino superior e a pesquisa; desenvolver a cooperação a serviço do desenvolvimento sustentável”¹⁰⁷. A OIF conta com 84 países membros que se reúnem, a cada 2 anos, em torno da Conferência da Francofonia para discutir sobre os assuntos relacionados aos 4 eixos citados acima, definindo estratégias e pondo em prática ações para sanar e/ou melhorar as dificuldades evocadas por seus membros. A Conferência se reúne a cada 2 anos, sendo a última reunião em 2016, em Antananarivo (Madagascar), e as próximas estão previstas para outubro de 2018, em Erevan (Armênia) e Tunis (Tunísia), em 2020.

Embora a LF não seja o tema principal dessas Conferências, ela é, de toda evidência, o que une todos os países neste momento, retendo sobre ela uma atenção especial, principalmente no que concerne à preservação em meio às mudanças linguísticas operadas no

¹⁰⁶ No original: “[...] contribuer à améliorer le niveau de vie de ses populations en les aidant à devenir les acteurs de leur propre développement. ». As informações sobre a OIF foram coletadas no site da Organização e estão disponíveis em: <<https://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de-la-Francophonie-42707.html>>. Acesso em 30 abr. 2018.

¹⁰⁷ No original: “Promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique ; promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l’Homme ; appuyer l’éducation, la formation, l’enseignement supérieur et la recherche ; développer la coopération au service du développement durable. Disponível em: <<https://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de-la-Francophonie-42707.html>>. Acesso em 30 abr. 2018.

mundo e que põe o inglês em primeiro plano, relegando-a, assim como as demais línguas, a um patamar de menor relevância e visibilidade mundial. Sendo assim, medidas estão sendo sempre revistas, tomadas e postas em prática para promovê-la. Em 2012, ao término da Conferência de Kinshasa, foi elaborado um documento para uma política integrada de promoção da LF, intitulado “O francês, uma língua do hoje e do amanhã”, e que vinha sendo pensado desde a Conferência de Ouagadougou, em 2004, quando os membros da OIF sentiram a necessidade de promover a LF levando em consideração as línguas das outras nações parceiras, e de reconhecer o papel da educação e das mídias como veículos que colaboram para a sua difusão. Em 2006, em Bucarest, foi redigido o *Manual* relativo ao uso da LF nas organizações internacionais, e em 2008, no Quebec, a LF foi, pela primeira vez, um dos temas específicos da Conferência, e os chefes de Estado se comprometeram, nos planos nacional e internacional, a respeitar a promoção da LF. Em 2010, esse compromisso foi reiterado, e em 2012, após o 1º Fórum da Língua Francesa realizado no Quebec, o documento para a promoção da LF foi elaborado. Nele, foram destacados 6 domínios prioritários a serem tratados pela Francofonia: 1. Fortalecer o lugar e a influência do francês no cenário internacional; 2. Abordar o desafio político do multilinguismo; 3. Adaptar a ação multilateral aos contextos linguísticos regionais e nacionais; 4. Consolidar o francês como uma linguagem de acesso ao conhecimento para todos; 5. Destacar a contribuição da língua francesa para o desenvolvimento econômico; 6. Valorizar o uso da língua francesa¹⁰⁸.

Através dessas ações, a PL da LF decidida na Conferência se constrói no âmbito nacional e internacional, juntamente aos interesses sociais, educacionais, políticos e econômicos dos países membros, mas sempre com a LF como fio condutor e como preocupação maior da OIF e de seus operadores.

A OIF, inicialmente criada em 1971 como a Agência de Cooperação Cultural e Técnica (ACCT), é um organismo empenhado em promover a LF e a relação de cooperação entre os 84 países membros ou seus observadores, e segue a *Charte* da Francofonia que foi adotada em 1997 na Cúpula de Hanoi (Vietnam), e revisada em 2005, em Antananarivo (Madagascar). Segundo o último censo de 2014 publicado no Relatório sobre a Língua Francesa, pelo Observatório da Língua Francesa (OLF), existem 274 milhões de francófonos no mundo que colaboram para que a francofonia seja vivida no dia a dia, através de inúmeras

¹⁰⁸ No original: “Renforcer la place et le rayonnement du français sur la scène internationale; Relever le défi politique du multilinguisme; Adapter l’action multilatérale aux contextes linguistiques régionaux et nationaux ; Consolider le français comme langue d’accès au savoir pour tous; Mettre en valeur l’apport de la langue française au développement économique; Valoriser l’usage de la langue française”. Disponível em: < https://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif-langue_francaise-majok.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

organizações, associações e instituições, tal qual a OIF que, com o objetivo de desenvolver um trabalho de cooperação multilateral francófona, trabalha em conjunto com quatro organismos: a Agência Universitária da Francofonia (AUF), o canal televisivo internacional TV5 Monde, a Associação Internacional dos Prefeitos Francófonos (AIMF) e a Universidade Senghor d’Alexandria, e conta ainda com a Assembleia Parlamentar da Francofonia (APF) que é a voz da Francofonia no Parlamento. Para pôr em prática suas orientações, ela segue a *Charte* da Francofonia cujos interesses vão além dos linguísticos e se entrelaçam com aspectos políticos, sociais e econômicos das nações francófonas, como podemos observar nos objetivos por ela fixados abaixo:

A Francofonia, consciente dos laços que cria entre seus membros que partilham a língua francesa e os valores universais, e desejando utilizá-los ao serviço da paz, da cooperação, da solidariedade e do desenvolvimento sustentável, visa ajudar: no estabelecimento e no desenvolvimento da democracia, a prevenção, na gestão e na resolução dos conflitos, e no apoio do Estado de direito e nos direitos humanos; na intensificação do diálogo das culturas e das civilizações; na aproximação dos povos pelos conhecimentos mútuos; no fortalecimento de sua solidariedade por meio de ações de cooperação multilateral, a fim de promover o desenvolvimento de suas economias; na promoção da educação e da formação¹⁰⁹ (OIF, *Charte* da Francofonia, Antananarivo, 2005).

A LF transforma-se aqui, segundo a *Charte* e os próprios objetivos da OIF, em instrumento para a promoção e consolidação de políticas e de projetos de cooperação entre os países membros, fazendo convergir em torno dela interesses políticos, sociais, econômicos, além dos linguísticos. Outros objetivos podem ser atribuídos à *Charte* ao término de cada Conferência, mas os supracitados permanecem os grandes eixos a serem seguidos.

Nosso trabalho priorizou a França por ser este o país que veicula, historicamente, as IL sobre cultura, prestígio e distinção encontradas nos discursos dos participantes desta pesquisa. No entanto, não poderíamos deixar de lembrar que outros países francófonos empreendem ações importantes em relação à difusão da LF dentro do dispositivo da Francofonia, como é o

¹⁰⁹ No original: “La Francophonie, consciente des liens que crée entre ses membres le partage de la langue française et des valeurs universelles, et souhaitant les utiliser au service de la paix, de la coopération, de la solidarité et du développement durable, a pour objectifs d’aider : à l’instauration et au développement de la démocratie, à la prévention, à la gestion et au règlement des conflits, et au soutien à l’État de droit et aux droits de l’Homme ; à l’intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; au renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue de favoriser l’essor de leurs économies ; à la promotion de l’éducation et de la formation. Le Sommet peut assigner d’autres objectifs à la Francophonie. » Disponível em : <https://www.francophonie.org/IMG/pdf/charte_francophonie_antananarivo_2005.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

caso do Canadá, e que, de maneira direta ou indireta, fazem também circular estas IL. O Canadá figura como um grande parceiro político e financeiro da OIF, participando de todos os níveis decisivos da Organização e colaborando com ações tanto no setor público quanto no privado, segundo o site da Enciclopédia Canadense¹¹⁰.

O Canadá já organizou 3 Conferências da Francofonia, no Quebec (1987 e 2008) e em Moncton (1999), levantando questões essenciais para o desenvolvimento da Francofonia entre os países membros. Foi assim que em 1987, e dentro dos 4 eixos fixados e citados um pouco mais acima, tratou de assuntos em torno da cultura, comunicação, da língua, do desenvolvimento tecnológico, das ciências, da energia e da agricultura, voltados para os países africanos que contam com 17 milhões de dólares de financiamento para projetos de desenvolvimento, além de já terem 325 milhões de dólares de dívidas pagas pelo Canadá. E como a Francofonia e as políticas econômicas caminham lado a lado, foi nessa Conferência que se implantaram o Fórum Francófono de Empreendimentos (FFA), uma organização não governamental destinada aos homens e mulheres empreendedores francófonos, e o Instituto da Francofonia para o Desenvolvimento Sustentável (IFDD), sendo este último com sede no Quebec.

Abrindo um pequeno parêntese para o Canadá, gostaríamos de afirmar que embora ele ocupe um papel importante na Francofonia e empreenda esforços para que a LF seja resguardada, observamos que os seus interesses (assim como os da França) também vão além das fronteiras linguísticas, como abordamos no parágrafo anterior. O interesse particular pela África pode se explicar pela previsão que se faz sobre o crescimento demográfico desse continente e pelo aumento de francófonos e, conseqüentemente, pelos benefícios econômicos que estes países trarão ao Canadá. Estima-se, atualmente, 274 milhões de francófonos espalhados pelo mundo, e em 2050, segundo o site da OIF¹¹¹, a previsão é que se tenha 700 milhões, sendo 85% deles na África francófona.

Na Conferência de Moncton, em 1999, e as vésperas do novo milênio, as discussões se concretizaram em torno das novas tecnologias e da economia, mas o assunto principal focou a

¹¹⁰ As referências sobre as Conferências no Canada, logo a seguir, também foram encontradas no site canadense Enciclopédia canadense. Disponível em: <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/francophonie/#h3_jump_3>. Acesso em: 03 mai. 2018.

¹¹¹ Disponível em : < <https://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

população jovem, “[...] e mais precisamente o impacto destes no mundo em geral assim como sobre a Francofonia e o seu futuro”¹¹².

Já a Conferência de 2008, no Quebec, se fez sobre os auspícios de crise pela qual passava a OIF: conflitos regionais no mundo francófono, crise alimentar e uma baixa do mercado financeiro, fazendo com que alguns dos temas da Conferência fossem ligados a esse contexto. Tais como: o meio ambiente, a LF, a questão da democracia e do estado de direito, e a questão econômica, sendo estes dois últimos os mais destacados por causa da crise.

Como vimos, a Francofonia é um dispositivo geopolítico que vai muito além da língua, mas que tem a LF como base e que intervém num contexto francófono com interesses políticos, sociais e econômicos além do interesse de difundir e preservar a língua.

¹¹² No original: “[...] et plus précisément l’impact de celle-ci sur le monde en général ainsi que sur la Francophonie et sur son avenir ». Disponível em : <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/francophonie/#h3_jump_3>. Acesso em : 03 mai. 2018.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento desta pesquisa. Num primeiro momento, identificamos o paradigma no qual ela está inserida, em seguida, apresentamos brevemente o campo da pesquisa e a descrição do *corpus*. E, por fim, descrevemos o perfil dos colaboradores e o processo de análise dos dados.

4.1. Paradigma da pesquisa

Esta pesquisa, inserida no campo das Ciências Sociais, na área da Linguística Aplicada, insere-se em um paradigma interpretativista e se caracteriza por uma abordagem qualitativa, corroborando a afirmação de Minayo (2008) que diz que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, p. 21).

Nesse âmbito, o papel do pesquisador é de compreender os fenômenos estudados para depois analisá-los e interpretá-los. Ainda segundo Minayo (2008), a análise qualitativa é muito mais que uma mera classificação dos informantes: “[...] é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (p. 27).

No campo da PL, Habermas (1979, 1987 *apud* Lin, 2015) considera que existem três tipos de interesse humano (técnico, prático e crítico) e que estes constituem três diferentes tipos de conhecimento (instrumental/descritivo, prático/descritivo e emancipatório/reflexivo/transformativo) produzidos em três tipos de paradigmas (positivista, interpretativista e crítico), respectivamente. De acordo com esses preceitos, nossa pesquisa se revela de interesse prático e de conhecimento prático-descritivo e enquadra-se no paradigma interpretativista.

Lin (2015) afirma que, em se tratando de pesquisa de interesse prático:

A chave para a compreensão desses significados, normas, valores, crenças, disposições e sentidos sócio-históricos, é o interesse prático em entender como os seres humanos fazem sentido e alcançam intersubjetividade (ou seja, entendendo os significados uns dos outros) através de recursos da semiótica (ou seja, significado - fazer) como os fornecidos pela linguagem. O interesse prático humano conduz assim a investigação sobre a interação social ou a ação comunicativa para alcançar a compreensão de *como* (diferentes grupos socioculturais de) pessoas estão fazendo *o que* estão

fazendo e também *por que* (mas respondendo "por que" em termos de significados, razões, e não em termos de causalidade física) (LIN, 2015, p. 23-24)¹¹³.

A abordagem interpretativista leva em consideração o contexto, os atores e as ações sociais. Nas palavras de Lin (2015, p. 25), “[...] [elas] se concentram na compreensão do propósito e significado dos atores sociais e ações sociais”¹¹⁴. Sobre a abordagem qualitativa, Gaskell (2002) completa, afirmando que a pesquisa qualitativa:

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65).

Tendo em vista esses aportes, nossa pesquisa se insere nesse tipo de abordagem pois busca identificar e analisar as IL originadas nas vivências e nas práticas dos agentes sociais e os significados que delas decorrem. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”. Este é o princípio básico do paradigma interpretativista que busca interpretar um processo e o ponto de vista dos agentes envolvidos (BORTONI-RICARDO, 2008).

4.2. Campo de pesquisa e *corpus*

Ao iniciarmos a nossa pesquisa, elencamos as diferentes escolas que ofereciam o francês como língua estrangeira em João Pessoa. São elas: a Aliança Francesa de João Pessoa (AFJP), a Casa Toulousaine, o Centro de Línguas do Estado - CELIN, o Centro de Línguas do Município – CELEST, a Escola Marista Pio X, o curso de extensão da UFPB e a Escola de Ensino Médio João Goulart. O primeiro contato se deu através dos diretores, professores ou

¹¹³ No original: “The key to understanding these sociohistorical meanings, norms, values, beliefs, dispositions – or ways of being in the world – lies in the practical interest in understanding how humans make meaning and achieve intersubjectivity (i.e. understanding each other’s meanings) through semiotic (i.e. meaning-making) resources such as those provided by language. The human practical interest thus drives inquiry into social interaction or communicative action in order to achieve understanding of *how* (different sociocultural groups of) people are doing *what* they are doing and also *why* (but answering “why” in terms of human meanings, reasons, and not in terms of physical causation). (LIN, 2015, p. 23-24, grifos da autora).

¹¹⁴ No original: “(...) the interpretive approaches focus on understanding the purpose and meaning of social actors and social actions” (LIN, 2015, p. 25).

coordenadores das escolas e cursos e seguiu os procedimentos indicados pelo Comitê de Ética da UFPB¹¹⁵.

Visitamos inicialmente as quatro escolas de língua, sendo duas públicas e as outras privadas, em seguida, as duas escolas de ensino médio, sendo uma pública e outra privada, e por fim, o curso de extensão oferecido pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), da UFPB. Das escolas de ensino médio, percebemos que a Escola Pública João Goulart oferecia o francês como língua obrigatória, juntamente com o inglês e o espanhol. Por ter esse caráter obrigatório, decidimos não mais integrá-la à nossa pesquisa haja vista os alunos não terem feito uma escolha pelo francês. A outra escola de ensino médio, privada, a Escola Marista Pio X permaneceu na pesquisa pois oferece a língua francesa como opcional, no centro de línguas que funciona na própria escola. Dessa forma, todos os colaboradores tinham em comum o interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira, especificamente o francês.

A fim de atingirmos o nosso objetivo, passamos nas salas de aula, apresentamos a pesquisa, o termo de autorização e, após consentimento dos participantes (professores e alunos), iniciamos a aplicação dos questionários. No CELEST e na AFJP, precisamos que os responsáveis por dois menores - que estavam presentes no momento - assinassem a autorização para que as crianças pudessem responder aos questionários. Para os quatro participantes menores da Escola Marista Pio X, as autorizações foram enviadas aos pais antes da participação.

Foram coletados, entre os alunos, 174 questionários dos quais 58 nas duas unidades da AFJP (Torre e Mag Shopping), 14 na Casa Toulousaine, 37 no CELIN, 42 no CELEST, 4 na Escola Marista Pio X e 19 no curso de extensão. Quanto aos professores, foram 14 professores participantes dos quais somente um não entregou o questionário.

Nas escolas de línguas passamos em várias turmas e turnos, no Pio X passamos uma vez para nos apresentar e deixar os termos de consentimento, e uma segunda vez para iniciar a aplicação dos questionários. No curso de extensão da UFPB, passamos uma só vez entre duas aulas e conseguimos aplicar os questionários nas duas turmas. Os questionários e os termos de consentimento eram respondidos e assinados na hora (exceto no Pio X, como explicado acima) e, em seguida, entregues à pesquisadora.

¹¹⁵ Número do CAAE 69592717.0.0000.5188.

Nos primeiros contatos, a pesquisadora foi recebida pelos(as) diretores(as) ou coordenadoras de todas as escolas. Em seguida, encontrou diretamente os quatorze professores participantes.

4.2.1 Descrição/Caracterização das escolas pesquisadas

- **Aliança Francesa de João Pessoa – AFJP**

A mais tradicional escola de LF de João Pessoa é sem dúvida a AFJP, fundada em 17 de maio de 1952 pela iniciativa de um grupo de intelectuais da cidade do qual fazia parte a senhora Alaide Chianca, membro fundadora da sede em João Pessoa. Trata-se de uma associação com fins não lucrativos que conta, atualmente, com 384 alunos¹¹⁶ nas duas unidades (Torre e Mag Shopping) e atende a um público a partir dos 7 anos, nos níveis A1 ao C2 do QECR¹¹⁷. É a responsável, na cidade, pelos exames oficiais de proficiência exigidos pelas universidades estrangeiras como o *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELFF, nos níveis A1, A2, B1 e B2) e o *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF, nos níveis C1 e C2) com profissionais habilitados a passar as provas e a corrigi-las. Realizava os testes de proficiência escritos assim como as entrevistas para o programa Ciências sem Fronteiras. Além dos cursos coletivos (semestrais, trimestrais e intensivos), oferece cursos personalizados sob demanda dos alunos, como cursos particulares, de preparação para o DELF-DALF e para proficiência em geral, sobretudo para os futuros mestrados e doutorandos. Além dos cursos, costuma organizar eventos culturais abertos a toda a comunidade e conta com o apoio da Embaixada Francesa e da Direção Geral das Alianças Francesas do Brasil. A carga horária semanal é de 3h aula e o quadro discente é formado por 8 professores sendo um também coordenador pedagógico.

- **Casa Toulousaine**

¹¹⁶ Informação correspondente ao primeiro semestre de 2017, fornecida pela direção da escola.

¹¹⁷ Níveis estabelecidos pelo QECR (Quadro Europeu Comum de Referência), desde 2001, para definir a proficiência das línguas estrangeiras europeias e fornecer as bases para a realização dos programas de línguas, fixando assim os objetivos de ensino-aprendizagem, do material didático e do currículo. É utilizado em 47 Estados membros do Conselho da Europa e em outros continentes. O nível A1 é considerado o nível dos iniciantes e iniciantes *plus*, o A2 corresponde ao nível elementar, o B1 ao nível independente e a partir do B2 (C1 e C2), ao nível fluente. Fonte: <<http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>> Acesso em: 11 de set. de 2017.

A Casa Toulousaine é uma escola de francês criada em 2012 por Roxane Giraudot, ex estagiária da AFJP, professora de francês e mestra em Didática da Língua Francesa pela Universidade de Toulouse II. A escola conta com classes de 3 a 7 alunos dos níveis A1 ao C2 com faixa etária a partir dos 7 anos. A escola situa-se no bairro do Bessa e conta com aproximadamente 30 alunos dos quais quatorze participaram desta pesquisa. Costuma organizar atividades culturais temáticas em que alunos e a comunidade em geral participam¹¹⁸. A carga horária semanal é de 3 horas/aula e Roxane é a única professora da escola.

- **Centro de Línguas Estrangeiras da Prefeitura de João Pessoa (CELEST)**

O Centro de Línguas do Município (CELEST) foi criado em 2013, tem uma capacidade para receber 3.000 alunos, mas, atualmente funciona com 1.819 alunos matriculados dos quais 152 estudam francês. Oferece, atualmente, aulas de inglês, francês, espanhol, alemão e libras. É destinado a alunos da rede pública de ensino, servidores do município e funcionários da área do Turismo e também são oferecidas algumas vagas para o público em geral. No quadro discente conta com uma professora de francês (até a coleta destes dados). As aulas acontecem 1 vez por semana com carga horária de 2h30¹¹⁹.

- **Centro de Línguas do Estado da Paraíba (CELIN)**

O CELIN é o Centro de Línguas do Estado criado em 1983. Conta com cinco professores de francês e oferece aulas de inglês, francês, alemão e espanhol para 980 alunos, sendo 110 de francês¹²⁰. O público do Celin é constituído por alunos e servidores da rede pública e oferece vagas, também, para o público em geral. Conta com 5 professores de francês e oferece aulas 1 vez por semana com carga horária de 2 horas.

- **Colégio Marista Pio X**

¹¹⁸ Disponível em: <<https://www.casa-toulousaine.com/presentation>>. Acesso em 6 set. 2016.

¹¹⁹ Informação dada pela coordenação administrativa em 16 out. 2017.

¹²⁰ Dados de junho de 2017, fornecidos pela secretaria da escola.

O Colégio Marista Pio X é uma escola católica da rede privada fundada em 04 de março de 1927 e tem 1.962 alunos do ensino fundamental ao médio. Dentro de sua estrutura oferece um Centro de Línguas em que os alunos podem optar por estudar uma ou mais língua estrangeira além da oferecida no currículo obrigatório. As aulas (inglês e francês) funcionam em turnos diferentes da educação obrigatória e representa um custo adicional para os pais com a vantagem de estar na própria escola e não necessitar de uma logística a mais. A carga horária é de 2h30 semanais e conta com uma professora de francês.¹²¹

- **Curso de extensão da UFPB**

O Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas (DLEM) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por intermédio do seu Programa Departamental em Línguas Estrangeiras oferece cursos de diferentes línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol) destinados aos alunos da UFPB e à comunidade em geral. As aulas são ministradas por estagiários do curso de Letras da UFPB com carga horária semanal de 2 horas.

4.2.2. Caracterização do *corpus* e instrumentos de coleta de dados

Na busca para compreender as IL sobre a língua francesa, iremos analisar as respostas aos questionários coletados nas escolas mencionadas de João Pessoa onde a língua é lecionada.

Escolhemos utilizar questionários porque pensamos ser o instrumento mais adequado para investigar as IL dos professores e alunos sobre a língua francesa dentro das escolas. Em razão do anonimato e da natureza impessoal desse instrumento de pesquisa, os participantes têm mais liberdade e oferecem respostas mais precisas, proporcionando assim mais uniformidade na análise (MARCONI; LAKATOS, 2010). Além do mais, com a presença da pesquisadora podemos esclarecer algumas perguntas quando dúvidas apareciam – o que não ocorreu muito.

Vimos também outras vantagens para a escolha deste instrumento. Constatamos que através dele atingiríamos um maior número de participantes simultaneamente,

¹²¹ Fontes: <<http://marista.edu.br/piox/>>, https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Marista_Pio_X>

economizariamos tempo nas escolas e teriamos certeza de que eles nos seriam retornados de imediato, pois eram aplicados na presença da pesquisadora e entregues logo após seu término.

Elaboramos dois tipos de questionários, um a ser aplicado ao corpo discente (174 estudantes) e outro ao corpo docente (13 professores). O questionário dirigido aos alunos contém dez questões, sendo quatro subjetivas, cinco semi-abertas e uma última que compreende o perfil sócio-demográfico do colaborador. Para os professores/coordenadores, o questionário compreende oito questões, sendo 2 subjetivas, cinco semi-abertas e uma última sobre o perfil sócio-demográfico do colaborador.

Antes da elaboração definitiva do questionário, fizemos um pré-teste com o questionário com os alunos no Facebook¹²² da pesquisadora lançando perguntas que iriam nos ajudar na confecção de nosso instrumento de coleta. Através das respostas obtidas, pudemos construir os questionários abrangendo o maior número de possibilidades de respostas dentro do nosso objeto de estudo.

As questões do instrumento de coleta de dados (APÊNDICE 1) foram pensadas em torno do nosso objeto de estudo, as IL em torno da língua francesa. Começamos perguntando aos alunos por que estudavam francês, e oferecemos 13 opções de respostas (poderiam marcar várias) além de uma décima quarta para completar com outra opção que não se encontrava na lista. Na mesma questão, pedimos para comentar uma das opções escolhidas.

1. Por que você estuda a língua francesa? (Pode assinalar mais de uma resposta) () Porque uma parte dos textos do meu curso de graduação/pós-graduação é em francês. () Para ter melhores oportunidades de emprego. () Porque pretendo fazer uma pós-graduação num país de língua francesa. () Porque pretendo fazer um intercâmbio universitário. () Porque acho o francês uma língua bonita e aprecio a sua sonoridade. () Porque gosto da cultura dos países de língua francesa. () Porque é uma língua chique/elegante. () Porque tenho vontade de (conhecer /morar na) França ou num país de língua francesa. () Porque permite o (aprendizado de/a comunicação em) outras línguas. () Porque é mais fácil que a outra língua oferecida na escola. () Porque meus pais/minha família/meus amigos falam francês. () Porque meus pais acham que é importante. () Porque gosto de aprender línguas estrangeiras. () Porque já terminei meu(s) curso(s) de língua estrangeira e gostaria de agora aprender o francês. Outros: _____ _____ Escolha um dos itens que você marcou para comentar nas linhas abaixo: _____

¹²² Esta conta do Facebook é unicamente utilizada para assuntos profissionais com os alunos e ex-alunos da pesquisadora, e francófonos em geral.

Na segunda questão, perguntamos sobre quais eram as línguas estrangeiras mais importantes para eles (questão aberta) e pedimos para justificar. A terceira questão – também aberta - confirmava, de certa forma, a questão anterior, perguntando se eles estudavam outra língua além do francês, qual era a(s) língua(s), em caso afirmativo, e em caso negativo, qual seria a língua que gostariam de estudar. As questões abertas 4, 5 e 6 versavam sobre as possibilidades de representação da língua francesa para os alunos: “Você considera a LF fácil ou difícil? Por quê?”, “O fato de estudar francês lhe difere de outras pessoas que não estudam esta língua? Por quê? Em quê?” e “Antes de começar a aprender o francês, como você imaginava esta língua?”. A questão de número 7, de tipo fechada e com multiescolha, confirma a primeira questão.

7. O que você mais gosta no ensino de francês na sua escola ou no seu curso? (Pode assinalar mais de uma resposta)

- ☐ Da maneira como o professor aborda os assuntos
- ☐ Do material didático utilizado nas aulas
- ☐ Das informações culturais trazidas pelo professor
- ☐ Dos exercícios em grupos
- ☐ Dos exercícios individuais
- ☐ Das brincadeiras em classe para simular algumas situações comunicativas
- ☐ Da biblioteca
- ☐ Das aulas interativas com uso do computador, data-show
- ☐ Das aulas de campo (fora da sala de aula)
- ☐ Dos eventos organizados pelos alunos e pela escola/curso
- ☐ Das aulas de gramática
- ☐ Das aulas com vídeos e/ou áudios
- ☐ Das músicas utilizadas
- ☐ Das aulas de conversação
- ☐ Das aulas de fonética

Outros:

A questão de número oito (semi-fechada) interpela as vantagens em estudar a língua francesa, e a nona questão (aberta) interroga os alunos sobre a continuidade do curso de francês ao sair da escola (específico para os alunos do Marista) e sobre o nível em francês que pretendem atingir (nas escolas de língua).

Os alunos necessitaram de 15 a 20-25 minutos para completar o questionário, o que, em algumas escolas de língua, representava bastante tempo e poderia atrapalhar o programa de alguns professores.

No questionário destinado aos professores, majoritariamente formado por questões abertas ou dicotômicas (marcar sim ou não), as perguntas giram em torno das escolhas dos professores em relação à língua francesa, de como eles se posicionam em relação aos professores de outras línguas, das vantagens que a língua francesa oferece para quem a estuda, do perfil do público alvo e dos objetivos destes, e da metodologia utilizada em classe.

A primeira questão discorre sobre as razões que fizeram os professores escolherem a língua francesa. A segunda questiona a existência de uma distinção entre o ensino de língua francesa e de outras línguas, e a terceira interroga sobre o que eles acham sobre as vantagens de se estudar esta língua. Estas duas últimas questões são dicotômicas (sim ou não, com justificativas). A questão quatro aborda o posicionamento do professor em relação aos professores de outras línguas: “Como o professor de língua francesa se posiciona em relação aos professores de outras línguas estrangeiras? Privilegiado? Resistente? Igual? Justifique sua resposta.” Na questão cinco, queremos conhecer o público alvo da escola dos professores. Na questão seis, interrogamos sobre os objetivos deste público alvo.

6. Na sua visão, quais as demandas/objetivos do público que estuda francês em sua escola/curso? Se mais de uma resposta, enumere a ordem de importância percebida.
- a. Aprender uma nova língua ()
 - b. Cumprir o currículo escolar ()
 - c. Fazer intercâmbio ()
 - d. Viajar ou morar em outro país ()
 - e. Fazer concurso público ()
 - f. Fins acadêmicos: Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado () Publicações ()
 - g. Fins profissionais ()
- Outros ()
- Quais:
-

A questão sete inquirir se o professor utiliza somente a língua francesa para dar aula ou se ele utiliza também a língua portuguesa, e em que proporção. As duas últimas perguntas dos questionários dos professores e alunos traçam o perfil sócio-demográfico do colaborador.

4.3. Perfil dos colaboradores e processo de análise dos dados

Para a realização desta pesquisa contamos ao final com a participação de 174 estudantes de francês e 13 professores. O perfil sócio-demográfico dessas duas populações será definido abaixo.

- **Os alunos**

De acordo com a Tabela 1, o perfil dos alunos de francês em João Pessoa é sobretudo feminino. Dos 174 entrevistados, 105 são mulheres, 66 são homens e apenas 3 não se identificaram. Quanto à faixa etária, podemos identificar que das 168 respostas obtidas para este tópico, 47 têm entre 14 e 20 anos, 59 alunos entre 21 e 29 anos constituindo a faixa etária mais representativa, 24 alunos situam-se entre 30 e 40 anos e 38 alunos estão acima de 40 anos. Das 171 respostas mais representativas sobre o grau de instrução, verificamos que 60 estão cursando um nível superior e 65 já terminaram. Quanto à renda familiar, 77 pessoas – de 167 respostas - afirmam que ela representa mais de 6.000 reais. Essas informações estão ilustradas na Tabela 01

Tabela 1: Perfil dos alunos

Aspectos do perfil dos discentes		Frequência
Sexo	Masculino	66
	Feminino	105
	Total válido	171
	Não respondeu	3
	Total	174
Grau de Instrução	Fundamental	3
	Médio	15
	Superior cursando	60
	Superior completo	65
	Outro*	28
	Total válido	171
	Abstenção ou não respondeu	3
Renda Familiar	Total	174
	Menos de R\$ 2000	21
	Entre R\$ 2000 e R\$ 4000	45
	Entre R\$4500 e 6000	24
	Mais de R\$ 6000	77
	Total válido	167
	Não respondeu ou não sabia	7
	Total	174

Fonte: dados da pesquisa

Todos que marcaram a opção *Outro* mencionaram pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado.

- **Os professores**

De acordo com a Tabela 2, responderam aos questionários 13 professores sendo 8 mulheres e 5 homens, 9 com curso superior completo dos quais 4 com pós-graduação e 1 cursando e 3 com nível médio (Gráfico 2). A renda da maioria (7 professores) varia entre R\$ 2.000 e R\$ 4.000. Alguns desses professores ensinam em mais de um dos estabelecimentos visitados. Essas informações estão ilustradas na Tabela 02¹²³.

Tabela 2: Perfil dos professores

Aspectos do perfil dos docentes		Frequência
Sexo	Masculino	5
	Feminino	8
	Total	13
Grau de instrução	Médio	3
	Superior cursando	1
	Superior completo	9
	Total	13
Renda Familiar*	Menos de R\$ 2000	1
	Entre R\$ 2000 e R\$ 4000	7
	Entre R\$4500 e 6000	2
	Mais de R\$ 6000	3
	Total	13

Fonte: dados da pesquisa

¹²³ Houve uma omissão da renda incluída entre 4.000 e 4.500, mas entendemos que esta informação não comprometeu a questão. Pessoas com renda acima de 4.000 optaram automaticamente por uma das duas opções oferecidas.

De todos os professores das escolas participantes, somente um não devolveu o questionário e não pode, assim, participar da pesquisa. Os treze professores participantes se dividem entre as escolas conforme está exibido na Tabela 03.

Tabela 3: nº de Professores

ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORES
AFJP	8 ¹²⁴
Casa Toulousaine	1
CELIN	5 ¹²⁵
CELEST	1
MARISTA PIO X	1
CURSO DE EXTENSÃO	Ministrado por alunos de Letras/Francês

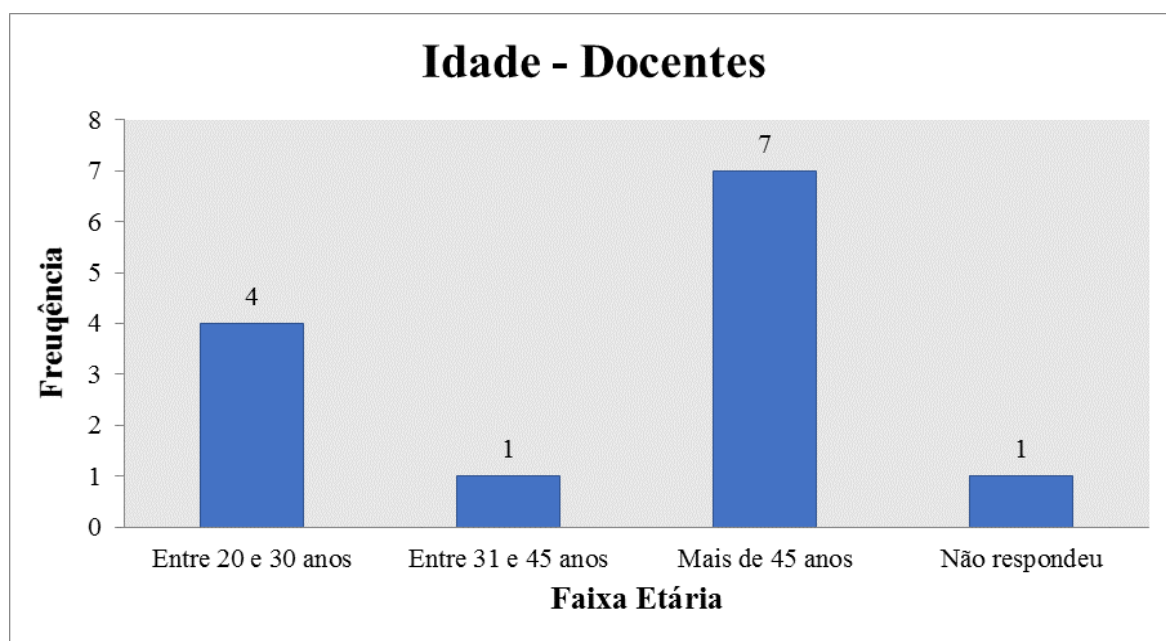
Fonte: dados da pesquisa

A faixa etária (Gráfico 1) mais representativa dos professores de francês de João Pessoa está acima de 45 anos, sendo 3 professores entre 45 e 50, 2 entre 51 e 60 e 2 acima de 60. Apenas 4 têm entre 20 e 30 anos. Os Gráficos 1 e 2 ilustram essas informações¹²⁶.

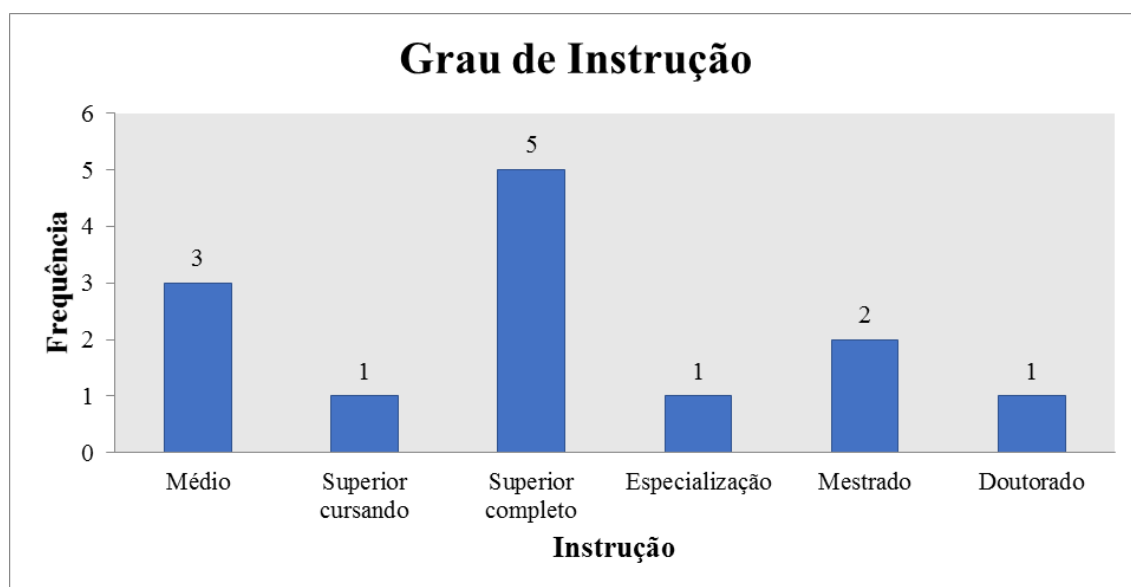
¹²⁴ Dos quais, um professor ensina no CELIN

¹²⁵ Dos quais, 1 professor ensina também no CELEST, e outro na AFJP. Nesta escola, somente uma professora não devolveu o questionário.

¹²⁶ Todos os gráficos desta pesquisa foram originados dos dados quantificados obtidos através de software já citado.

Figura 1: Faixa etária docentes

Fonte: dados da pesquisa

Figura 2: Grau de instrução docentes

Fonte: dados da pesquisa

- **Processo de análise dos dados**

Buscamos, através da utilização de *softwares* ganhar tempo e qualidade (FLICK, 2009) na análise de dados da presente pesquisa. Primeiramente, foram tabulados 229 questionários com uso do software SPSS, restando ao final 187 questionários (174 dos alunos e 13 dos professores), devido à exclusão dos respondentes que apresentavam obrigatoriedade para aprender a língua. Não foram detectados casos de respostas sistemáticas que invalidassem o questionário de algum respondente dessa amostra final. Apenas as questões objetivas foram tratadas quantitativamente. Alguns questionários apresentaram *missing values* (dados perdidos), e a decisão foi de não adotar nenhum critério de preenchimento, dado que as questões estão envolvidas com aspectos muito subjetivos, não sendo passíveis de aplicação de regras de tratamento de dados faltantes (variáveis não quantitativas). Para a análise quantificada dos dados foram extraídas medidas descritivas de frequência e percentual, além das extrações gráficas para melhor visualização dos resultados, a partir do uso do software SPSS. Decidimos utilizar as medidas com frequência por pensarmos que elas refletem melhor a realidade da pesquisa e fica mais claro na interpretação, principalmente quando se trata de dados com poucos respondentes, como é o caso dos professores.

Quanto às perguntas subjetivas que não foram quantificadas, realizamos uma análise do conteúdo temático e das marcas linguísticas presentes nos enunciados que subjazem nos discursos do nosso *corpus* a fim de identificarmos as IL. Buscamos respaldo na Linguística Textual a fim de melhor fundamentar a nossa interpretação. Encontramos em Koch (2015) os aportes necessários para interpretar os elementos textuais reproduzidos pelos alunos e professores para melhor compreender as “[...] manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 2015, p. 9). Desse modo, a fim de identificar as IL presentes nos discursos dos respondentes, partimos dessas manifestações linguísticas e concentramo-nos nas escolhas lexicais dos discursos, no campo semântico das palavras, expressões, frases ou sequências linguísticas maiores visando

[...] descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados (KOCH, 2015, p. 10).

Além do campo semântico, analisamos também alguns elementos que constituem as *marcas linguísticas* ou *modalizadores* do discurso, bem como os operadores argumentativos, marcadores de pressuposição, indicadores modais ou índices de modalidade, índices atitudinais, índices de avaliação e de domínio, índices de polifonia, os tempos verbais e os usos das aspas (KOCH, 2015). O Quadro 2, adaptado de Dionísio (2017), faz uma apresentação não-exaustiva desses operadores dos quais mostramos aqui somente algumas categorias utilizadas em nossa análise textual.

Quadro 2: Noções teóricas de Koch (2015)

Noção	Definição	Exemplos
Operadores argumentativos	Elementos linguísticos cuja função é indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção (sentido) para o qual apontam.	Operadores que indicam o argumento mais forte em direção a uma determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive. Operadores que somam argumentos em prol de uma mesma conclusão (mesma classe argumentativa): e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto... como, além de... além disso. Operadores que introduzem uma conclusão para argumentos já apresentados: portanto, logo, pois, em decorrência, consequentemente. Operadores que estabelecem uma comparação entre elementos em prol de uma conclusão: mais que, menos que, tão... como. Operadores que justificam ou explicam enunciados anteriores: porque, que, já que, pois. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, no entanto etc.), embora (ainda que, apesar de). Operadores que introduzem conteúdos pressupostos: já, ainda, agora. Operadores que se distribuem em

		escalas opostas: um pouco/pouco, quase/apenas, só/somente.
Marcadores de pressuposição	Elementos linguísticos que introduzem conteúdos semânticos adicionais ao enunciado que, sem eles, não existiriam.	Operadores argumentativos Verbos que indicam mudança ou permanência de estado: ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se. Verbos "factivos", ou seja, que são complementados pela enunciação de um fato: lamentar, lastimar, sentir, saber. Alguns conectores circunstanciais, especialmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta: desde que, antes que, depois que, visto que.
Indicadores modais ou índices de modalidade	Elementos linguísticos por meio dos quais as modalidades se apresentam. Por modalidade, entende-se a sinalização do modo como o que é dito é dito.	Principais tipos de modalidade: Alética - necessário/possível: certamente, com certeza, estou certo, provavelmente, creio que etc. Epistêmica - certo/incerto, duvidoso: é certo, provavelmente, indubitavelmente. Deôntica - obrigatório/facultativo: dever, ter que (de), precisar etc.
Indicadores atitudinais	Elementos linguísticos que indicam a atitude ou o estado psicológico com que o locutor se representa nos enunciados.	Infelizmente, felizmente, é com prazer, é com pesar etc.
Índices de avaliação	Elementos linguísticos que traduzem a avaliação ou valoração dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente.	Geralmente são expressões adjetivas e/ou intensificadoras.

Índices de polifonia	Elementos linguísticos que indicam o fenômeno pelo qual se fazem ouvir “vozes” que apontam perspectivas ou pontos de vista diferentes com os quais o locutor se identifica ou não.	Determinados operadores argumentativos Operadores pertencentes ao grupo do “ mas ” e “ embora ” Operadores conclusivos Marcadores de pressuposição Uso do futuro do pretérito como metáfora temporal Uso de aspas etc.
----------------------	--	--

Fonte: Koch (2015)

Além das escolhas lexicais, dos marcadores linguísticos e pressupostos linguísticos, levamos também em consideração os subentendidos percebidos em determinados enunciados e os diferentes contextos em que estavam inseridos os participantes.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo analisamos as respostas objetivas dos instrumentos de coleta de dados e dos discursos presentes nos 174 questionários dos discentes e nos 13 questionários do corpo docente das escolas pesquisadas a fim de identificar as IL sobre a LF. Começamos a análise pelas respostas presentes nos questionários dos alunos e, em seguida, analisamos as dos professores.

Durante a análise, percebemos que algumas respostas se repetiam em diferentes questões, e resolvemos agrupá-las por categorias iguais. Todos os excertos foram transcritos tais quais apresentados nos questionários dos discentes e docentes. Nos questionários dos professores, 4 responderam em francês. Traduzimos os excertos, fazendo as correções linguísticas necessárias, e colocamos o original em nota de rodapé.

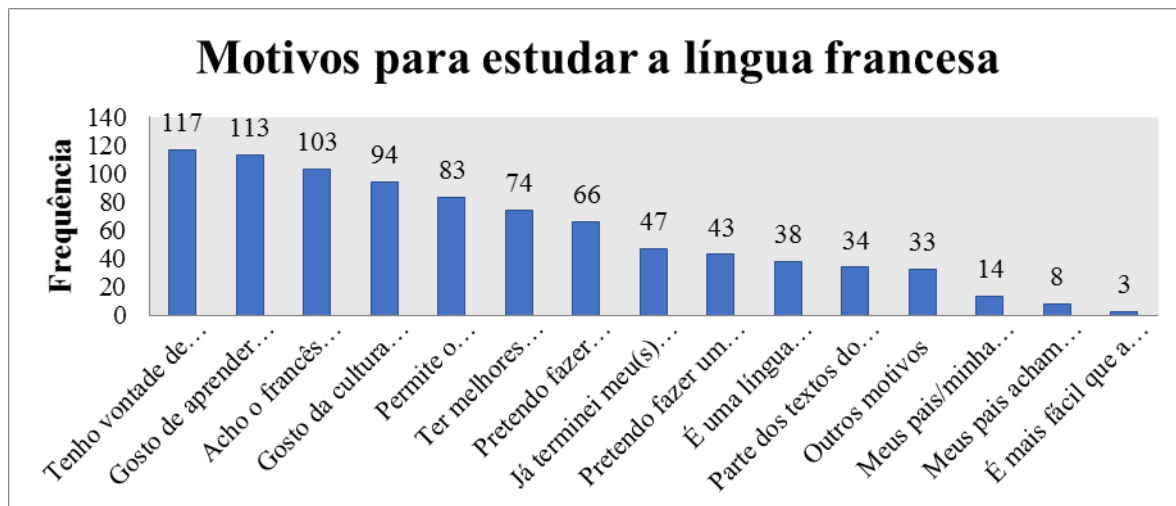
Identificamos os excertos dos alunos pela letra A acompanhada do número do questionário, e os dos professores pela letra P, também acompanhados da numeração correspondente ao questionário.

Nesta análise, nossas reflexões se fizeram à luz dos conceitos de IL de Kroskrity (2004) e Del Valle (2007, 2016), de PL de Spolsky (2004, 2009, 2012), das noções teóricas de distinção, capital cultural, capital escolar, capital social e capital simbólico de Bourdieu (1994, 2000, 2007) como mencionado no capítulo 2, e também de Koch (2015) que fundamentou a análise do campo semântico.

5.1. Análise dos questionários dos alunos

A questão 1 discorre sobre os motivos pelos quais os alunos escolheram estudar a língua francesa. Conforme foi informado no capítulo de metodologia, os colaboradores poderiam marcar várias opções, inclusive acrescentar outras opções que não estivessem na lista e, por fim, comentar a razão que considerassem preponderante. Obtivemos, então, a seguinte frequência de respostas, detalhada no Gráfico 3.

Figura 2: Por que você estuda a língua francesa?



Fonte: dados da pesquisa

A partir da análise quantitativa, partimos para a análise qualitativa da questão, e decidimos agrupar e classificar as respostas acima em categorias semelhantes, a saber:

a) Interesse pela cultura e em viver em outro país - 211 respostas, no total: Porque tenho vontade de conhecer/morar na França...(117 respostas) / Porque gosto da cultura dos países de LF (94).

b) Ser multilíngue - 160 respostas: Porque gosto de aprender línguas estrangeiras (113) / Porque já terminei meu(s) curso(s) de LE e gostaria de aprender o francês (47)

c) Motivações/Necessidades acadêmicas - 143 respostas: Porque pretendo fazer uma pós-graduação num país de LF (66) / Porque pretendo fazer um intercâmbio universitário (43) / Porque uma parte dos textos do meu curso [...] é em francês (34)

d) Beleza e prestígio da língua - 141 respostas: Porque acho o francês uma língua bonita e aprecio a sua sonoridade (103) / Porque é uma língua chique/elegante (38)

e) Língua como meio para aprender outras - 83 respostas: Permite o (aprendizado de/a comunicação em) outras línguas (83)

f) Motivações profissionais - 74 respostas: Para ter melhores oportunidades de emprego (74).

Deixamos fora desta classificação, as respostas do item “outros” que trouxe, na maioria das vezes, nas justificativas, comentários que confirmavam as opções ofertadas na

questão, embora não tivessem sido, necessariamente, marcados nas opções de escolha. As questões “Porque meus pais /minha família/meus amigos falam francês” e “Porque meus pais acham que é importante” totalizaram 22 respostas relacionadas às escolhas influenciadas por terceiros, mais precisamente pelo domínio familiar. A opção “Porque é mais fácil que a outra língua oferecida na escola” (3 respostas) ficou fora da análise pelo número irrelevante de respostas.

Percebemos uma decalagem entre as respostas fechadas e o que lemos nos comentários. Neles, as justificativas para quase todos os itens ocorreram em relação às motivações acadêmicas constituindo-se, assim, a mais importante dentre as citadas pelos alunos, embora tenha ficado em 3º lugar quando classificada nas categorias supracitadas.

Para entender melhor as categorias acima, recorreremos à análise qualitativa das justificativas e buscamos fundamentos na teoria de Bourdieu (2004, 2007, 2008) que nos traz os conceitos de distinção, capital cultural, capital escolar, capital linguístico, capital simbólico, dentre outros, tão presentes nos discursos dos participantes da pesquisa. O conceito de *distinção* para Bourdieu (2007) está relacionado à origem social e ao nível de instrução de cada indivíduo, e o caracteriza pelo nível, alto ou baixo de seus capitais cultural e escolar adquiridos (BOURDIEU, 2004, 2007; NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006; ORTIZ, 2003). Assim sendo, indivíduos oriundos de classe social elevada consomem bens culturais diferentes daqueles que pertencem a outra classe social. Segundo Bourdieu (2007), os gostos diferem e separam estas classes que, exemplificando, não saberiam apreciar igualmente um bom vinho, uma obra de arte ou um concerto de música clássica.

Para os alunos, aprender uma língua é a melhor forma de conhecer a cultura de um país, ou seja, ter a oportunidade de viver num país estrangeiro contribui para melhor se apropriar da língua e da cultura, ao mesmo tempo. Percebemos, aqui, a relação língua e cultura presente nas respostas dos alunos que, através dos comentários, trouxeram esse aspecto como um dos fatores relevantes no conhecimento da língua, como podemos ver em alguns excertos: “[...] **me possibilitará também** descobrir/ampliar o conhecimento da cultura francesa” (A44); “O estudo do francês permite, **sobretudo**, maior conhecimento de uma **cultura tão rica** e que teve **importância relevante** no mundo durante muitos anos” (A73); “A cultura francesa **sempre me interessou, sobretudo**, a da região da França devido ao **grande** valor artístico (música, pintura, museu, arquitetura)” (A17); “Sendo aluna de design de moda, **é importante** reconhecer a influência da cultura francesa na moda, pois, até os dias de hoje a França **ainda é muito importante** no universo da moda [...]” (A81), e “a cultura

francesa **me fascina**” (A104). Muitos pretendem viajar para a França ou um país francófono e, por esta razão, querem aprender a língua e, graças a ela, conhecer a cultura relacionada ao país porque “**Tenho vontade** de conhecer outra cultura, como a cultura francesa, se possível, estudar na França” (A116), “**acredito** que **é preciso** conhecer a língua para entender melhor a cultura dos lugares, e entender outra língua permite a abertura de um mundo de conhecimentos diferentes” (A128).

Observamos marcas linguísticas que deixam evidente o valor da cultura e da língua francesa para os colaboradores: no enunciado A44, destacamos o uso do verbo “possibilitará” e do operador argumentativo “também”, indicando, respectivamente, a possibilidade de aprendizagem da cultura ao estudar a língua e a relação de conjunção entre língua e cultura; no A73, observamos a utilização de índices avaliativos para classificar a cultura francesa como “tão rica” (e não apenas rica) e “relevante”, apresentando no primeiro caso uma gradação mais alta em relação à cultura francesa, bem como utiliza o operador argumentativo “sobretudo” para definir sua orientação argumentativa positiva em relação a esta cultura; no A17, destacamos o índice modal “sempre” para mensurar seu interesse pela cultura, revelando seu posicionamento em relação ao enunciado “sempre me interessou”, bem como no índice avaliativo “grande” graduando ao máximo os valores culturais (artísticos) franceses; no A81, observamos o índice de modalidade “é importante” para destacar o papel da cultura francesa, bem como o índice avaliativo “muito”, colocando a cultura francesa em uma escala mais elevada, como também o operador argumentativo “ainda” posicionando, respectivamente, a França em uma escala argumentativa mais alta; no A104, destacamos a escolha de um verbo que expressa emoção “me fascina”, indicando a cultura francesa como ator e o próprio sujeito como meta do processo de “fascinar”; no A116 a escolha linguística de “tenho vontade de” indica o posicionamento do enunciador em relação à cultura francesa; e no A128, observamos a escolha do verbo “acredito” que indica o engajamento do enunciador ao enunciado, bem como da expressão modal “é preciso” indica a relação necessária entre língua e cultura. Essas respostas parecem se ancorar em uma construção ideológica sobre o valor da língua francesa.

Assim, retomando a história, o francês, através dos Bretões e dos Normandos, tentou se implantar no Brasil através de movimentos de colonização, entre 1555 e o início do século XVIII (CHARDENET; CHAVES DA CUNHA, 2008). Com o ordenamento de Villers-Cotterêts¹²⁷, em 1539, que estabeleceu essa língua como língua oficial da administração

¹²⁷ Texto completo em francês disponível em: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Edit_Villers-Cotterets-complt.htm>> Acesso em 16 fev. 2018.

francesa – embora incompreendida por 99% da população¹²⁸ - passou a ser vista como língua de distinção, de cultura e da elite, falada apenas pelas classes sociais dominantes e de intelectuais. No Brasil, essas IL da LF como língua de distinção e língua da elite tomaram uma grande proporção com a chegada da Corte portuguesa no Brasil, como vimos no Capítulo 3. A cultura dominante da época era a europeia, mais precisamente a língua e a cultura francesas, adotadas pela família real portuguesa, que diferenciavam aqueles que as possuíam e os dotavam de privilégios em relação aos demais que não faziam parte do ciclo de falantes desta língua. Tendo em vista as respostas dos questionários, percebemos que a ideologia linguística da LF como língua de distinção perdura até hoje e que o aprendizado desta língua abre caminhos para um mundo “culturalmente superior”, como veremos nas respostas a algumas perguntas a seguir.

A IL do francês como língua de cultura é veiculada até os dias atuais pelos diversos organismos responsáveis pela propagação da LF no mundo, como a Organização Internacional da Francofonia (OIF), a Agência Universitária da Francofonia (AUF), a Educação Nacional, as Embaixadas, Alianças Francesas, Institutos franceses, dentre outros, que se esforçam em passar ao público a riqueza cultural francófona através de manifestações culturais, formações para os profissionais de FLE, intercâmbios, dentre outros eventos. No Brasil, por exemplo, a Embaixada Francesa, através do Serviço de cooperação e ação cultural - Instituto Francês do Brasil, e em colaboração com o Instituto Francês de Paris, é responsável pela realização de importantes eventos culturais no Brasil, como, por exemplo, o festival de cinema Varilux¹²⁹, e apoiador da Mostra Internacional de Música de Olinda (MIMO)¹³⁰ que movimentam milhares de pessoas a cada ano, em diversas cidades e capitais do país. Em 2016, o Instituto Francês trouxe para diversas capitais brasileiras um importante evento no âmbito da dança contemporânea – o FranceDanse¹³¹ – que desde 2007 tem se apresentado em todos os continentes. Todas essas iniciativas francesas servem para fortalecer as IL em torno do francês como língua de acesso à cultura.

¹²⁸ Disponível em: < http://www.axl.cefanelaval.ca/europe/france-2politik_francais.htm#1 Une longue tradition d'interventionnisme linguistique>. Acesso em: 21 nov. 2017.

¹²⁹ Em 2017, o Varilux foi recorde de público com mais de 180 mil espectadores, e passou a ser considerado o maior festival de cinema francês do mundo. Foram 19 filmes franceses inéditos exibidos em 56 cidades brasileiras, além de mesas redondas, masterclass, laboratório de roteiros e sessões educativas. Disponível em: <http://variluxcinefrances.com/2017/o-festival/>. Acesso em: 21 nov. 2017.

¹³⁰ Festival de música internacional que acontece em algumas cidades brasileiras (em 2017, o festival passou pelas cidades de Olinda, Ouro Preto, Paraty, Tiradentes e Rio de Janeiro), movimenta milhares de pessoas e exibe também filmes, documentários e espetáculos infantis. Em 2018, o MIMO estará completando 15 anos de existência. Disponível em: < <https://mimofestival.com/brasil/>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

¹³¹ Festival de dança que aconteceu em diversas cidades brasileiras no final de 2016 e atingiu 32.000 espectadores. Disponível em:< <https://br.ambafrance.org/FranceDanse-Brasil-2016-Apresentacao>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

De acordo com os excertos vistos nesta questão – e com outros que aparecerão ao longo da análise – o público atraído pela LF é aquele que consome ou gostaria de consumir bens culturais que remetem à cultura francesa, como explicita A17 (“[...] música, pintura, museus, arquitetura [...]”). Estes bens culturais, como ir ao teatro, concertos e museus (BOURDIEU, 2004 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) representam o *capital cultural* advindo das classes socialmente dominantes, o que proporciona, além da cultura, um certo *status* para quem os consome. No nosso caso, esse bem cultural é a LF que veicula em torno dela “[...] um determinado arbitrário cultural como a única cultura legítima” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 39), imposta “[...] historicamente pelos grupos dominantes” e que se mantém graças às IL que a veem como língua de distinção, falada por pessoas – supostamente – intelectual e socialmente superiores e que fazem parte de um mesmo contexto cultural. Essa contextualização, como já vimos no capítulo 2, é um elemento significativo na noção de IL de Del Valle (2007) para quem toda IL está vinculada a um contexto.

Kroskrity (2004) aborda a questão cultural das IL advindas das diferentes classes sociais ao citar Irvine (1989 *apud* KROSKRITY, 2004, p. 497) quando este afirma que IL são vistas como um “[...] sistema cultural de ideias sobre relações sociais e linguísticas, juntamente com sua carga dos interesses morais e políticos”¹³², ressaltando a relação entre as IL e as classes sociais. Kroskrity (2004, grifos nosso, p. 497) completa dizendo que “[...] ideologias linguísticas não são apenas aquelas ideias que resultam da “cultura oficial” da classe dominante [...]”¹³³, o que nos leva a pensar que, com essas palavras e apesar do atenuante “apenas”, reafirma a influência das IL das classes dominantes que se espriam na sociedade.

A questão cultural também é abordada por Bourdieu (2004, 2007) e seus comentadores, como Ortiz (2003) e Nogueira e Nogueira (2006). Quando Bourdieu (2007) se refere à distinção, ele mostra que esta se dá em relação aos gostos, e que estes são reveladores da posição social de cada indivíduo dentro da sociedade. Quanto mais se tem uma posição social elevada, mais se revela determinado capital cultural, representado por bens simbólicos que são distintos entre pessoas de baixa e alta renda, com menor ou maior capital cultural. Assim, os falantes de várias línguas estrangeiras, distinguem-se dos que não possuem este capital e se sobressaem social e profissionalmente em relação aos que não possuem este bem simbólico. A LF destaca-se, aqui, como um elemento de distinção entre aqueles que as falam,

¹³² No original: “[...] “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests.” (IRVINE, 1989 *apud* KROSKRITY, 2004, p. 497).

¹³³ No original: “Certainly language ideologies are not merely those ideas which stem from the “official culture” of the ruling class [...]” (KROSKRITY, 2004, p. 497).

pois os diferenciam do comum que, na maioria das vezes, só falam inglês, como mostra a questão a seguir, sobre o multilinguismo.

As respostas que indicaram o desejo de ser multilíngue revelaram que os alunos gostariam de estudar várias línguas e, nos comentários, percebemos que as escolhas se fazem como valoração pessoal, profissional e/ou acadêmica. A maioria dos alunos já terminou um curso de inglês e o francês aparece como segunda ou terceira língua, como mostram estes excertos: **“Como já fiz intercâmbio em um país de língua inglesa e já possuo um certo nível, decidi aprender outra língua que me oferecesse mais oportunidade, também de intercâmbio”** (A91), **“Como já tenho conhecimento da língua inglesa, achei interessante, estudar francês, com o intuito de aumentar a minha valorização no mercado de trabalho, e de abrir oportunidades de estudo em outro país”** (A108), **“Aprender mais de uma língua estrangeira abre as portas para várias oportunidades tanto de emprego quanto culturais”** (A75), ou ainda, **“Gosto de aprender línguas estrangeiras por achar muito importante para a melhor comunicação e conhecimento de novas culturas e novos países”** (A174). E uma grande parte justifica essas escolhas por motivos acadêmicos ou profissionais como uma maneira forte para mantê-los nesses mercados através da língua a fim de obterem êxitos, distinguindo-os dos que não possuem esse capital cultural. Nogueira e Nogueira (2006, p. 42) dizem que “os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social.” O capital (multi) linguístico (BOURDIEU, 2008) é considerado um trampolim para se posicionar numa esfera social mais elevada, apesar do contrassenso das políticas públicas brasileiras em ignorar o plurilinguismo.

As marcas linguísticas percebidas nos enunciados acima colocam novamente em evidência o engajamento dos enunciadores com os enunciados ao utilizarem “decidi aprender” (A91) e “achei interessante” (A108), marcando a adesão do enunciador ao fato de estudar a LF ou mais uma LE. A91 faz uso dos operadores argumentativos “mais” e “também” para somar, positivamente, um argumento ao seu discurso, o que se pressupõe que ele espera que a LF lhe proporcione diversas oportunidades, além do “intercâmbio”. Nesse sentido, numa escala argumentativa, A75 utiliza o operador argumentativo “tanto ... quanto” para também somar argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, ele enumera argumentos positivos aos argumentos “várias oportunidades”, “emprego” e oportunidades “culturais”.

A ideia da língua como sujeito que “oferecesse mais oportunidades” (A91) e “abre as portas para várias oportunidades” (A108) é reforçada aqui pelos índices avaliativos “mais” e

“várias” que se referem, respectivamente, às valorações acadêmica e profissional proporcionadas pelo aprendizado de uma LE. A expressão “com o intuito de”, também utilizada por A108, remete à finalidade, ou seja, ao objetivo alcançado ao se estudar uma outra LE, destacando também a valoração profissional e acadêmica, pelo fato de ser multilíngue.

No enunciado A174, o engajamento do enunciador em relação a “aprender línguas estrangeiras” é representado pelo verbo “achar” que, por sua vez, é precedido do articulador “por” que introduz uma justificativa ao enunciado anterior (“Gosto de aprender línguas estrangeiras [...]"). O enunciador utiliza os índices avaliativos “muito”, “melhor” para justificar, respectivamente, o fato de aprender e falar uma LE. Ele utiliza ainda “novas” e “novos” para se referir a um mundo novo, pleno de oportunidades que se oferece para quem é multilíngue, o que prevalece nos 3 excertos supracitados, além da referência à cultura.

As motivações acadêmicas são as que mais aparecem nos comentários dos alunos, embora apareçam em 3º lugar quando classificadas nas categorias com base nas escolhas das respostas fechadas da questão, como ressaltamos no início deste capítulo, e reúnem exemplos relacionados aos intercâmbios oferecidos pelas universidades, concursos e proficiências, às possibilidades de estágio, de graduação ou de pós graduação num país francófono, às necessidades de se ler em francês, como mostram os exemplos a seguir: “Sou atualmente estudante de pós-graduação em Engenharia Elétrica e pretendo fazer um **doutorado sanduiche** na França” (A68) “pretendo fazer **intercâmbio pelo BRAFITEC**, oferecido pela UFCG [...]” (A67), “pretendo fazer **um grande doutorado** fora do Brasil, de preferência, em Quebec, no Canadá” (A99), “Com a finalidade de prestar o **concurso do Instituto Rio Branco**” (A136), “[...] devido à oportunidade de **realizar um estágio em uma instituição francesa**” (A13), “**a literatura estrangeira permite suporte** para respaldos científicos na área que desenvolvo minhas pesquisas” (A135), “Tenho vontade de estudar na França, faço direito, e **o Direito francês é referência** em algumas matérias” (A42), “A principal razão pela escolha do estudo do francês foi a pretensão de realizar estudos em um país de língua francesa, pelo **seu alto nível educacional**” (A45), dentre outros.

As escolhas lexicais “doutorado” (A68), “concurso” (A136) e “estágio” (A90) feitas pelos enunciadores remetem ao campo semântico da vida acadêmica e profissional. Revelam também as valorações pelos diplomas e pelas instituições estrangeiras ou de renome, como as universidades francesas que proporcionam intercâmbios através do principal programa entre universidades francesas e brasileiras, o BRAFITEC, como as instituições universitárias do

Quebec e como a escola brasileira Rio Branco que forma a elite brasileira na área de Relações Internacionais. A99 utiliza o índice avaliativo “grande” para reforçar o nível e a importância do doutorado “fora do Brasil”, pressupondo uma valoração da instituição internacional sobre as instituições brasileiras, e A45 indica o índice avaliativo “alto” também com a pretensão de valorizar a instituição francesa. O campo lexical utilizado denota distinção e prestígio (BOURDIEU, 2007) além da valoração do capital escolar (ORTIZ, 2003), adquirido no estrangeiro corroborando a IL de o que vem do estrangeiro é melhor.

A135 destaca a importância da literatura estrangeira como respaldo para as pesquisas, reforçando a questão da internacionalização da ciência e a valorização dos estudos realizados em países estrangeiros. A42 utiliza o léxico “referência” para intensificar a importância do aprendizado da LF para os alunos que cursam Direito e que têm o Direito francês como base e “referência” para os estudantes brasileiros.

Programas como o BRAFITEC fazem parte de políticas públicas para a internacionalização das universidades e, mais precisamente, no caso desse programa, de PL pois coloca à frente a obrigatoriedade de se falar a língua. Embora políticas como essas sejam desenvolvidas, não existe atualmente no Brasil nenhuma política pública na educação básica que valorize a LF. Em contraposição, as políticas públicas brasileiras na educação básica valorizam, prioritariamente, o inglês e, em segunda escala, o espanhol.

Esse processo de internacionalização¹³⁴ das universidades e dos estudos reflete-se nas respostas dos alunos quando revelam a necessidade de se estudar num país francófono a fim de aperfeiçoar e/ou aprofundar os seus conhecimentos acadêmicos e obter diplomas cada vez mais valorizados no mercado profissional. Segundo Bourdieu (1998c *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 65), “[...] o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o certificado escolar [...]”, e a corrida aos diplomas confere àqueles que os obtêm, no futuro, sucesso no mercado profissional. Não obstante a corrida por diplomas, a facilidade que hoje se tem em obtê-los e o aumento de profissionais com pós-graduação no mercado cria, segundo Bourdieu (1998c *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006), uma desvalorização dos diplomas, o que o autor denomina de “inflação de títulos escolares” (id., p. 65).

Bourdieu (2004) compara os títulos escolares aos títulos de nobreza: “À maneira dos títulos de nobreza, os títulos escolares, capital social convertido em capital escolar, ele mesmo

¹³⁴ Para maiores informações sobre a internacionalização das universidades, Lima e Maranhão (2009) tecem relevantes considerações sobre este assunto no artigo, dentre outros, intitulado “O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva”. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

diretamente conversível em crédito social [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 241). Ainda para Bourdieu (2007, p. 27), nem sempre esses diplomas “[...] são rentáveis diretamente no mercado escolar”.

Existem outras motivações para alguns destes alunos que vão além dos diplomas. Muitos deles se sentem atraídos pela beleza e prestígio da língua (língua elegante, bela e chique). “A língua francesa é uma língua **muito bela** que **aprecio** a bastante tempo [...]” (A162), “**Gosto da sonoridade**, das **músicas** em francês. **Gosto realmente de ouvir** alguém falando” (A150), “**Aprecio a sonoridade** da língua [...]” (A14), “Eu já estudei inglês e **escolhi** o francês como segunda língua, **principalmente**, porque é uma língua **chique, elegante e porque eu aprecio muito a cultura** dos países francófonos” (A46). Esta categoria revela aqui também que estudar a língua francesa é antes de tudo uma questão de distinção, prazer, de valoração do sentimento, e de identificação com a língua, com a representação da estética e da beleza da língua. Ser chique, elegante e apreciador da cultura francófona demarca também uma questão de classe social reforçada pelos gostos requintados de quem estuda a LF. Segundo Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 44), as “[...] diferenças [entre as classes sociais] nas condições de existência se refletem na linguagem, nos valores, nos gostos e nas práticas culturais de cada uma das classes.” Com 141 escolhas por essa opção, esses argumentos passam na frente da preocupação com a valoração profissional e acadêmica.

Destacamos aqui, no enunciado A162 a atitude do enunciador em relação à língua ao utilizar o verbo apreciar, indicando o seu apreço pela língua e sua beleza, que ele destaca ao utilizar o índice avaliativo “bela”, acompanhado do índice avaliativo de gradação “muito” para sublinhar a intensidade do adjetivo e qualificar a beleza da LF. No A150, o enunciador marca sua atitude em relação à língua ao escolher a forma verbal “gosto” para se referir à “sonoridade” e às “músicas”, revelando, como no enunciado anterior, uma afetividade para com a língua e uma referência à cultura. Logo em seguida, ele reforça esse argumento sobre a “sonoridade” a partir do índice modal “realmente” e de sua atitude em relação ao enunciado na utilização, novamente, do verbo gostar. Do mesmo modo, A14 refere-se à “sonoridade” utilizando o verbo “apreciar” para marcar a sua atitude em relação a esse lado musical da língua.

No enunciado A46, a forma verbal “escolhi” marca o engajamento do enunciador ao enunciado ao se referir ao “francês como segunda língua” e refere-se à escolha pessoal do enunciador, pressupondo que esta não foi imposta pelo mercado linguístico. O enunciador

intensifica esta escolha utilizando o índice modal “principalmente” antes de introduzir as razões pelas quais escolheu o francês, através dos índices avaliativos “chique” e “elegante”. Utiliza também o operador textual “porque” que introduz uma justificativa relativa ao enunciado anterior (“[...] **escolhi** o francês como segunda língua [...]” – A46) revelando a causa/razão porque o(a) aluno(a) escolheu o francês e remetendo o discurso, novamente, à ideia de cultura.

Nos discursos desses enunciados percebemos como central a relação entre língua/beleza/cultura proporcionadas pela LF. As marcas linguísticas utilizadas pelos enunciadores remetem, como já afirmamos acima, ao campo semântico da beleza, da elegância e refinamento, e as seleções verbais escolhidas caracterizam o lado prazeroso de estudar a língua, sem obrigações acadêmicas ou profissionais, como observamos nos enunciados anteriores, e nos que veremos mais adiante.

Já outros respondentes escolheram a LF porque ela facilita o aprendizado de outras línguas (“O francês **facilita** no estudo de outras línguas como o alemão, que possui sonoridade difícil de pronunciar” (A102), “[...] **ajuda** também a compreender o inglês, pois 30% do vocabulário vem do francês (aproximadamente)” (A63), “O aprendizado em francês **ajudou** no entendimento de outra língua” (A120). A LF desempenha aqui o papel da língua estudada como meio, ou seja, levam estes respondentes à aprendizagem de outra língua. Nesses exemplos, a LF (ou o aprendizado desta) é o sujeito da ação verbal, e enquanto sujeito, adquire aqui uma função facilitadora marcada pelas escolhas lexicais “facilita”, “ajuda” e “ajudou” para o entendimento e aprendizagem de outras línguas.

No que corresponde às perspectivas profissionais com o intuito de valorizar o currículo no mercado profissional, revelamos os seguintes comentários: “[...] **possibilita diversas experiências e oportunidades nos campos profissional e pessoal** (viagens e lazer)” (A80), “[...] **dá mais oportunidades de emprego e é um diferencial p/ outros candidatos**” (A98), “[...] com o intuito de **aumentar a minha valorização** no mercado de trabalho, e de **abrir oportunidades de estudo** em outro país” (A108), “[...] por ser guia de turismo” (A169). Na questão da valoração profissional, o inglês é a língua mais importante para os alunos, é a língua quase obrigatória do mercado de trabalho, mas o domínio da língua francesa é o que constitui um diferencial e dota os indivíduos de um *capital simbólico*, ou seja, de um prestígio dentro da sociedade, distinguindo-os daqueles que não possuem este capital.

Nos enunciados acima, a LF é o sujeito da ação verbal. Dessa forma, através do conteúdo semântico dos verbos possibilitar, dar e abrir dos enunciados A80, A98 e A108, respectivamente, ela se destaca como o sujeito que torna possível, viabiliza “diversas experiências e oportunidades” (A80) em diferentes âmbitos da vida que não apenas o profissional. No A80, o índice avaliativo “diversas” reforça as múltiplas possibilidades oferecidas pela LF em “experiências” e “oportunidades”, da mesma forma o índice avaliativo “mais” no enunciado A98 reforça as chances de “oportunidades de emprego” para quem sabe francês. A98 ainda utiliza “é” como verbo relacional no qual liga a LF a “um diferencial” pressupondo que esta fará a diferença entre candidatos que concorrem a uma mesma vaga no mercado de trabalho. Por fim, A108 utiliza a expressão “com o intuito de” no sentido de finalidade de aprendizagem da língua francesa para valorização no mercado de trabalho.

Diferentemente dos enunciados anteriores em que os participantes da pesquisa mencionaram a aprendizagem do francês como um ato prazeroso, os enunciados acima marcam os anseios dos que querem se posicionar num mercado de trabalho concorrente e se diferenciar através da LF, demarcando aqui a IL do multilinguismo como causa do sucesso pessoal, profissional e acadêmico.

Dentre as mais relevantes respostas encontradas em “Outros motivos”, uma das professoras de inglês escolheu estudá-la “[...] devido a influência do francês na língua inglesa e por apreciar a cultura francesa” (A141). Através dessa resposta percebemos, novamente, que as IL sobre o francês se constroem através do conhecimento e da cultura, sobretudo, refletidas através desta busca de ir ao encontro da cultura de outros povos. Esta constatação irá se consolidar nas respostas seguintes que mostram que, na maioria das vezes, a procura pela língua francesa não está atrelada à inserção no mercado que, normalmente, rege a língua inglesa (como poderemos ver mais adiante, na questão 2). Constatamos que as crenças sobre o Velho Continente como provedor de cultura estão bastante presentes na memória desses alunos representados por diferentes gerações. Isto se perpetua graças à própria história da França que influenciou e marcou o mundo inteiro em diversos domínios, e graças às políticas desenvolvidas pela França, notadamente a PL de caráter intervencionista que sempre buscou a supremacia do francês no país. A língua francesa era a língua dos intelectuais, burgueses, aristocracia e da corte, ou seja, de uma classe social diferenciada (veremos, a seguir, as respostas às questões 5 e 8 que abordam também essa questão de diferencial), e que após a Revolução Francesa, a PL adotada se orientou em favor de um monolinguismo e a

escolarização passou a ser ministrada em francês, em detrimento de todas as outras línguas faladas até então (BLANCHET, 2011).

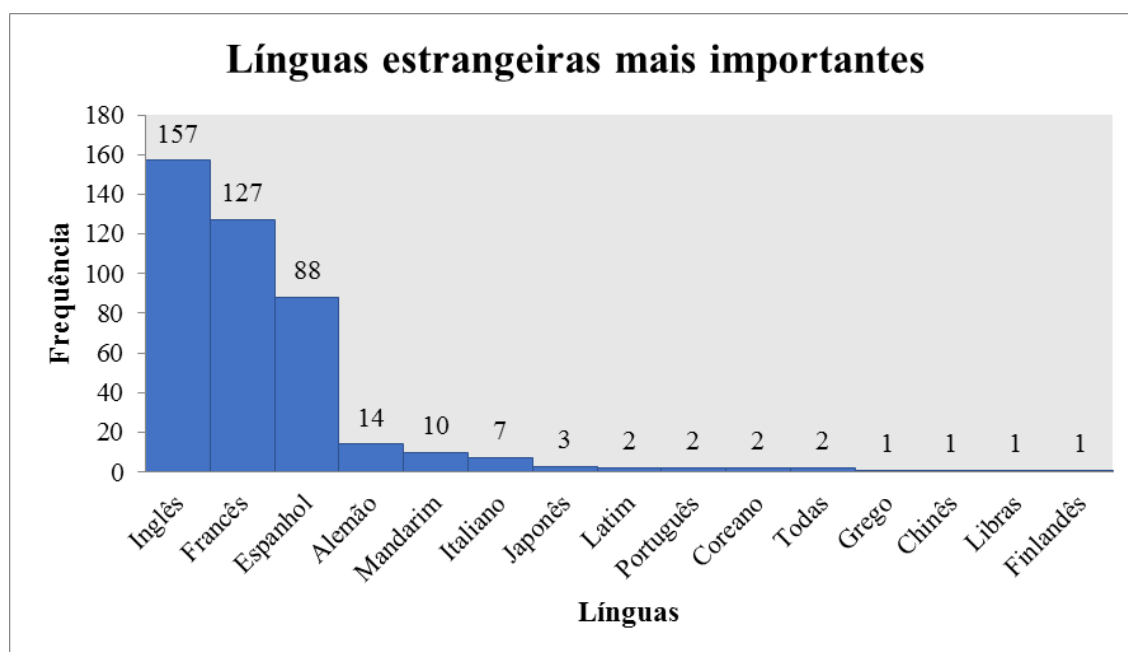
Com menos recorrência, observamos respostas de alunos que diziam ter escolhido a LF porque existia uma influência de terceiros - família e/ou amigos: “**Sou casada c/ um francês**, então tenho necessidade de aprender a língua **p/** me comunicar com amigos e familiares” (A43), “Por **ser casada** com um francês, já viajei várias vezes a França e **preciso** me comunicar com seus familiares e amigos franceses” (A101), “**Eu possuo uma tia** que foi morar lá e meus primos só falam francês, então **é importante** para que eu me comunique com eles” (A57), “**Tenho parentes** que moram lá na França e com isso se tornará mais fácil com o conhecimento e o domínio da língua” (A5), “**Tenho filho que se casou com francesa. Terei neto francês**” (A133), ou ainda, “**Minha avó** falava francês e isso me chamava atenção” (A148) “Inicialmente, entrei no francês porque **minha irmã** fazia também [...]” (A52).

Nestes excertos percebemos a influência do domínio da família (SPOLSKY, 2009) na escolha da língua a ser estudada e a influência da comunidade de fala que determinou aqui a PL adotada. O fato de ser casada com um francês ou ter familiares que só falam a LF faz com que os respondentes acima sejam possivelmente mais integrados na comunidade de fala estrangeira, escolhendo, assim, a língua da cultura tida como superior, em relação ao português. No excerto A57, o aluno não cogita a possibilidade de os familiares estrangeiros falarem a sua língua.

Destacamos assim as expressões “casada com um francês” (A43), “posso uma tia” (A57), “Tenho parentes” (A5), “filho que se casou com francesa”, “neto francês” (A133), “Minha avó” (A148), “minha irmã” (A52) que marcam as relações no domínio familiar (SPOLSKY, 2009) e que nestes enunciados adquirem uma relação causal entre a língua e os familiares pela necessidade de se comunicar, como podemos observar no enunciado de A43, “**para** me comunicar com amigos e familiares”, introduzido pelo articulador textual “para” que tem sentido de finalidade. O índice modal “é importante” (“[...] **é importante** para que eu me comunique com eles”) no A57 pressupõe que se não souber a LF, não poderá se comunicar com os filhos da tia brasileira pois estes não falam português. No enunciado “**Tenho filho que se casou com francesa. Terei neto francês**” (A133), percebemos a informação implícita da obrigatoriedade de se aprender o francês marcada pela forma verbal do verbo “ter” no futuro do presente, contrapondo-se com a situação atual indicada pelo verbo ter no presente. A LF é aqui o elemento que agrupa a família e faz esses enunciadores se sentirem parte de um grupo social porque podem se comunicar através dela.

A questão 2 inquire sobre a importância das LEs, apontando o inglês como a preferida pelos respondentes, como aponta o Gráfico 4, o que não nos surpreende.

Figura 3: Línguas estrangeiras mais importantes



Fonte: dados da pesquisa

Beacco (2007) faz uma reflexão sobre essa problemática no seu Guia para a elaboração das políticas linguísticas educativas na Europa¹³⁵.

Uma das ideologias linguísticas mais difundidas se origina no sentimento comum, sem uma base científica, da desigualdade das línguas. Esta ideologia, muitas vezes não controlada, leva a acreditar que as línguas são intrinsecamente de valor desigual. Na maioria das vezes vem dos preconceitos etnocêntricos, que tornam necessário desvalorizar as línguas faladas por outros, a fim de estabelecer a superioridade de sua própria língua e grupo. Essas outras línguas são apresentadas como desagradáveis, rudimentares ou fundamentalmente inadequadas para usos elaborados, como a expressão literária ou científica¹³⁶ (BEACCO, 2007, p. 26).

¹³⁵ No original: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Disponível em: < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp > . Acesso em 17 set. 2017.

¹³⁶ No original: L'une des idéologies linguistiques les plus répandues prend naissance dans le sentiment ordinaire, sans base scientifique, de l'inégalité des langues. Cette idéologie, souvent non maîtrisée, porte à faire croire que les langues sont intrinsèquement d'inégale valeur. Elle provient le plus souvent de préjugés ethnocentriques, qui rendent comme nécessaire la dévalorisation des langues parlées par d'autres, pour établir la supériorité de sa propre langue et de son groupe. Ces autres langues sont présentées comme déplaisantes, rudimentaires ou foncièrement impropres à des usages élaborés, comme l'expression littéraire ou scientifique.

Estamos de acordo que, linguisticamente, as línguas podem ser iguais, mas no mercado linguístico são certamente diferentes, pois cada uma é dotada de um valor simbólico (BOURDIEU, 2004; 2007) que as diferenciam entre si, como ficou evidenciado nas respostas obtidas nesta questão em relação à valoração de uma língua sobre a outra. Ortiz (2003, p. 153) afirma que “Os linguistas têm razão em dizer que todas as línguas se equivalem linguisticamente, mas erram ao afirmar que elas se equivalem socialmente.” De acordo com as respostas obtidas, poderíamos pensar que o inglês agrega, segundo as IL dos alunos, um capital econômico para quem o estuda, enquanto que a LF agregaria, além do econômico, um capital cultural.

Sobre o valor comercial ou não comercial das línguas, Grin (2005), no Relatório encomendado pelo *Haut Conseil de l'évaluation de l'école*¹³⁷, discorre sobre a dimensão econômica do valor das línguas – econômico ou não - que elas adquirem no mercado. Segundo Grin (2005), este valor comercial varia de uma língua para outra, sendo o inglês aquela que possui um peso econômico mais importante pelo seu caráter globalizado e imprescindível no mundo atual e que beneficia aqueles que a falam, trazendo-lhes vantagens financeiras, tais como um melhor salário em relação a um colega que não fala a língua X, facilidade para vender seus produtos no mercado da língua X (GRIN, 2005). A língua espanhola também aparece em nossa pesquisa com um peso econômico importante por causa da posição do Brasil no Mercosul, enquanto que a LF, em relação a essas duas línguas, e apesar de ter obtido o 2º lugar nas preferências dos respondentes como LE mais importante, adquire mais valores simbólicos e *não comerciais* (GRIN, 2005) associados à cultura, ao gosto e ao prestígio (BOURDIEU, 2004; 2007) que ela proporciona a seus falantes ou aos que a estudam, facilitando “[...] os contatos sociais com os membros da comunidade [...]”¹³⁸ (GRIN, 2005, p. 24).

De 174 respondentes, 157 disseram que o inglês era a língua mais importante. Diante desse posicionamento, somente quatro alunos responderam que não existe uma língua mais

(BEACCO, 2007, p. 26). Disponível em: < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp > . Acesso em 17 set. 2017.

¹³⁷ O *Conseil de Avaliação das Escolas* encerrou suas funções em novembro de 2005 e foi substituído pelo *Haut Conseil de l'Éducation* (Conselho de Educação) que, por sua vez, foi substituído pelo *Conseil Supérieur des Programmes* (Conselho Superior de Programas) em julho de 2013, criado pela Lei de Orientação e Programação para a refundação da Escola da República, e tem como missões emitir opiniões e propostas sobre o programa de ensino, a natureza e o conteúdo, inclusive das provas dos exames nacionais e para concursos de recrutamento de professores.

¹³⁸ No original: « [...] les contacts sociaux avec les membres de la communauté de langue X [...] » (GRIN, 2005, p. 24). Disponível em : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000678.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

importante que outra, colocando todas em pé de igualdade, mas ficou evidenciado nos discursos que “intrinsecamente” elas teriam um valor, como podemos observar nas seguintes passagens de algumas respostas: “Considero que qualquer língua tem o seu valor. **Mas**, atualmente, o inglês é **indispensável**” (A17), “**Logo após o inglês**, vejo muitas como igualmente importantes” (A65), “Não **considero** uma língua mais importante que outra, se o propósito for ampliar conhecimento e interação com cultura e povos diversos. **O mercado de trabalho que impõe, geralmente, o inglês como aprendizado mais urgente**” (A105). Apenas um aluno atribuiu importância a todas as línguas, sem citar nenhuma preferência: “Todas, cada qual é importante a sua maneira” (A6).

Nesses enunciados, percebemos que o valor simbólico atribuído ao inglês é superior ao das outras línguas. No enunciado A17, o enunciador chega a afirmar que “[...] qualquer língua tem o seu valor [...]”, introduzindo assim, segundo Koch (2015), um *argumento possível* sobre o valor da língua, mas utiliza logo a seguir um *argumento decisivo* introduzido pelo operador argumentativo “mas” que orienta o discurso para uma conclusão contrária, afirmando que o inglês é “indispensável”, e por conseguinte, pressupondo que o seu valor seja superior às outras línguas. Seguindo o mesmo pensamento de A17, o enunciador A65 começa seu enunciado pela expressão “logo após o inglês” para destacar a importância dessa língua em relação a todas as outras que vem depois, subtendendo-se que todas estão em posição de inferioridade ao inglês. O enunciador A105 se engaja ao discurso quando utiliza o verbo “considero” e afirma que todas as línguas têm o mesmo valor, mas, em seguida, ele se desengaja do discurso e atribui ao “mercado de trabalho” a responsabilidade de se aprender inglês, marcada aqui pela escolha lexical do verbo “impõe”, precedido do articulador textual “que” que introduz uma explicação diferente ao argumento do enunciado anterior. Subtende-se aqui, precedendo o índice argumentativo “que”, a marca do “é” como verbo relacional que liga o “mercado de trabalho” à expressão “que impõe” (“[é] O mercado Linguístico que impõe [...]”), reforçando o sujeito do enunciado.

É importante ressaltar que o francês aparece aqui como sendo a segunda língua mais citada (127 incidências nos 174 questionários) depois do inglês (157). Em Ferreira (2017), ao investigar a relação entre as PL declaradas e percebidas no ensino de espanhol em João Pessoa, os dados revelaram que os estudantes de espanhol também identificaram o inglês como língua mais importante.

Nas justificativas para a identificação das três primeiras línguas estrangeiras mais importantes para os alunos, destacamos 5 tipos de categorias marcantes que classificamos da

seguinte maneira: a) língua global/universal/mais falada, b) língua da academia, c) língua afetiva/bonita/rica/cultural, d) língua do mercado de trabalho e das transações comerciais e internacionais e, por fim, e) língua da diplomacia.

Como já podíamos imaginar, a língua inglesa se destaca na categoria a (122 respostas), enquanto que a LF aparece em 3º lugar (49) após o espanhol, com 51 escolhas. Já a LF, destaca-se nas categorias b (23 escolhas contra 10 para o inglês e 7 para o espanhol), c (21 escolhas contra 6 para o espanhol e 3 para o inglês) e (7 respostas para a LF contra 4 para a inglesa, e 1 para a espanhola). Já para a categoria d, houve um empate entre o inglês e o francês (14 respostas para cada, contra 8 para o espanhol), aparecendo essas duas línguas como importantes no mercado de trabalho.

Em geral, o domínio do inglês, inculcado na sociedade como a língua mais importante no mercado de trabalho e como língua mais falada no mundo, determina a sua procura no mercado linguístico, oferecendo, conseqüentemente, mais chances para quem o domina. De acordo com Ortiz (2003),

A competência dominante só funciona como capital linguístico (o qual assegura um lucro de distinção na sua relação com outras competências) na medida em que os grupos que a detêm são capazes de impô-lo como a única legítima nos mercados linguísticos legítimos, como o escolar, administrativo, mundano (ORTIZ, 2003, p. 156).

Nos excertos dos alunos, ressaltamos a importância dada à língua inglesa “[...] por ser a **mais globalizada e importante** no mundo dos negócios [...]” (A58), “[...] devido a sua **globalidade** [...]” (A66), como sendo a língua imposta “[...] pois o domínio econômico dos EUA **impõe** [...]” (A100), por ser “[...] reconhecida como a **mais utilizada** para fazer relações estrangeiras [...]” (A90), “[...] **uma exigência e não um diferencial**” (A54), “[...] **uma das mais faladas mundialmente**” (A91), “[...] uma língua **universal, globalizada** [...]” (A44), ou ainda, “Inglês **para mim** é a **mais importante** já que praticamente o **mundo inteiro fala** a língua” (A64). O inglês é uma língua vista como a única capaz de estreitar a comunicação pelo mundo e de proporcionar melhorias para quem a fala. Nestes enunciados, observamos o predomínio da hegemonia do inglês em detrimento de um plurilinguismo.

As escolhas lexicais grifadas nos enunciados acima revelam a importância da LI no mercado linguístico atual, caracterizada em alguns enunciados pelos adjetivos “globalizada”, “importante”, “utilizada” e “universal”. A58 utiliza o índice avaliativo “mais” destacando, assim, os adjetivos “globalizada” e “importante” atribuídos à LI; da mesma forma, A90

também utiliza “mais” para avaliar “utilizada” e classificar a importância do inglês nas “relações estrangeiras”, e A64 faz o mesmo para avaliar “importante”. Esses três enunciadores apontam a hegemonia do inglês no mercado econômico, e A100 corrobora esses enunciados ao atribuir uma relação de poder e influência do inglês (e EUA) marcada aqui pelo léxico “impõe”. Os enunciados de A54, A91 e A64 revelam o quanto a LI é imprescindível no mercado de trabalho através das expressões, respectivamente, “uma exigência e não um diferencial” (A54), “[...] uma das mais faladas mundialmente” (A91) e o “[...] mundo inteiro fala a língua” (A64). A54 corrobora o que veremos mais adiante, na questão 5, sobre a posição do inglês como uma “exigência” e não um “diferencial” por ter se tornado uma competência comum.

Na Europa, a partir do final dos anos 80, segundo Truchot (2002), a utilização do inglês nos setores da economia, tecnologia e ciências se desenvolveu consideravelmente. Nesta época, um estudo deste mesmo autor (2001 *apud* TRUCHOT, 2002) revela a baixa da produção de textos em LF na Comissão Europeia em prol do inglês, entre 1986 e 1999. Em 1986, eram produzidos 58% dos textos em LF contra 26% em inglês. Em 1999, esses números revelaram que apenas 35% dos textos eram produzidos em francês, contra 52%, em inglês. A *internet* é considerada, segundo o autor, como uma grande responsável pela expansão da língua inglesa nos setores da economia francesa, assim como das relações internacionais, tendo em vista a utilização dos produtos decorrentes da informática serem concebidos, majoritariamente, nesta língua. Outra grande razão para a utilização do inglês nas empresas se deu graças aos processos de aquisição e fusão de empresas multinacionais que, se no início do processo de fusão quiseram resguardar o papel de suas línguas maternas, a partir dos anos 90 preferiram não serem mais identificadas a um só país, e decidiram se internacionalizar (chegando a mudar o endereço de sua matriz) e proclamar a língua inglesa como língua da empresa (TRUCHOT, 2002).

Esse processo de internacionalização das empresas é a chance para os que falam diferentes línguas estrangeiras se posicionarem no mercado. Assim, no final da década de 90 houve um crescimento expressivo de investimento estrangeiro no Brasil e, com a vantagem do câmbio para os estrangeiros, diversas empresas nacionais foram compradas por multinacionais concorrentes (QUEIROZ; CARVALHO, 2005). Nesta mesma época, a multinacional PSA, fabricante da Peugeot e Citroën, se instala em Porto Real, no Estado do Rio de Janeiro, assim como a Renault, em Curitiba, e a demanda por pessoal qualificado (engenheiros) e com competências linguísticas ampliadas eram os principais requisitos para o

recrutamento, e aqueles que já falavam o francês tiveram suas chances garantidas¹³⁹. A ideologia linguística do inglês e do francês como língua do mercado de trabalho são equiparadas e, nas respostas da questão 5, por exemplo, veremos que para alguns respondentes, o fato de estudar francês é o que vai fazer a diferença na hora de uma entrevista, já que falar inglês tornou-se uma competência comum.

Os alunos que consideraram a LF como língua da academia afirmaram que necessitavam da língua porque “[...] **parte dos textos do meu curso de graduação é em francês [...]**” (A14), “[...] o francês por ser **pré-requisito** para intercâmbios na França [...]” (A27), “[...] o francês porque é a **língua materna de muitas obras e autores [...]**” (A58), “[...] francês, uma vez que tenho intenção de participar de um programa de **intercâmbio** e residir na França” (A66), “Francês pois precisamos **para mestrados e doutorados**” (A77), “[...] francês e italiano **por serem línguas oficiais de países com grandes centros de estudo e pesquisa na área de moda**” (A81), dentre outros exemplos. Esses alunos escolheram cursos cujos centro de interesse têm uma ligação forte com a França (ou um país francófono), como Gastronomia, Moda, Relações Internacionais e Direito, e/ou cursos que oferecem possibilidades de intercâmbio, como a área de Informática e Engenharia, como revelam os enunciados A14 e A81. Este último introduz a justifica pela escolha da LF através do articulador “por”. Nestes casos, a França é excelência em termos de aquisição de conhecimento, aliada à cultura europeia que é tanto valorizada pelos respondentes. As IL em torno do discurso de se estudar fora estão associadas ao prestígio das instituições internacionais, como já falamos anteriormente, ao fato de se ter este *plus* no currículo e, na volta ao país de origem, ainda se tornar fluente na língua, o que constitui um diferencial marcante, como veremos nas questões seguintes. A14 e A58 fazem referência às bibliografias publicadas nessa língua e que são estudadas em seus respectivos cursos, enquanto que A27, A66 e A77 destacam a LF como um meio um “pre-requisito” (A27) para participar de “intercâmbios” (A66) e ingressar em “mestrados e doutorados” (A77).

Entretanto, diferentemente da internacionalização do mercado de trabalho e da necessidade em se falar várias línguas, o mundo da produção acadêmica científica se torna cada vez mais monolíngue, e o discurso dos alunos que diz que a língua francesa é a língua da academia vai ao encontro de alguns estudos realizados em torno deste assunto. Hamel (2013a;

¹³⁹ Trabalhei durante 10 anos para o Grupo PSA, na fábrica da Peugeot, em Poissy, na França, e lá fiz parte da equipe do projeto de construção da fábrica em Porto Real.

2013b) nos mostra que o modelo plurilíngue “[...] restrito, mas equilibrado [...]”¹⁴⁰ (com o alemão, inglês e francês como línguas mais importantes no meio das ciências¹⁴¹) que imperava no mundo acadêmico internacional até meados dos anos 90, deu lugar a um modelo monolíngue em que o inglês se impôs sobre as outras línguas por diferentes razões. Segundo Hamel (2013b),

Um dos fenômenos que influencia na crescente difusão do inglês nas ciências consiste no fato que o mundo acadêmico anglo-saxão está abandonando cada vez mais o modelo plurilíngue tradicional em prol de um monolinguismo agressivo, total e explícito, isto é, do monopólio do inglês nas ciências, de uma posição de poder absolutista (HAMEL, 2013b, p. 346)¹⁴²

Mas a França também soube se curvar diante desta evidência sob o risco de ver seus trabalhos científicos esquecidos. Foi assim que, em 1989, o Instituto Pasteur, em Paris, anunciou que publicaria os famosos Anais do Instituto Pasteur, em inglês (GINGRAS, 2008). Diante do grande estapafúrdio criado, os responsáveis pelo Instituto tiveram que se justificar publicamente, mas não voltaram atrás: “Na Idade Média, a língua de comunicação das pessoas da ciência era o latim. Hoje é o inglês. Isto não nos agrada, mas é assim. Nós tínhamos a escolha entre o inglês [...] e um desaparecimento total a curto prazo.” (*La Presse*, 1989, p. A2 *apud* GINGRAS, 2008, p. 96)¹⁴³

Quanto às ideologias linguísticas dos alunos que dizem que a LF é a língua da diplomacia (“[...] o francês, pelo vasto uso nos órgãos internacionais” (A55), “[...] o francês é a segunda língua mais usada em organizações internacionais como a OMC, FMI etc” (A72), “[...] Francês por ser o co-língua oficial nas relações diplomáticas, pela sua abrangência [...]” (A106)), este fato deve-se, certamente, aos organismos oficiais que têm a LF (acompanhada do inglês e/ou outras línguas) como língua oficial, tais como: a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), a Organização das Nações

¹⁴⁰ No original: “[...] restreint mais équilibré [...]” (HAMEL, 2013a, p. 54). Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Europe8/Hamel.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

¹⁴¹ Essas línguas predominavam em domínios distintos, isto é, o alemão no campo da Medicina, Química e Filosofia, o inglês na Economia e Geologia, e o francês nos campos do Direito, Medicina e Ciências Políticas. (HAMEL, 2008, p. 87).

¹⁴² No original: “Uno de los fenómenos que influye en la creciente difusión del inglés en las ciencias consiste en el hecho que el mundo académico anglosajón está abandonando cada vez más el modelo plurilingüe tradicional a favor de un monolingüismo agresivo, total y explícito, es decir, del monopolio del inglés en las ciencias, desde una posición de poder absolutista.” (HAMEL, 2013b, p. 346).

¹⁴³ No original: “Au Moyen âge, la langue de communication des gens de science était le latin. Aujourd’hui, c’est l’anglais. Cela ne nous fait pas plaisir, mais c’est comme ça. Nous avons le choix entre l’anglais [...] et une disparition totale à moyen terme » (1989, *apud* GINGRAS, 2008, p. 96).

Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), o Comitê Internacional Olímpico (CIO), a União Postal Universal (organismo da ONU cuja única língua oficial é o francês), a União Europeia (EU), a Comissão Europeia (CE), por exemplo. No entanto, a realidade nos mostra que esta é uma ideologia linguística praticamente ultrapassada, apesar de muitos esforços que se fazem – como veremos mais adiante. O fato é que a LF perde, na prática, cada vez mais espaço para o inglês. Embora o francês seja língua oficial nesses organismos, constata-se a preferência pelo inglês nos textos produzidos e na utilização nos discursos proferidos nas tribunas¹⁴⁴. De acordo com Wolf (2008), nos organismos da ONU, como, por exemplo, na Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (CNUCED), o inglês é praticamente a única língua utilizada, e os documentos produzidos ou disponíveis no site desse organismo encontram-se apenas em inglês. Mesmo os organismos com sedes em países francófonos, como é o caso da Comissão dos Direitos Humanos (HCDH), em Genebra, os documentos produzidos são redigidos, primeiramente, em inglês. Já o Ofício das Nações Unidas (ONUG), também em Genebra, privilegia a escrita dos comunicados de imprensa em francês e inglês, enquanto que o Ofício das Nações Unidas (ONUV) em Viena, privilegia o inglês como língua de expressão, mesmo fazendo parte dos países membros da Francofonia, e de redação de 95% dos documentos originais. O site da internet deste organismo se encontra em inglês e alemão.

Calvet (2002 *apud* MAURIS *et. al*, 2008) mostra os números de um estudo¹⁴⁵ realizado nos anos 90 sobre a crescente evolução do inglês na Assembleia Geral das Nações Unidas, corroborando as observações acima de Wolf (2008), conforme está ilustrado no Quadro 4.

Quadro 3: Evolução do inglês na Assembleia Geral das Nações Unidas

	1992	1999
Inglês	45%	50%
Francês	19%	13,8%
Espanhol	12%	10%
Árabe	10%	9,5%

Fonte: Calvet (2008 *apud* MAURIS *et. al*, 2008, p. 80)

¹⁴⁴ Disponível em: <http://www.assemblee-nationale.fr/12/europe/rap-info/i0902.asp#P461_60334>. Acesso em: 26 jan. 2018.

¹⁴⁵ Esses números correspondem a porcentagem de intervenção na Assembleia Geral das Nações Unidas nessas 4 línguas em 1992 e 1999, e foram extraídos da obra *O mercado das línguas. Os efeitos linguísticos da globalização* (CALVET 2002 *apud* MAURIS *et al*, 2008, p. 80).

Ainda segundo Wolf (2008), foram feitos muitos esforços entre chefes de Estado dos países que compartilham a língua francesa para que ela continuasse a ser utilizada nas organizações internacionais e nas instituições europeias, notadamente após a Conferência de Hanoi, em 1997¹⁴⁶, mas as estatísticas nos mostram – como vimos na tabela de Calvet (2008) acima - que estes esforços não avançam como previsto. Em 1994, a Direção Geral da Tradução (DGT), organismo que só trabalha para a Comissão Europeia, registrou um déficit de 60.000 páginas traduzidas, e de 350.000 em dezembro de 2006, como podemos ver na afirmação de Wolf (2008),

Os comunicados de imprensa, as comunicações no Conselho, os relatórios dos Conselhos europeus e dos Conselhos de Ministros, os relatórios das comissões só são, na maioria das vezes, disponíveis em inglês, muito antes da tradução em francês. Além do mais, consultas regulares provaram que o acesso às informações recentes nos sites da Comissão e do Conselho se fazem exclusivamente em inglês¹⁴⁷ (WOLF, 2008, p. 27).

Se por um lado, esforços foram implantados para que a LF continuasse a existir, principalmente nas instituições das Nações Unidas, com implantações de projetos (formação para a função pública internacional, jovens *experts* francófonos, ambiente francófono e plano plurianual de ação para o francês) (WOLF, 2008), por outro, diversas instituições de formações de diplomatas se contrapõem a essas decisões, como nos mostra Truchot (2002) quando nos fala sobre os diferentes fatores que levam à supremacia do inglês.

[...] efeitos da internacionalização da economia e da mundialização levando o uso do inglês aos principais domínios sob a competência da EU, generalização do ensino e expansão do conhecimento desta língua, formação das novas gerações de diplomatas e funcionários em universidades americanas, britânicas ou na Europa em filiais anglófonas, expansão da EU em 1995 para os países em que o inglês é língua de uso corrente (TRUCHOT, 2002, p. 17)¹⁴⁸.

¹⁴⁶ A Conferência de Hanoi, em 1992, reuniu aproximadamente 50 delegações com chefes de estados de países que compartilham a língua francesa, e foi a primeira vez que tal conferência acontecia em solo asiático. Ela tem como objetivo discutir possíveis cooperações, de toda ordem, entre os países participantes, além de promover a língua francesa, sua diversidade cultural e linguística.

¹⁴⁷ No original : “Les communiqués de presse, les communications au Conseil, les rapports des Conseil européens et des Conseil des ministres, les rapports des commissions ne sont déjà, la plupart du temps, disponibles qu’en anglais, bien avant la traduction en français. De plus, des consultations régulières ont prouvé que l’accès aux informations récentes sur le sites de la Commission et du Conseil se fait quasi exclusivement en anglais”. (WOLF, 2008, p. 27).

¹⁴⁸ No original: “[...] effets de l'internationalisation de l'économie et de la mondialisation amenant l'usage de l'anglais dans les principaux domaines relevant de la compétence de l'UE, généralisation de l'enseignement et élargissement de la connaissance de cette langue, formation des nouvelles générations de diplomates et de fonctionnaires dans des universités américaines, britanniques ou en Europe dans des filières anglophones,

Ou seja, de um lado, enquanto medidas são tomadas para a preservação da LF nas instituições governamentais, há também fatores que agem na contramão destes compromissos firmados, dentro dessas próprias instituições, mas também nas instituições formadoras desses futuros funcionários públicos. Um desses fatores é o econômico que consiste em “diminuir os gastos de funcionamento das organizações multilaterais, por exemplo nas Nações Unidas e nas instituições especializadas”¹⁴⁹ (BEAUDOIN, 2008, p. 63). Percebe-se também que os Estados não levam tão a sério os engajamentos firmados e/ou não disponibilizam de meios para colocá-los em prática (WOLF, 2008) fragilizando e penalizando assim, cada vez mais, a posição da LF nestas instituições e garantindo a forte presença do inglês como língua única, “com o acordo implícito ou deliberado dos países não anglófonos”¹⁵⁰ (BEAUDOIN, 2008, p. 63).

Desse modo, de acordo com Benrabah (2009), quando uma língua se impõe em âmbito mundial, ela posiciona todas as outras num estado de enfraquecimento, gerando assim inúmeras vantagens a seu favor, como, por exemplo, no caso do inglês, sua onipresença nas transações comerciais e internacionais. Cassen (2008 *apud* BENHABAH, 2009, p. 15) chega a afirmar que “o inglês ocupa o centro de um sistema global no qual ele exerce, mais ou menos, o mesmo papel que o do dólar no sistema monetário internacional”¹⁵¹.

Os alunos costumam também relacionar a LF às noções de cultura, beleza e paixão pela língua, noções estas que não foram percebidas entre aqueles que escolheram a língua inglesa, por exemplo, que a remete quase sempre como meio de atingir um êxito profissional. As IL destes alunos gravitam entre crenças e sentimentos em torno das línguas, ou seja, entre o afetivo e o cognitivo, como evidenciam as noções de IL de Kroskrity (2004) e Del Valle (2007, 2016). No caso do francês, percebemos através destas e outras respostas do questionário, que muitos alunos são movidos por laços afetivos pela língua, atraídos pela sonoridade, pela beleza, pelo status intelectual que ela proporciona, como observamos neste excerto “Inglês, pois é uma língua de **importante peso** nos dias atuais e o francês pelo **sentimento** que tenho por ela” (A2), em que A2 utiliza o índice avaliativo “importante” para

élargissement de l’UE en 1995 à des pays dans lesquels l’anglais est d’usage courant.” (TRUCHOT, 2002, p. 17). Disponível em: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotFR.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

¹⁴⁹ No original: “[...] diminuer les coûts de fonctionnement des organisations multilatérales, par exemple aux Nations unies et dans ses institutions spécialisées ». (BEAUDOIN, 2008, p. 63).

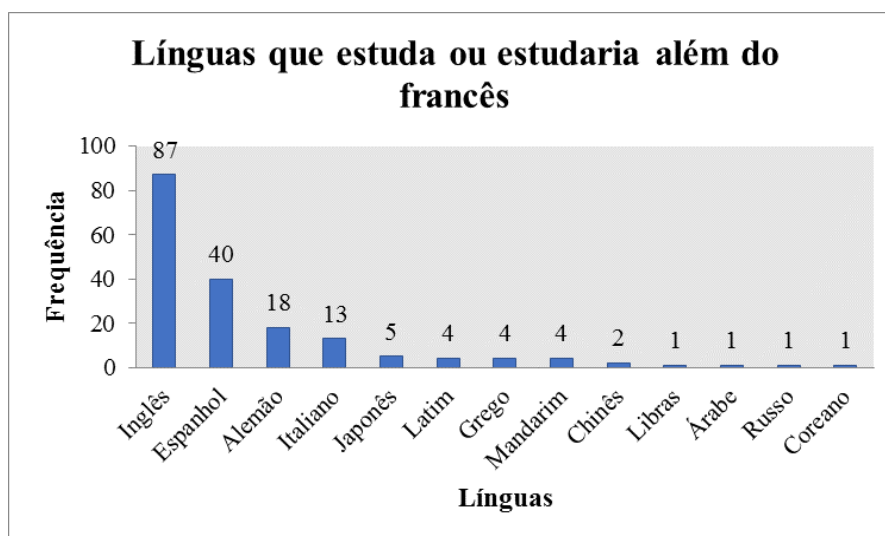
¹⁵⁰ No original : « [...] avec l’accord implicite ou délibéré des pays non anglophones [...] ». (BEAUDOIN, 2008, p. 63).

¹⁵¹ No original: “L’anglais occupe le centre d’un système global dans lequel il joue à peu près le même rôle que celui du dollar dans le système monétaire international” (CASSEN 2008 *apud* BENHABAH, 2009, p. 15).

valorizar o “peso” da língua inglesa e, supostamente, a obrigatoriedade em estudá-la em contraposição à LF para a qual o enunciador utiliza a expressão “sentimento”.

O gráfico 5 corresponde à questão 3 que inquire sobre as outras línguas estudadas pelos alunos: Você estuda outra língua além do francês? Qual? Se não, qual outra língua gostaria de estudar? Por quê?

Figura 4: Línguas que estuda ou estudaria além do francês



Fonte: dados da pesquisa

A questão revela que, dos 172 alunos que responderam, 81 só estudam francês, contra 91 que estudam outra língua, e apenas 2 alunos não responderam à questão.

Para compreendermos as respostas à esta questão, fomos buscar nos comentários (dessa questão, mas também das anteriores e seguintes) os motivos pelos quais os 81 alunos não estudavam outra língua, além do francês. Dentre eles se destacam aqueles que já estudaram outras línguas e/ou terminaram o curso e os que não estudavam outra língua (além do francês), mas gostariam de estudar, como mostram os exemplos seguintes: “Já tenho um curso de inglês, **mas** no futuro pretendo espanhol, **pelas oportunidades oferecidas na área da minha profissão**” (A52)¹⁵², “Já terminei cursos de inglês e espanhol [...]” (A24)”, “Já estudei inglês, **mas** atualmente **apenas** estudo francês. **Tenho vontade** de aprender espanhol” (A80)”, “**Por necessidade, gostaria** de aprender inglês” (A54), “**Gostaria** de aprender **principalmente** o inglês. Mas se possível, aprenderei o máximo de línguas que eu conseguir”

¹⁵² Mestranda em Ciências da Nutrição.

(A12), “**Gostaria** de estudar espanhol e italiano, **pois** são importantes também para minha formação” (A19)¹⁵³, “**Mas** pretendo estudar inglês” (A20).

As marcas linguísticas do futuro do pretérito do modo indicativo falam de um acontecimento futuro em relação a outro, ou seja, indicam o desejo dos enunciadores de estudarem outra língua após o francês: “**Gostaria** de estudar espanhol e italiano [...]” (A19); “**Gostaria** de aprender **principalmente** o inglês.” (A12); “**Por necessidade, gostaria** de aprender inglês” (A54). O A12 ainda utiliza o índice modal “principalmente” para destacar a língua que deseja estudar. Outra marca linguística que define o desejo de estudar outra língua está no uso do operador argumentativo “mas” que indica a orientação argumentativa do enunciado: “**Mas** pretendo estudar inglês” (A20), “[...] **mas** no futuro pretendo espanhol, **pelas oportunidades oferecidas na área da minha profissão**” (A52). Alguns enunciados destacam as razões que motivam estudar outra língua, como é o caso, por exemplo, do A19 que utiliza o articulador textual “pois”: “[...] **pois** são importantes também para minha formação” (A19).

Utilizando o mesmo procedimento, buscamos nos comentários as razões pelas quais 91 alunos responderam que estudam outras línguas além do francês, e destacamos os seguintes excertos: “Japonês, Alemão e Inglês. São as mais importantes e que tenho tempo e dinheiro para estudar. Gostaria muito de poder estudar Espanhol e Mandarim também” (A25), “Espanhol. Tenho a intenção de viajar por outros países da América do Sul que falam espanhol, e de imediato, para tentar uma pós-graduação” (A7), “Estudo japonês, é uma língua que sou bastante interessado” (A9), “Inglês. Devido à vasta produção acadêmica na minha área” (A15), “Estudo Libras. Considero importante falar a língua da comunidade surda, como sendo a segunda língua do Brasil” (A16), “Inglês, pois é uma das línguas mais faladas no mundo e eu quero aprender espanhol, italiano e alemão” (A64), “Japonês, quero ser voluntária nas olimpíadas de Tóquio” (A102).

Esta questão confirma a importância das línguas estrangeiras para os alunos de francês, que, como constatado no perfil sócio-demográfico (cf. Metodologia), é um público de classe média, que viaja (segundo os comentários da primeira questão) ou pretende viajar para o exterior, por diferentes razões, e valoriza a importância de falar várias línguas no meio social em que vive.

O inglês faz parte do meio social, acadêmico e profissional dos respondentes pela importância e necessidade em suas vidas, mas falar/conhecer outras línguas além dele é um

¹⁵³ Mestranda em Direito.

indicativo de *status* social que os permitem circular em diferentes meios. Percebemos nas respostas, as ideologias linguísticas referentes às valorações sociais e culturais como símbolo de distinção social, o que se confirma na análise da questão 5, logo em seguida.

Sobre essas valorações apontadas na questão 3, a questão 5 (Gráfico 6) vem confirmar a importância dada pelos alunos ao fato de se sentirem privilegiados por estudar o francês. Na análise qualitativa das respostas, identificamos diferentes categorias de ideologias linguísticas explicitadas da seguinte forma: a) Valoração do conhecimento e abertura acadêmica (34 respostas), b) Valoração cultural (30), c) Valoração pessoal e social; um diferencial (33), d) Facilidade de comunicação (26), e) Valoração profissional (20).

Figura 5: O fato de você estudar francês lhe difere de outras pessoas?



Fonte: dados da pesquisa

Analisando as respostas, percebemos aqui que as IL dos alunos de francês giram em torno do intelecto, do capital cultural adquirido. A LF é associada ao conhecimento, aos aspectos cognitivos, à abertura para a vida acadêmica – com possibilidades de lerem textos em francês, passar nas proficiências, concorrer aos programas de intercâmbio e cursar uma pós-graduação no exterior, como forma de elevá-los cultural e socialmente. De acordo com Nogueira e Nogueira (2006), o capital econômico permite o acesso a bens culturais mais onerosos e prestigiosos, mas os benefícios deles tirados dependem do capital cultural previamente possuído.

Poderíamos pensar que esta questão poderia induzir a uma resposta positiva, mas na análise do questionário percebemos que 33 pessoas responderam negativamente, como podemos observar no Gráfico 6, e que as justificativas vieram confirmar o que muitos dos alunos já haviam expressado antes sobre o fato de se estudar o francês.

Outra categoria que já se sobressaiu em questões anteriores é a IL em que transparece o status social e prestigioso de falar/conhecer essa língua. Nesta categoria, os alunos consideram quem estuda francês como alguém “que tem cultura” e que estudam essa língua porque ela é “glamorosa”, “charmosa”, “um fator de distinção” e que as pessoas nutrem um certo “grau de admiração” por quem a estuda. Numa imagem pitoresca, um aluno sugere que quem estuda francês tem “um tempero a mais que nos torna mais saborosos” (A100). Estes alunos, segundo os dados, possuem um diferencial, e alguns respondentes explicitaram que “não é uma língua falada por todo mundo” (AXX), “não é uma língua comum” (AXX), “todo mundo estuda inglês” (AXX), “não é uma língua tão falada” (AXX), e que, por essas razões, os estudantes de LF têm um *plus* em relação aos outros que não possuem uma segunda língua ou, que possuem, mas não escolheram o francês. Segundo Nogueira e Nogueira (2006),

[...] as hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais na medida em que elas são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o tipo de bem cultural que eles produzem, apreciam e consomem. Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 40).

Estes bens culturais estão intrinsecamente ligados ao senso estético e distinguem socialmente as pessoas (BOURDIEU, 2008) através de seus gostos, principalmente, culturais. Assim, segundo o autor, as diferentes classes sociais e intelectuais não compartilham do mesmo gosto cultural. Por exemplo, ainda segundo Bourdieu (2008), existem artistas apreciados pelos intelectuais e aqueles que são mais ouvidos/vistos/lidos num meio mais popular, assim como existem pessoas que sabem interpretar uma obra de arte e outras que apenas sabem dizer se gostam ou não de tal obra, sem nenhum aprofundamento. Esse capital de conhecimento está muito mais relacionado ao capital social que ao capital escolar, mas tende a se inverter à medida que o nível de diploma aumenta, embora – segundo o mesmo autor (BOURDIEU, 2008) – o tipo de conhecimento não se desenvolva de forma igualitária. Ele diz que “Aqueles que adquirem, pela e para a escola, o essencial de seu capital cultural fazem investimentos culturais mais “clássicos” e menos arriscados que as pessoas que receberam uma importante herança cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 64).

Para muitos dos respondentes, fazer parte deste círculo remete à IL que os falantes da LF são culturalmente mais importantes e, certamente, esta representação provém de outra

veiculada pela LF como “[...] uma língua de elevada cultura destinada às pessoas refinadas”¹⁵⁴ (MAURER, 2008, p. 139), falada pelas elites europeias até a metade do século XX (*ibidem*). O outro lado da moeda, no mundo globalizado em que vivemos, é a percepção da LF como uma língua ultrapassada, difícil (como veremos na questão 4), da elite (MAURER, 2008) e associada ao colonizador.

Língua das artes e das letras? Inadaptada aos usos comerciais... Língua dos grandes escritores? Língua difícil, com inúmeras armadilhas, quando outras são reputadas tão simples... Língua das elites? Língua da diferença social, rejeitada como tal ¹⁵⁵ (MAURER, 2008, p. 139).

A constatação de Maurer (2008) revela IL atreladas ao caráter elitista e intelectual da língua que reflete e perdura nos discursos atuais. Por outro lado, num quadro mais otimista que o descrito na citação acima, o autor contrapõe a imagem da LF como língua inadaptada ao mundo globalizado – IL reforçada, certamente, ao purismo tão preservado pela Academia Francesa - e afirma ser ela um símbolo de sucesso em países em que empresas francesas são implantadas, ou em algumas funções administrativas, como é o caso de alguns países da África. Vale ressaltar que, como outras línguas estrangeiras a partir do século XXI, a LF vem se adaptando ao mundo globalizado já há algumas décadas, e nesse processo absorveu e incorporou palavras novas ao seu vocabulário, oriundas de estrangeirismos e da linguagem informatizada, apesar do papel controlador e purista da Academia Francesa.

Na citação acima, Maurer (2008) enumera uma série de IL em torno da LF que perdura nos discursos dos participantes de nossa pesquisa e constituem, até hoje, quase como uma verdade absoluta sobre essa língua. Como veremos na questão seguinte, há a IL de que a LF é comumente considerada uma língua estrangeira gramaticalmente difícil, considerando, principalmente, que existe uma tendência a compará-la à aprendizagem do inglês, considerada uma língua de estrutura gramatical mais simples e, no caso específico brasileiro, ao espanhol, considerada uma língua muito próxima ao português.

A questão 4 (Você considera a língua francesa fácil ou difícil de aprender? Por quê?) foi respondida por 174 alunos e os dados mostram que o aprendizado da LF não é tão fácil assim, com pouca diferença entre os que acham de fácil aprendizado. Foram 173 respostas válidas, apenas 1 aluno não respondeu. 90 acham a LF fácil de aprender e 82 a acham difícil.

¹⁵⁴ No original: “[...] une langue de haute culture, destinée aux personnes raffinées” (MAURER, 2008, p. 139).

¹⁵⁵ No original: “Langue des arts et des lettres ? Inadaptée aux usages commerciaux... Langue des grands écrivains ? Langue difficile, aux pièges innombrables, quand d’autres sont réputées si simples... Langue des élites ? Langue de la différenciation sociale, rejetée comme telle” (MAURER, 2008, p. 139).

Isso apareceu nas respostas e corresponde a outras IL.

Destacamos que na questão 4 buscamos captar a crença de que há línguas fáceis e difíceis de aprender. Através das respostas, percebemos a frequente comparação entre o espanhol e o português, constituindo assim uma IL de que estas duas línguas “são idênticas” e de que “quem fala espanhol, fala português”.

Através dos comentários, detectamos também diferentes categorias de IL sobre a percepção dos que estudam a LF e a acham fácil, mas destacaremos a de maior incidência que é a similaridade com o português/latim (58 opções)¹⁵⁶.

Nesta categoria, um aluno afirma que ela é “mais parecida com o português que o inglês” (A126). Os alunos também disseram que a LF parecia com o inglês e o espanhol e, por essa razão, tornava-se mais fácil: “[...] há algumas semelhanças com o português, por serem de origem latina” (A2), “É bem parecido com o português” (A9).

Porém, dentro dessas facilidades, muitos fizeram uns parênteses sobre as diversas peculiaridades da língua: “é fácil mas tem suas nuances” (A24), “fácil e difícil porque possui suas particularidades” (A134), “[...] mas a fonética é um pouco difícil” (A12), “estrutura complexa” (A106), “dificuldades com a quantidade de verbos e tempos e o vocabulário diversificado” (A19), “a pronúncia de algumas palavras, principalmente as que contém “r” (A146), “questões de gramática mais complicadas” (A41), “dificuldade relativa a fonética e ao vocabulário” (A48), “fonética difícil” (A12), “A única dificuldade são os tempos verbais [...]” (A97), “apesar de [...] fácil existe um meio termo [...] há suas particularidades” (A1), “[...] pronúncia é muito peculiar” (A5), “tem suas dificuldades” (A137).

Nas justificativas para os que acham a LF difícil destacamos 46 comentários sobre a complexidade da gramática e 23 para a fonética. Os tempos verbais são os mais citados dentre as dificuldades, seguidos pela fonética e a ortografia. Enquanto 58 alunos acham a LF parecida com o português e, por isso, a torna mais fácil (apesar de algumas reticências, como vimos nos comentários acima), 6 exprimiram que ela é difícil pelo motivo oposto, ou seja, porque é muito diferente da língua materna. Mas nos comentários, lemos também que ela é difícil “[...] apesar de ter uma grafia e fonemas parecidos com o português [...]” (A172), “apesar de ser parecida com o português [...]” (A58), mas “[...] algumas palavras e a gramática, às vezes, lembra o português” (A116), apesar de ser “sonoramente parecida com o português” (A62), porque “tem uma estrutura própria, uma lógica particular [...] diferente da minha língua materna” (A87). 7 alunos atribuíram também estas dificuldades ao fato de não

¹⁵⁶ As outras incidências foram abaixo de 5, por isso não consideramos relevante abordá-las.

possuírem tanta familiaridade com a língua, no cotidiano, de não ter a língua nas escolas e de não o escutar ou vê-lo com frequência nas mídias, ao contrário do inglês.

No caso da mídia, percebemos o peso que o inglês representa e como ele se reflete no dia a dia dos falantes ou não da língua, principalmente com o uso das redes sociais. Costumamos nos referir a um mundo globalizado e essa reflexão revela um discurso que estabelece uma estreita relação entre a língua inglesa, o mundo globalizado e o mercado de trabalho. Percebemos nos discursos dos alunos o quanto a prática influencia a IL de facilidade de aprendizagem da língua inglesa por ela estar onipresente em suas vidas.

De acordo com esses dados, constatamos que o francês constitui, para os respondentes, uma língua complexa e ainda de difícil acesso. A questão 6 vem confirmar esses elementos. Ela inquire (Antes de começar a aprender o francês, como você imaginava esta língua?) sobre as IL que estariam presentes no imaginário dos estudantes de LF antes de começar a estudá-la, e complementa, de certa forma, a questão 4. Na maioria dos casos, os alunos imaginavam a LF como sendo uma língua difícil de aprender, mas ao começarem a estudar, como revelado na questão 4, percebem que ela não é tão difícil assim (apesar de algumas reticências).

Dos 174 respondentes, apenas 2 não responderam à questão, mas nem todos apresentaram as justificativas. Identificamos 2 categorias de destaque, uma sobre a dificuldade da língua (difícil/mais difícil do que é/mais fácil/complexa), com 39 comentários, e outra sobre a beleza, plasticidade, elegância e fineza do francês, com 20 comentários.

Para esses alunos, as dificuldades que eles pensam em encontrar no início do aprendizado da LF são quase sempre dissipadas no decorrer do curso. As IL sobre a gramática, a fonética e os esforços para se falar determinados sons estão bem presentes nos discursos dos alunos, como demonstram os excertos a seguir: “Imaginava ser uma língua difícil, com pronúncia difícil, **porém**, me surpreendi. Pois li o primeiro texto da extensão sem a necessidade do uso do dicionário; foi **muito fácil** a compreensão” (A14), “**Um pouco mais complicado do que realmente é**” (A26), “**Mais fácil**, cheia de biquinhos [...]” (A16), “Imaginava que **teria mais dificuldades** com a escrita e a pronúncia [...]” (A19), “**Eu imaginava** ser uma língua difícil de ser falada, pois exigiria um esforço para pronunciar certas palavras” (A34).

As marcas linguísticas deixam explícitas a informação de que as dificuldades da língua vão se transformando: no A14, o operador argumentativo “porém” indica a orientação argumentativa de que a LF “foi muito fácil”, acrescentemos, aqui, o índice avaliativo “fácil” e o elemento de gradação desse qualificador “muito”; o A26 utiliza o operador argumentativo

“um pouco” dentro de um contexto argumentativo em que ressalta a dificuldade de aprender a LF, para em seguida comparar com a real aprendizagem, utilizando a expressão de comparação “do que” e o índice modal “realmente”, destacando seu posicionamento em relação ao que é enunciado; o A16 destaca a gradação da facilidade através do índice avaliativo “mais” e o qualificador “fácil”; o A19 utiliza o futuro do pretérito “teria” para indicar a prospecção em relação à aprendizagem da LF acrescentado do índice avaliativo “mais” que posiciona a dificuldade de aprendizagem em uma gradação maior do que a que realmente foi; o A34 utiliza o tempo verbal do pretérito do subjuntivo mostrando uma ação verbal (imaginar) que ocorreu no passado a partir de um referencial também do passado.

Apesar destas dificuldades, eles se sentem atraídos pela beleza e sonoridade da língua, e as dificuldades parecem compensar os esforços para aprendê-la, como relata A12 no seguinte excerto: “Imaginava ser uma língua difícil, **mas muito bonita**”. A12 utiliza o qualificador “bonita” para contrapor seu argumento inicial sobre a língua qualificada como “difícil” através do operador argumentativo “mas”, orientando seu argumento inicial para uma conclusão contrária e positiva, ou seja, a beleza da língua supera o fato de achá-la difícil. Ele ainda indica a gradação “muito” do qualificador “bonita” para apoiar sua justificativa final.

Em “Projetava o que **normalmente** entendemos dos franceses, a **classe**, a **elegância**” A32 remete aos franceses uma distinção de “classe” e “elegância” que, segundo ele, lhes é característico. Esse argumento é reforçado pelo índice modal “normalmente”, e corrobora a IL difundida desde o século XVI que a França é centro de cultura e distinção para o mundo, e que tudo que é chique e elegante vem de lá, como vimos no capítulo 3.

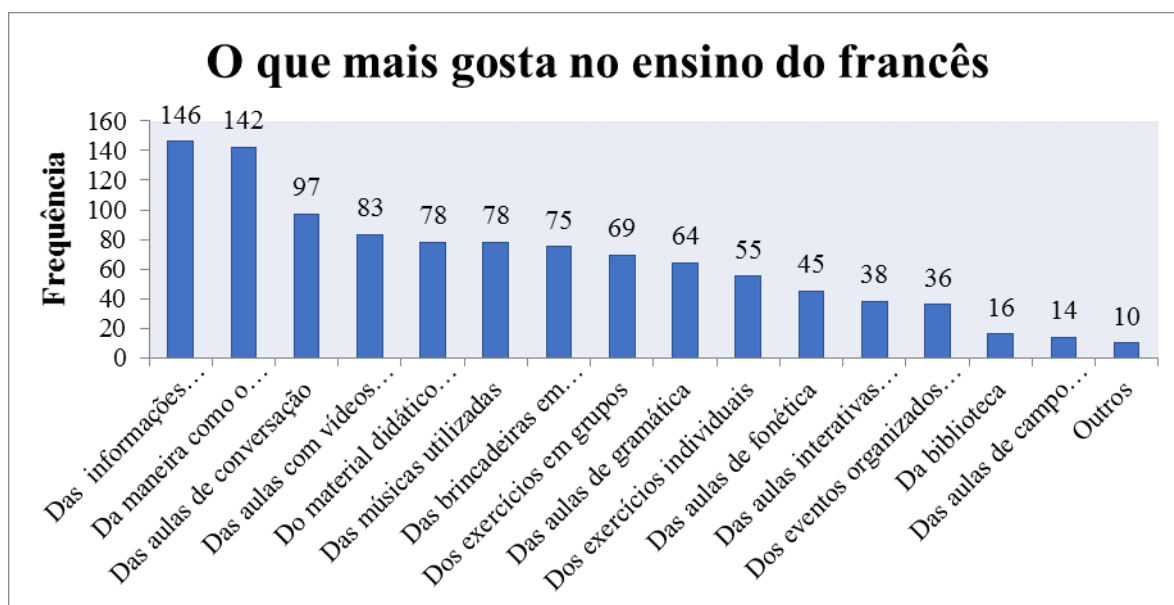
Nos enunciados “**Gostava** da sonoridade” (A43), “De uma sonoridade **elegante**, aspecto **chique**, conferindo, dessa forma, um rótulo de “**elitizada**” (A45), os enunciadores também atribuem à LF, mais precisamente aqui, à “sonoridade”, qualificadores que se referem à distinção da língua, ao seu aspecto “elegante” e “chique”. A45 destaca também a LF como sendo uma língua “elitizada”, mas prefere utilizar esse termo entre aspas, se reservando da responsabilidade desse discurso, ou seja, “[...] mantendo distância do que se diz, colocando-o “na boca” de outros” (KOCH, 2015, p. 65), como se o enunciador reproduzisse um discurso sobre a LF que circula na sociedade.

No excerto “**Muito bonita principalmente** pela sonoridade”, A50 utiliza o qualificador “bonita” ao se referir, também, à sonoridade da língua, precedido do operador gradativo “muito” que eleva o qualificador numa escala argumentativa. O modalizador

“principalmente” marca o posicionamento do enunciador em relação ao que é enunciado, destacando o termo “sonoridade”.

A questão 7, como mostra o Gráfico 7, trouxe como opção preferencial dos alunos, com 146 escolhas, as informações culturais e, com 142, a maneira como o professor aborda os assuntos, em sala. A terceira opção ficou com a conversação.

Figura 6: O que você mais gosta no ensino de francês na sua escola ou no seu curso?¹⁵⁷



Fonte: dados da pesquisa

Com essa pergunta, queríamos entender qual seria o atrativo na sala de aula para se estudar a LF. Oferecemos a opção de completar as respostas com comentários que não estivessem na lista proposta. Dos 174 respondentes, apenas 10 fizeram comentários sobre o que mais gostavam, dentre os quais, 2 se relacionavam com o aspecto cultural da língua: “Semana de cinema Varilux” e “Das curiosidades sobre a história e sobre a cultura francesa que a professora passa em sala”. O aspecto cultural é ainda confirmado na questão seguinte.

Na questão 8 (Há vantagens em estudar a língua francesa?), dos 174 participantes, 168 responderam “sim”, 2 responderam “não” e 4 não responderam. Temos consciência que há sempre vantagens em estudar uma língua estrangeira, mas, com essa pergunta, gostaríamos de conhecer exatamente as razões que fazem com que as pessoas estudem a LF, para assim compreendermos melhor as IL que atravessam os discursos dos alunos. E percebemos, mais uma vez, a preocupação com a valoração cultural/do conhecimento (75 comentários) para

¹⁵⁷ Para ver as opções completas desta questão, consulte o Apêndice 1.

quem estuda a LF, como já observamos e comentamos em respostas anteriores. Em seguida detectamos 37 comentários falando sobre melhores possibilidades de emprego, seguidos de perto pela oportunidade de melhor se comunicar (34). 21 pessoas citaram que teriam mais oportunidades na vida acadêmica e 19 disseram que o fato de estudar a LF proporciona maiores oportunidades de viagens¹⁵⁸.

E considerando as inúmeras oportunidades oferecidas, atualmente, pelo governo e embaixada francesa, é possível estabelecer a relação entre as razões de os alunos estudarem a LF e as ações promovidas por esse país para difundir sua língua e cultura. Os intercâmbios universitários, os acordos bilaterais como o recentemente anunciado pela Embaixada da França no Brasil, o “Programa Férias-Trabalho”, que entra em vigor já no 1º de março de 2018 e incentiva os jovens do Brasil e da França a viver e trabalhar no país de acolhimento, as bolsas de estudos oferecidas pela Embaixada Francesa para os funcionários públicos com postos de grandes responsabilidades para estudar na Escola Nacional de Administração (ENA) por um curto período, ou ainda as bolsas de estudos Victor Hugo destinadas aos estudantes da América Latina e Haiti para cursos de mestrado e doutorado fazem parte das motivações encontradas por muitos destes jovens que estudam a LF a fim de se destacarem no mercado de trabalho e no meio acadêmico.

A alusão à valoração cultural é uma constante nos discursos dos participantes da pesquisa, como elemento diferenciador no mercado acadêmico, profissional e social. De acordo com Nogueira e Nogueira (2006), existem padrões culturais considerados superiores, e não é possível negar que a PL francesa integra e repassa esses valores de forma que dificilmente não se possa associar a língua à cultura. Os alunos bons na disciplina de francês, segundo Bourdieu (2004, p. 244), “[...] apresentam a taxa mais elevada de frequência ao cinema e também a propensão mais forte para adotar uma disposição “cultivada” nessas matérias “livres” (cinema ou *jazz*) [...]”, diferenciando-se dos outros que não possuem o mesmo capital cultural e escolar.

Destacamos alguns excertos que valorizam esse conhecimento, e que combinam, muitas vezes, com outros valores citados (profissionais, acadêmicos, pessoais): “O conhecimento a **outras culturas** me faz muitas vezes querer mais e mais acelerar o meu conhecimento na língua francesa” (A5), “Maior acesso a um **mundo cultural, rico e moderno**” (A11), “Expandir o “campo de visão”, **aprendendo sobre novas culturas** e expressões” (A16), “Além (*sic*) desenvolver a capacidade linguística, o acesso à **cultura**, as

¹⁵⁸ Destacamos que a mesma pessoa pode ter feito comentários compreendendo diversas categorias.

oportunidades de **conhecer pessoas e forma de pensamento**, etc” (A17), “É uma língua **muito popular** no mundo, além de **ser muito importante para o mercado de trabalho**” (A25), “Poder se **comunicar** com um número mais abrangente de pessoas” (A23), “**Ter maiores oportunidades de emprego; relacionar-se** com pessoas francesas ou que dominam a língua; **ter uma leitura mais diversificada e rica** de textos; **poder viajar**, sabendo a língua do país” (A19), “**Ler textos originais; viajar; fazer pós** fora” (A18), “As possibilidades que se abrem, como poder **estudar** em um país de língua francesa ou de **conseguir um emprego** que exija essa língua” (A26), “A vantagem em poder se **comunicar** com as pessoas que falam francês, de conhecer a **cultura** etc” (A33), “**Fazer faculdade** em um país de língua francesa, **trabalhar** em um país de língua francesa e aprender com a **cultura** deles” (A34).

Os termos destacados dos enunciados acima revelam, novamente, um conjunto de argumentos referente à língua-cultura proporcionada pela LF, apontando as vantagens que ela traz para quem a estuda, no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Em A11, a valoração do binômio língua-cultura é materializado através dos índices avaliativos “rico e moderno”.

As escolhas lexicais dos verbos (aprender, conhecer, ler, ter acesso, estudar) apontam para a conclusão de que a LF proporciona o acesso ao conhecimento/à cultura dentro ou fora do universo acadêmico, através de leituras, de viagens, de estudos fora do país, como “Fazer faculdade” (A34) e “pós” (A18). Utilizando o operador argumentativo “além [de]”, A17 acrescenta à sua conclusão que quando se estuda francês, a pessoa não desenvolve apenas a competência linguística. Percebemos nesses enunciados uma noção de ascensão social proporcionada pelas vantagens que a LF oferece: permite falar, conhecer pessoas, culturas novas, viajar, ler, estudar, fazer pós, trabalhar.

No campo semântico do mercado de trabalho, o enunciador A25 marca a sua presença no enunciado (“É uma língua **muito popular** no mundo, além de **ser muito importante para o mercado de trabalho**”) através do índice avaliativo “muito” junto aos qualificadores “popular” e “importante” para se referir à LF e à sua importância no mercado de trabalho. No enunciado “Ter maiores oportunidades de emprego [...]” (A19), o enunciador utiliza o índice avaliativo “maiores” em relação ao termo “oportunidades de emprego”, o que explicitamente quer dizer que quem fala francês tem mais chances de trabalho, reforçando assim a IL do multilinguismo no mercado de trabalho. Ainda nesse mesmo campo semântico, destacamos a ação verbal “trabalhar” (A34) e “conseguir um emprego” (A26) como consequência do aprendizado da língua e a importância de se destacar profissionalmente através deste capital cultural.

Enfim, os excertos acima resumem as IL que já apareceram nas questões anteriores, sejam elas ligadas à cultura, à vida acadêmica, social ou profissional, e ao mercado de trabalho, valorizam aqueles que adquirem uma língua estrangeira e, em especial, a LF, possibilitando a inserção dos que a estudam em diferentes áreas e de se sobressaírem com um diferencial em relação aos que só falam inglês.

Na última questão (Você pretende dar continuidade ao estudo do francês ao sair da escola? Se estuda numa escola de línguas, você pretende concluir seu curso de francês até o último nível? Explique por que.) encontramos, também, respostas observadas em questões anteriores que se referem, primeiramente, à questão da possibilidade de se comunicar e ser fluente na língua, com 156 comentários, por questões acadêmicas (25), por proporcionar facilidade em viagens (14), facilidade de trabalho (11), ter um certificado (10) e por apreço à língua (8).

No término dessa última questão, percebemos que as IL presentes nos discursos dos alunos se confirmam e se repetem através de todo o questionário. A valoração cultural dos estudantes de LF é uma preocupação constante, que traz, como consequência, possibilidades para a vida social, acadêmica e profissional através da aquisição dos capitais culturais, sociais, econômicos e simbólicos. De acordo com Nogueira e Nogueira (2006),

[...] o universo escolar, por exemplo, poderia ser considerado como um mercado no qual os indivíduos investem um volume maior ou menor de recursos – sobretudo capital cultural – e obtêm, em função disso, retorno mais ou menos elevado, na forma de sucesso escolar e de diplomas (capital cultural institucionalizado), que pode, por sua vez, ser reinvestido, por exemplo, nos mercados de trabalho e matrimonial. A ideia fundamental de Bourdieu é a de que os capitais são instrumentos de acumulação. Quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo em determinado mercado, maiores suas possibilidades de ter um bom retorno (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 52-53).

As aspirações dos que possuem um capital econômico, cultural e social, de acordo com a citação acima, não seriam as mesmas em relação a quem possui um menor volume de capitais, tanto no mercado escolar quanto no profissional, mas também no âmbito pessoal.

Por fim, além da valoração cultural, intimamente ligada ao prestígio e distinção de se falar a LF, a IL do multilinguismo também é recorrente e perceptível nos discursos daqueles que pretendem se destacar através de duas outras IL: a valoração acadêmica e a valoração profissional. Ambas aparecem como um meio de se distinguir e se valorizar nesses dois mercados, o escolar e o profissional.

5.2. Análise dos questionários dos professores

Os dados nos mostraram que existe uma diferença no olhar sobre a percepção de ensino da LF entre os 9 professores brasileiros e os 4 franceses. Dos 9 brasileiros, 7 possuem o ensino superior completo em Letras e 3 dentre eles possuem pós-graduação (1 especialização, 1 mestrado e 1 doutorado). Há 1 professor ainda cursando Letras e apenas 1 que não possui ensino superior. A experiência em sala de aula dos professores de mais de 45 anos é confirmada por anos na sala de aula – de 15 a mais de 30 anos como professor de francês. Os que estão na faixa etária de 23 a 25 anos, possuem entre 3 e 5 anos de experiência como professor de LF.

O perfil dos 4 professores franceses é diferente do perfil dos brasileiros: apenas 2 possuem curso superior, sendo 1 na área de Letras com pós-graduação (mestrado). Dois outros possuem apenas o ensino médio. A experiência profissional destes professores varia entre 6, 15 e 30 anos lecionando francês.

Na primeira questão do questionário – Explique que razão (ões) fez escolher ser professor de língua francesa – os professores brasileiros disseram por unanimidade que se identificavam com a língua e evocaram motivos como a beleza da língua, a cultura que ela proporciona, a aproximação da LF por oposição ao inglês.

O fato de ter vivência com a LF ou estudar essa língua foi decisivo para a escolha profissional de alguns dos respondentes: “A oportunidade de entrar em sala de aula, **enquanto estagiário em uma instituição de ensino de língua e cultura francesa**, bem como **o desejo de trabalhar com a língua francesa diariamente** me fizeram escolher tal domínio de estudo e trabalho” (P4); “Eu comecei a estudar francês aos 13 anos de idade e **simplesmente me apaixonei pela língua e pela cultura francesa** e ao fazer o vestibular eu que estava indecisa com relação a qual profissão escolher não tive mais dúvidas. Amo minha profissão apesar dos pesares” (P9); “**Fui aluna do Centro Pedagógico de Francês da FAFIRE (Recife-PE), concluí o Nancy I, II e III** e fui convidada para trabalhar na Aliança Francesa de Recife” (P7). Estes professores ensinam a LF – respectivamente – há 5, 35 e mais de 30 anos. Percebemos nas respostas que o contato com a LF contribuiu para a escolha da profissão desses professores, motivados também pela afetividade que desenvolveram em relação a ela (“Desde criança eu ouvia minha avó e minha mãe falarem francês. Eu estudei em colégio de freiras francesas. Essa língua sempre foi muito presente em minha vida. **Sempre fui fascinada pela melodia, sonoridade** dessa língua **além do encantamento pela história**

desse país, a França” – P3), ou pela oposição à língua inglesa (“Por **ter me cansado de estudar inglês** durante muitos anos, encontrei no francês **mais beleza e mais afinidade** com nossa língua. **Gosto mais** dos sons da língua francesa **que** da fonética inglesa; considero o francês uma língua que **exala sensibilidade e cultura**” – P2) e pela cultura que ela proporciona. Através desses excertos, percebemos que as IL giram em torno da afetividade, proporcionada pela beleza da língua, assim como pela valoração cultural que ela traz para quem fala.

As marcas linguísticas que demonstram a afetividade pelo francês e que, graças a esta orientaram a escolha profissional dos respondentes, estão representadas nos enunciados de P4, P9, P3 e P2 pelo conteúdo lexical que expressa emoções em geral, como desejo, paixão, fascínio, encantamento, beleza, afinidade, sensibilidade e pelo verbo gostar. Estas emoções foram despertadas num contato prévio com a língua, seja por intermédio de um estágio (P4), dos estudos (P9 e P7) ou por influências familiares (P3). Ao mesmo tempo que esses professores demonstram esse sentimento pela língua, eles se mostram conscientes das dificuldades que a LF tem para se impor no mercado linguístico, como afirma P9 quando diz “[...] Amo minha profissão **apesar dos pesares**”, utilizando o operador “apesar de” que contrapõe seu primeiro argumento. P2 escolheu estudar a LF porque se cansou da LI. Ele introduz a razão através do articulador “Por” (“Por ter me cansado de estudar inglês [...]”) e acrescenta outras razões (“beleza e afinidade”) precedidas do índice avaliativo “mais”. Ele faz um comparativo entre a LI e a LF através do operador “mais...que” a fim de chegar à conclusão que a LF “exala sensibilidade e cultura”. O verbo “exalar” aqui carrega uma significação mais leve em contraste com o qualificador “cansado”.

O enunciado de P3 - “Desde criança eu ouvia minha avó e minha mãe falarem francês. Eu estudei em colégio de freiras francesas. Essa língua sempre foi muito presente em minha vida. **Sempre fui fascinada pela melodia, sonoridade** dessa língua **além do encantamento pela história desse país, a França**” - revela, além da afetividade do enunciador pela língua, uma certa nostalgia em seu discurso, marcada pelos tempos verbais no pretérito perfeito descrevendo lembranças da infância e pela utilização do índice modal “sempre”. Ele ainda utiliza o operador argumentativo “além de” que, numa escala argumentativa, apresenta um argumento mais forte que os primeiros e faz o enunciador ter “encantamento” pela LF.

Já os professores franceses se posicionam de outra forma em relação à escolha da profissão, embora o aspecto cultural esteja também presente. Dos 4 professores, apenas um escolheu a profissão e se formou para tal, os outros 3 se tornaram professores devido ao fato

de serem nativos em um país estrangeiro. A formação destes 3 professores se deu e se confirmou, então, dentro da sala de aula. Dos 4 professores franceses, 3 dentre eles argumentaram que uma das razões que os levaram a ser professor é o fato de poder compartilhar a sua própria cultura, como podemos ver nos seguintes excertos: “Porque **eu** gosto de **minha língua** e de **minha cultura. Transmitir meu conhecimento**” (P10), “**Trocar** experiências, **compartilhar minha cultura e minha língua** aprendendo a língua **dos outros**” (P11), “A escolha se faz sobre muitos critérios, seja ele pelo aspecto pedagógico, didático, pelo **compartilhamento de minha língua materna e sua cultura**” (P13)¹⁵⁹.

Interessante notar que a valoração cultural onipresente nos questionários dos alunos é também o principal argumento veiculado pelos professores, e que esse olhar sobre a LF como língua de cultura é percebido tanto pelos professores nativos como pelos alunos. Através dos discursos dos professores, percebemos que, em relação ao aspecto cultural, os professores franceses se veem como os propagadores da cultura francesa, e que esta é vista pelos professores brasileiros exatamente da mesma maneira como os alunos a veem, ou seja, como algo a se aprender, a absorver, enquanto que os professores nativos já têm propriedade para disseminá-la pelo simples fato de serem franceses de origem. Seria falar aqui do capital escolar (BOURDIEU, 2007) dos brasileiros, alunos ou professores, e do suposto capital cultural atribuído aos professores nativos pelo simples fato de ser nativo, o que lhes confere propriedade para falar sobre a cultura francesa e legitimaria o fato de ensinar a LF mesmo sem ter formação para isto. Percebemos aqui, através das IL em torno da língua e da cultura, a histórica relação de poder e superioridade da cultura europeia sendo difundida e absorvida como melhor que a nossa, e também as nossas crenças sobre os estrangeiros.

Essas afirmações ficam evidentes nas escolhas dos qualificadores que acompanham as referentes “língua”, “cultura” e “conhecimento” (“minha língua [P10, P11, P13] e “minha cultura [P10, P11]), bem como através das escolhas lexicais relacionadas ao fazer docente: “transmitir meu conhecimento” (P10), “compartilhar minha cultura e minha língua” (P11) e “compartilhamento de minha língua materna” (P13).

Na segunda questão - Existiria uma distinção entre o ensino da língua francesa e de outras línguas estrangeiras? Sim? Não? O que distinguiria esse ensino? – obtivemos 8 respostas positivas e 4 negativas, como podemos observar na Tabela 4.

¹⁵⁹ No original: “Parce que j’aime ma langue et ma culture. Transmettre mon savoir.” (P10), “Echanger des expériences, partager ma culture et ma langue en apprenant celles des autres.” (P11), “Le choix repose sur beaucoup de critères que ce soit via l’aspect pédagogique, didactique, le partage de ma langue maternelle et sa culture.” (P13).

Tabela 4: Distinção de ensino entre as línguas estrangeiras

Questionamento/Respostas		Frequência
Existiria uma distinção entre o ensino da língua francesa e de outras línguas estrangeiras?	Não	4
	Sim	8
	Total válido	12
	Não respondeu categoricamente	1
	Total	13

Fonte: dados da pesquisa

Dentre as respostas positivas, todos os professores franceses responderam “sim”. Para um deles, a maneira de ensinar a LF difere das outras porque está associada a uma cultura diferente: “A didática das línguas estrangeiras pode, eventualmente, ser a mesma, mas a língua está associada a uma cultura e essa difere. O ensino será então diferente (como o ensino no Quebec, contexto endolíngue/exolíngue¹⁶⁰...). Todo contexto modificará os parâmetros de ensino/aprendizagem.¹⁶¹” (P10), enquanto que um outro professor justificou a sua afirmação com outros argumentos: “A didática [é] própria à língua francesa. [Tem] Suas dificuldades próprias.¹⁶²” (P13). P11 afirmou que “Não é idêntico às outras línguas, mesmo que tenha pontos em comum. Fonética diferente¹⁶³”, mas não identificou quais eram os pontos em comum com as outras línguas. Já metade dos professores brasileiros não concordaram com essa distinção entre o ensino do francês e das demais línguas estrangeiras. Dentre eles, um único professor justificou a questão dizendo “Não distingo do ensino de forma geral, mas há distinção quanto à especificidade de cada língua.” (P8), mas não deixou claro o que seria essa especificidade.

Entre os que optaram pelo “sim”, há quem argumente que a metodologia difere das outras línguas por causa da estrutura própria a cada língua (“Porque cada língua tem uma

¹⁶⁰ A dicotomia endolíngue/exolíngue refere-se ao contexto de apropriação de uma língua. Segundo Porquier (1984), o contexto endolíngue refere-se à aprendizagem entre indivíduos que partilham a mesma língua materna. Já o contexto exolíngue se faz fora do meio natural da língua estudada, quando esta não é comum a todos.

¹⁶¹ No original: « La didactique des langues étrangères peut éventuellement être la même mais la langue est associée à une culture et celle-ci diffère. L’enseignement sera donc différent (comme l’enseignement au Québec, contexte endolingue/exolingue...). Tout contexte va modifier les paramètres d’enseignement/apprentissage. » (P10)

¹⁶² No original: “La didactique propre à la langue française. Ses difficultés propres.” (P13)

¹⁶³ « Ce n’est pas identique aux autres langues même s’il y a des points communs. Phonétique différente. (P11)

fonética e uma estrutura própria, e as metodologias de ensino refletem essas idiossincrasias.” – P2), outro professor pensa que o modo de ensino está ligado ao modo de pensar, ou seja, um anglófono não ensinaria a língua da mesma maneira que um francófono, e que a metodologia da língua inglesa seria mais evoluída, moderna que a língua francesa (“Acredito que sim, embora ele não devesse existir. Talvez pela diferença do modo de pensar anglófono e do francófono. O ensino de língua inglesa evoluiu mais e alguns professores de francês têm dificuldades de aplicar os novos métodos de ensino. Já dei aula de inglês e o “approach” deles é diferente. Essa, inclusive, é uma observação frequente dos meus alunos.” – P6).

A IL presente no discurso do professor acima traz à tona, por um lado, a questão do “tradicionalismo” do ensino da LF e, por outro lado, da modernização da metodologia. A supremacia do inglês está presente no discurso do professor ao utilizar o termo “evoluiu”, o que deixa a entender que o pensamento anglófono é superior (mais moderno e evoluído) que o francófono e que, conseqüentemente, as aulas de inglês seriam mais modernas. Em contraposição a este ponto de vista, P4 argumenta sobre a metodologia “acional”, ou seja, interativista, que consiste em colocar os alunos como agentes principais na sala de aula. Esta metodologia é recomendada e adotada por todas as Alianças Francesas do mundo desde o início dos anos 2000, através de um programa de formação para os professores. Segundo P4, “Em termos didático-metodológicos, o ensino de francês é regido por correntes diferentes dos outros idiomas, pois atuamos com um pensamento acional, agir para aprender e aprender para (inter)agir com o outro em contextos plurilinguísticos, enquanto outras correntes de ensino privilegiam “apenas” a comunicação (aquisição lexical e morfológica da língua)”. Existem aqui duas percepções do ensino de LF bem diferentes. Enquanto P6 discorre sobre a “evolução” no ensino de inglês, comparando-o com o francês, P4 utiliza outro argumento destacando o modelo sócio-interacional prescrito para o ensino da LF, principalmente nas AFs, como exemplo de modernização metodológica.

Percebemos que a questão 3 - Você pensa que o aprendizado da língua francesa pode trazer vantagens para quem o estuda? Que vantagens/benefícios seriam esses? – poderia induzir a uma resposta positiva, assim como a questão 8 do questionário dos discentes, o que se confirmou com os 13 professores respondendo positivamente à questão, como veremos na Tabela 5, logo abaixo. No entanto, as justificativas nos levaram a compreender os diferentes pontos de vistas dos respondentes.

Tabela 5: Vantagens em se estudar a LF

Questionamento/Respostas		Frequência
Você pensa que o aprendizado da língua francesa pode trazer vantagens para quem o estuda?	Não	0
	Sim	13
	Total	13

Fonte: dados da pesquisa

Para os professores, a valoração cultural vem em primeiro lugar, confirmando assim o que já vimos na análise dos discentes: a LF é língua de cultura. P1 agrega outras razões à valoração cultural, e relata: “Conhecimento sócio-histórico e cultural, desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas, conscientização acerca da diversidade existente na construção da língua francesa (ex. a francofonia).” Já P2 confirma que essa valoração também acontece no aprendizado de qualquer outra língua – “Da mesma maneira que qualquer outro idioma estrangeiro, o aprendizado do francês alarga o horizonte cultural e a capacidade comunicativa do aluno” - e que este aprendizado abre os horizontes daqueles que dele compartilham. Sobre essa abertura, além de P2, mais 5 respondentes utilizaram esse argumento, como sendo esse aprendizado uma abertura de espírito, como diz P4: “[...] é sabido que a aprendizagem de uma língua estrangeira abre os horizontes cognitivos do aprendente, levando-o a ver e criticar o mundo de maneira diferente.” Essa maneira de “ver [...] o mundo [...] diferente” também foi um argumento utilizado nas respostas de 4 professores, associado ao lado cultural, mas também à percepção do outro, do respeito e das diferenças, como podemos verificar nos excertos seguintes: “A **descoberta** de uma **nova maneira de pensar e conceber as coisas**. **Ampliar** os horizontes, **descobrir** o outro. **Respeitar** as diferenças. **Adquirir** conhecimento não só linguístico, mas cultural.” (P6), “Se abrir a novas culturas, novos hábitos. Compreender-se e compreender os outros[...]”¹⁶⁴ (P10), “Aprender uma língua é aprender uma outra cultura, um pensamento. Através dessa aprendizagem, o estudante se transforma, torna-se mais tolerante, mais respeitoso. Ele desenvolve reflexos socioculturais pertencentes a uma outra língua.”¹⁶⁵ (P13). Ou ainda, “Claro, a cada língua que aprendemos **transpomos** fronteiras, **aprendemos** sobre os hábitos, a cultura, o modo de pensar e agir de seu povo. O francês nos **abre portas para o mundo**.

¹⁶⁴ No original: “S’ouvrir à des nouvelles cultures, de nouvelles habitudes. Se comprendre et comprendre les autres [...]” (P10).

¹⁶⁵ No original: “Apprendre une langue, c’est apprendre une autre culture, une pensée. Par cet apprentissage l’étudiant change, il devient plus tolérant, plus respectueux. Il développe des reflexes socioculturels appartenant à une autre langue.” (P13)

Para o mundo do trabalho, do conhecimento, do turismo etc.” (P9). O conhecimento de uma outra língua estrangeira é, na opinião desses professores, transformador em diferentes aspectos, trazendo também uma valoração profissional (“Conhecer os costumes, a cultura. Estudar num país francófono. Fazer um estágio. Trabalhar numa empresa multinacional”¹⁶⁶ - P12), acadêmica (“O estudo da língua francesa permite ao aluno a possibilidade de **ter acesso** a literatura de áreas específicas na medicina, direito entre outras áreas. **Permite também que ele viaje** ou **estude** em países de língua francesa.” (P5), “Conhecer uma outra cultura; ter a possibilidade de intercâmbios e facilidade de compreender outra(s) língua(s) principalmente se pertencerem a mesma raiz.” - P8), ou ainda, o exemplo de P12 acima, quando se refere a “**estudar** em um país francófono”.

Destacamos nos enunciados acima a escolha lexical do termo “descoberta” e da expressão “abre portas para o mundo” em P6 e P9, respectivamente, que reverbera em todos os outros enunciados através das ações verbais e reflete de maneira positiva como a LF é percebida pelos professores. Nesses discursos também percebemos que a LF representa a chave que permite, segundo os enunciadores, descobrir, aprender, ter acesso, viajar, estudar, fazer intercâmbios, trabalhar e, numa escala argumentativa de força, transpor fronteiras e abrir portas para o outro e para um mundo novo permeado de diferentes tipos de conhecimento, cultura e oportunidades.

A questão 4 – Como o professor de língua francesa se posiciona em relação aos professores de outras línguas estrangeiras? Privilegiado? Resistente? Igual? Justifique sua resposta – trouxe à tona a questão da superioridade do inglês ressentida pelos professores. Em seus discursos, P5 e P6 nos falam da resistência do professor de LF em se manter no mercado linguístico e da dominação do inglês: “Acredito que o professor de língua francesa hoje é **resistente**, pois a língua inglesa domina praticamente todas as esferas do nosso cotidiano, sendo assim, decidir trabalhar com a língua francesa acaba não sendo fácil, pois não há muito campo de atuação”, diz P5. “**Resistente**. O campo de atuação é restrito em relação ao inglês. Se compararmos ao espanhol talvez seja o mesmo patamar. E com outras línguas, privilegiado. Não há como concorrer de igual para com a língua hegemônica do momento. Todos querem aprender inglês e chegam na sala de aula de francês com estruturas anglófonas, o que chega a ser frustrante para mim. Mesmo amando a língua inglesa”, afirma P6. E ainda P8 que nos confia: “**Resistente** pois a língua francesa tem sido desprestigiada em relação às outras línguas estrangeiras”. A escolha lexical “resistente” nos enunciados de P6 e P8 reforça

¹⁶⁶ No original: “Connaître les coutumes, la culture. Étudier dans un pays francophone. Faire un stage. Travailler dans une entreprise multinationale”. (P12)

o que já vimos sobre a posição do inglês em relação às LEs e sobre as IL em torno dessa língua que a posiciona num nível de superioridade no mercado linguístico, marcando um certo desprestígio ao francês, como justifica P2 no enunciado a seguir. A questão do prestígio da língua apareceu positivamente nas respostas dos alunos. Aqui, alguns professores são conscientes do quanto ela já foi relegada a uma posição inferior à língua hegemônica, como explicam os excertos acima e a justificativa de P2: “O professor de francês tem consciência de que esta língua não é hoje tão prestigiada quanto no século XIX, por exemplo, mas esforça-se por garantir seu direito de oferecer aos alunos, sobretudo àqueles que não têm afinidade com o inglês e o espanhol, a possibilidade de aprenderem uma língua mais próxima da sua e de incontestável beleza”. Por outro lado, alguns sentem-se privilegiados em ensiná-la, como revelam os excertos de P9 (“Eu me considero uma **professora** de língua **privilegiada**, pois ter a oportunidade de conhecer um **universo tão rico** quanto o da cultura francesa e ter podido viver neste universo, trocar experiências **só fez de mim uma pessoa melhor e mais experiente**”), e P11 (“**Privilegiado**. A língua francesa, sendo uma referência no nível literário e cultural”)¹⁶⁷. P9 e P11 se posicionam em relação aos professores de outras LEs como “privilegiados”, detentores de qualidades que, segundo eles, são proporcionadas pela LF. A IL da distinção reaparece aqui e assume um papel transformador, como destaca o enunciado de P9: “[...] só fez de mim uma pessoa melhor e mais experiente”.

Segundo Calvet (2017), assim como existem mercados de frutas e legumes, há também um mercado de línguas em que “[...] as línguas se depreciam ou se apreciam, elas têm um valor, ou um peso”¹⁶⁸ (CALVET, 2017, não paginado). No mercado linguístico, então, a LF continua sendo uma língua de prestígio, mas o inglês é, inevitavelmente, a moeda forte deste mercado. Os professores de francês têm consciência de que o campo de atuação é cada vez mais reduzido e comprometido e que a imposição de uma única língua estrangeira num exame nacional (ENEM), por exemplo, e a promulgação de uma lei tal qual a 13.145 de fevereiro de 2017, só vêm comprometer mais ainda a difusão do francês.

Para 3 professores, não existe diferença entre ensinar a LF e outra língua estrangeira, o que diferencia é a oportunidade no mercado de trabalho, como justifica P4: “Igual em certos aspectos. Ambos sendo professores de línguas vivas e modernas, trabalhamos de certo modo

¹⁶⁷ No original : La langue française étant une référence au niveau littéraire et culturelle” P11.

¹⁶⁸ No original: “[...] les langues se déprécient ou s’apprécient, elles ont une valeur, ou un poids. » (CALVET, 2017, não paginado). Disponível em : <https://www.scienceshumaines.com/ce-que-la-mondialisation-fait-aux-langues-entretien-avec-louis-jean-calvet_fr_38466.html>. Acesso em 13 fev. 2018.

com o mesmo “*corpus*” **porém** as oportunidades de trabalho oferecidas para professores de língua francesa ainda é irrisória”. Neste enunciado ressaltamos que a orientação argumentativa iniciada pelo operador argumentativo, “porém”, que se contrapõe ao argumento anterior, levou o enunciador à uma conclusão negativa, em que ele constata a pouca oferta de trabalho para os professores de francês.

Em João Pessoa, o campo para professores de francês é bastante reduzido. Tem-se a oportunidade de trabalhar em algumas escolas de línguas que oferecem esta opção, notadamente a AF. As outras escolas de língua da rede privada dificilmente conseguem formar turmas por causa da pouca demanda. Os Centros de Língua do Estado e do Município são geralmente para professores concursados que fazem parte da rede pública de ensino, embora existam alguns professores sem vínculo público no Centro de Línguas do Estado (CELIN). A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)¹⁶⁹ oferece também, por meio de concurso público, vagas para professores de francês em seu Centro de Línguas do Campus V. Existe ainda a possibilidade de lecionar no Centro de Língua da Escola Marista que funciona somente para os alunos desta escola. O curso de extensão da UFPB é ministrado por alunos de Letras ou de LEA desta instituição.

Face a esta pouca oferta, constatamos atualmente um grande número de professores formados – e “resistentes” - que tentam montar turmas em suas residências, em forma de aulas particulares ou em grupos. O mesmo acontece com diversos nativos que – sem formação na área de FLE – oferecem cursos particulares de LF, aproveitando da IL de serem franceses e que por essa razão podem ensinar a língua.

Segundo a questão 5, os alunos desses professores provêm de escolas de ensino médio, fundamental e nível universitário, além dos profissionais liberais, ou seja, atinge todo tipo de público, de todas as idades. Eles têm como objetivos – como mostra a questão 6 – aprender uma nova língua para fins acadêmicos e profissionais e viajar ou morar em outro país. As respostas à questão 7 nos revelam que as aulas de 10 professores são ministradas todas ou essencialmente em francês, e apenas 3 dizem mesclá-las com o português.

Ao findarmos a análise dos questionários dos professores, percebemos que algumas IL encontradas nos discursos destes coincidem com as dos alunos. Dentre elas, destacamos a valoração cultural, as IL referentes à beleza da língua e à afetividade, a distinção e a língua como um meio para atingir um objetivo que, no caso de alguns professores, serviu para

¹⁶⁹ A UEPB ficou de fora dessa pesquisa porque, até o momento da coleta de dados, não tínhamos conhecimento de sua existência. Essa instituição oferece os cursos de Ciências Biológicas e Relações Internacionais e, no Campus, funciona o Núcleo de Línguas que oferece cursos de francês, inglês, espanhol e português. A presente pesquisadora é professora substituta de francês dessa instituição desde fevereiro de 2018.

orientar suas carreiras profissionais. A LF lhes proporciona conhecimento e “uma abertura de espírito” para outras culturas e, por esses motivos, segundo alguns professores, distingue-os dos outros profissionais de línguas estrangeiras.

Percebemos também um discurso referente à legitimação do professor nativo como propagador de cultura e que, manifestamente, não percebemos nos discursos dos professores brasileiros, embora exerçam os mesmos papéis. Este fato revela uma IL da cultura dominante *versus* cultura dominada, ainda fortemente arraigada na cultura brasileira em relação ao estrangeiro.

Ainda que os professores se sintam privilegiados em lecionar a LF, eles têm consciência da luta na qual são implicados a fim de se posicionarem num mercado linguístico cada vez mais restrito, dominado pelo inglês, em que a IL sobre a hegemonia desta língua prevalece. Percebemos também através de alguns excertos que o ensino da LF ainda ocupa uma posição de “tradicionalismo” em relação ao inglês e que esta IL influencia a posição ocupada pelo francês nesse mercado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu a partir dos questionamentos vivenciados por esta pesquisadora enquanto professora e coordenadora de LF numa escola de língua, em João Pessoa. Naquele momento, buscava-se entender as razões pelas quais os alunos abandonavam as salas de aulas e a procura diminuía a cada semestre. Para atender a esta inquietação, formulamos a seguinte questão de pesquisa: 1) Quais são as IL presentes nos discursos dos alunos e professores de FLE das escolas de língua de João Pessoa? A fim de responder a esta pergunta, estabelecemos como objetivo geral investigar estas IL encontradas nesses discursos dos discentes e docentes de FLE dos cursos de língua de João Pessoa.

Nossa pesquisa contemplou dois campos de estudo, as PL e as IL. Apoiamo-nos nos aportes teóricos de Sposlky (2004, 2009, 2012) sobre PL principalmente por este levar em consideração a dimensão ideológica em seu conceito de PL, incorporando as crenças. Quanto às IL, fomos buscar, principalmente, em Kroskrity (2004) e Del Valle (2007, 2016), a fundamentação necessária para o nosso trabalho, bem como aportes fundamentais de Bourdieu (1994, 2004, 2007) para o desenvolver da nossa análise.

Para a coleta do *corpus* para a pesquisa, elencamos 6 cursos de línguas em João Pessoa, das redes pública e privada, e aplicamos 187 questionários, sendo 174 com os alunos e 13 com os professores. Para a análise de dados, utilizamos o software SPSS para o exame das questões fechadas, e para as questões abertas e semi-abertas recorremos à análise textual a partir das categorias analíticas da Linguística Textual propostas por Koch (2015).

Essa dissertação se realizou em um contexto em que a política linguística oficial dava primazia à língua inglesa através da MP 746 de setembro de 2016 e da promulgação da lei 13.415 de fevereiro de 2017 que provam que a diversidade das LE não figura como prioridade no quadro educacional do governo brasileiro. Vimo-nos confrontados ao ensino obrigatório de uma só LE, o inglês, e à possibilidade de abandono de uma educação plurilíngue estabelecida por legislações anteriores.

Outra ação determinante para o aprendizado da LF no Brasil é a PL adotada que deixou de fora essa língua do ENEM. Por esta razão, a procura pelo francês, nas últimas décadas, vem diminuindo consideravelmente e se posiciona numa escala secundária em relação, por exemplo, ao espanhol e ao inglês, as línguas oficiais desse exame nacional.

Se a PL nacional determinou que a LF não fizesse parte do ENEM, esta passou a ocupar outro papel no mercado linguístico, atribuindo-lhe um valor simbólico (BOURDIEU,

2004, 2007) diferente do que foi atribuído às línguas inglesa e espanhola por estas serem, entre outros motivos, ferramentas que contribuem para o êxito na prova e, supostamente, na vida profissional, fazendo com que os investimentos pessoais e por parte do poder público se concentrassem nestas outras duas línguas.

Sabemos que PL são sempre movidas por interesses outros que não linguísticos, e que muitas vezes a língua é utilizada como meio para se chegar a elas. Um exemplo disso é a PL da LF implantada na região de fronteira da Guiana Francesa (GF) e do Brasil. No Estado do Amapá o francês é estudado, assim como o português na GF, por interesses econômicos, políticos e sociais destes dois países. A região fronteira é alvo de controle permanente por parte do governo francês para evitar a imigração ilegal brasileira, normalmente de brasileiros desprovidos de capitais escolar e cultural (BOURDIEU, 2004, 2007), originários das classes sociais mais pobres do Brasil e de outros países da América do Sul (ATTICOT, 2001). As cooperações cultural e linguística entre esses dois países visam a valorizar a posição social desses brasileiros no território francês (ATTICOT, 2001), preparando-os linguisticamente, e beneficiar assim a GF com uma imigração mais preparada e que possa lhe trazer benefícios, acolhendo imigrantes que já sejam capazes de se comunicarem na língua nativa. E a França, em sua forte PL de caráter expansionista, investe nesta região, abrindo, como vimos no capítulo 3, escolas bilíngues, como parcerias já realizadas desde 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Na época, este declarou que, para que houvesse uma parceria transfronteira na região, ela deveria começar pela língua.

Através da pesquisa bibliográfica, observamos que a França muito fez pela difusão de sua língua, impondo-a em todo o seu território nacional desde o século XVI. No século seguinte, a LF constava como a principal língua europeia e, no Brasil, sua influência foi definitivamente marcada com a chegada da Corte portuguesa no início do século XIX, como vimos no capítulo 3. Com ela, veio o prestígio relacionado à língua e cultura francesas, que se perpetua até hoje e é perceptível nos discursos dos alunos, que ao responderem sobre as principais razões para se estudar a LF, destacaram as seguintes opções: valoração cultural, multilinguismo, beleza e prestígio da língua, valoração acadêmica, língua como meio para aprender outras e valoração profissional. Estas PL francesas estão ainda muito imbricadas nas mentalidades e marcam consideravelmente as IL dos alunos e professores que tendem a atribuir à LF um espaço elitista e distinto na sociedade.

A IL predominante nos dados dos alunos e dos professores é a da língua como cultura. A França e a LF estão, na visão dos participantes, intrinsecamente ligadas. Apesar do francês

ser falado em vários países, notadamente na Bélgica, Suíça e Canadá, é a França que aparece como referência de língua, de cultura, de distinção e prestígio (BOURDIEU, 2004, 2007), graças à PL francesa que, historicamente, buscou associar esses bens culturais à língua, e às representações dos brasileiros sobre o Velho Continente como histórica e culturalmente superior ao nosso.

Segundo o contexto em que a LF está inserida, este atribui às IL diferentes significados (DEL VALLE, 2007; DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016), e dessa forma percebemos que as IL da LF incorporam diversos significados em diferentes épocas. Assim, apesar de ser ainda vista como “língua de distinção” por aqueles que a estudam, já não é mais assim considerada por parte dos gestores de PL, embora seja constantemente relacionada à “cultura”.

O público que estuda e leciona a LF, segundo nossa análise, provém de uma classe social média, que fala várias línguas, gosta de viajar e pretende, em sua maioria, morar fora do país para ter uma experiência pessoal, para trabalhar ou para completar sua formação acadêmica. São dotadas, segundo Bourdieu (2004, 2007), de um capital econômico e, conseqüentemente, possuem um capital escolar e cultural condizentes com suas posições sociais. No mercado escolar, esta posição incentiva uma busca por carreiras acadêmicas cada vez mais especializadas, o que se justifica pelo fato dos alunos participantes da pesquisa apontarem o aprendizado da LF como valoração acadêmica, e a classificarem como língua da academia, bem à frente do inglês. Entretanto, essa IL sobre a valoração acadêmica, notadamente sobre a produção científica, é posta à prova cada vez mais na medida em que se tende a utilizar a língua inglesa (HAMEL, 2013b) para atingir um maior número de leitores, haja vista que a maioria dos trabalhos é publicada nesta língua, mesmo entre os pesquisadores francófonos que, desse modo, garantem uma difusão maior de suas pesquisas.

Os alunos participantes pretendem se diferenciar dos demais, principalmente daqueles que estudam o inglês e o espanhol, pelo fato da LF aparecer como um diferencial em relação a estas duas línguas consideradas, atualmente, comuns e quase obrigatórias nos currículos e demandas do mercado profissional. O valor simbólico (BOURDIEU, 2004, 2007) atribuído à LF é representado pelos gostos referentes à cultura, a distinção e ao prestígio que ela proporciona aos seus falantes, por ser uma língua, nas palavras destes alunos, “*chic*, bela e elegante”. No mercado linguístico percebemos que a LF não possui o mesmo valor comercial que as demais, embora um número pequeno de alunos a considerem como língua das transações comerciais internacionais. Podemos dizer que o valor da LF no mercado linguístico

é alimentado por PL que favorecem o inglês como língua de mercado, universal e da globalização,.

Para os alunos que consideram a LF como língua da diplomacia, verificamos que esta IL é ainda fortemente associada às Organizações internacionais, tal qual a ONU, a UNESCO, dentre outras, em que o francês é considerado língua oficial. Na realidade, verificamos que ela perde cada vez mais o seu lugar para o inglês, inclusive em reuniões internacionais em países francófonos, e se enfraquece diante do custo representado por inúmeras traduções e interpretações nas reuniões dessas instituições, como nos mostra Wolf (2008) e Beaudoin (2008) no decorrer da nossa análise.

Interessante notar que 83 participantes, dos 174 consultados, citaram o fato de estudar a LF como meio para aprender outra língua. Através de alguns excertos que dizem respeito também à questão da facilidade de se aprender o francês, destacamos IL que comparam uma língua a outra ou que dizem que a LF é mais fácil, ou mais difícil de se aprender. Alguns participantes julgaram fácil aprender o francês por causa de sua origem latina, ou porque se parece com o português, ou porque ela ajuda a entender outras línguas (ou vice e versa).

Outra IL que se sobressai nas respostas dos alunos é a do multilinguismo. Ela está associada a outras IL que transparecem nos discursos e poderíamos afirmar que estabelece certa relação com a posição social dos participantes, pois o fato de falar várias línguas os colocam no mercado acadêmico e profissional em melhor posição que aqueles que não falam, além de proporcionar-lhes distinção e valoração cultural. Ou seja, as IL em torno da LF estão estreitamente relacionadas à posição sócio-econômica dos participantes.

Em menor representatividade, observamos os discursos de alguns alunos que disseram ter escolhido estudar a LF por algum tipo de influência da família, revelando que por terem parentes na França ou algum outro tipo de elo com um(a) francês(a) tinham que estudar a língua para poder estabelecer uma comunicação. Ou seja, aprender a língua como meio de comunicação e integração de um grupo.

Enfim, as IL em torno da LF circulam entre uma população que se diz privilegiada pela abertura ao conhecimento e a cultura que essa língua lhe proporciona, diferenciando-a e classificando-a numa categoria intelectualmente superior, que fala várias línguas, gosta de viajar e possui gostos diferenciados. Através dos dados, vimos que essa população já possui o inglês como primeira língua estrangeira que lhe garante um lugar no mercado profissional e, através do francês, busca outras distinções que esta língua pode, supostamente, lhe proporcionar.

Na percepção dos professores, as principais IL da LF encontradas nos discursos referem-se à valorização cultural, à beleza e à afetividade da língua, ao “tradicionalismo” do ensino da LF, coincidindo com algumas IL perceptíveis nos discursos dos alunos. Tanto os alunos quanto os professores relataram a IL da supremacia do inglês. A maioria dos professores, brasileiros ou franceses, disseram, na primeira questão, que o fator cultural teria sido decisivo para ensinar essa língua. Os professores brasileiros foram atraídos pela beleza da língua e pelo conhecimento e abertura à cultura que ela proporciona, e os professores franceses porque gostariam de compartilhar a sua própria língua e cultura. Ainda sobre a valorização cultural, existe um posicionamento diferente entre os professores de francês brasileiros e os nativos. Para os professores nativos, a cultura francesa lhes é inerente e cabe a eles difundi-la, enquanto que para os professores brasileiros, eles devem – primeiramente – incorporá-la. Através das respostas, percebemos que estes últimos se colocam na mesma posição dos alunos, de admiradores e receptores dessa cultura, enquanto que os professores nativos se posicionam com mais legitimidade, verdadeiros detentores deste saber. No entanto, a maioria dos professores brasileiros de francês das escolas pesquisadas possuem formação em Letras, enquanto que os professores franceses não, sendo apenas uma professora que possui formação superior na área de FLE. Ou seja, pelo simples fato de serem nativos, se atribui a esses professores um capital cultural que se sobrepõe ao capital cultural e escolar dos não-nativos, o que estaria provavelmente relacionado às representações que fazemos do europeu e da cultura europeia, como sendo superior à nossa.

As respostas à segunda questão vêm confirmar o posicionamento nos discursos dos professores franceses em relação aos professores brasileiros, ou seja, de supostos detentores legítimos da cultura francesa. Os professores franceses afirmam que o fato de ensinar a LF diferenciaria o ensino desta língua de uma outra LE, como é abordado nesta segunda questão; ponto de vista este que não é compartilhado pelos professores brasileiros que, por ter certamente uma formação acadêmica na área de FLE, distinguem o fator cultural da metodologia. Assim sendo, um professor brasileiro aborda a questão do “tradicionalismo” do ensino da LF e a “modernização” do ensino das outras línguas estrangeiras posicionando a LF como língua menos atrativa, e outro professor, também brasileiro, rebate esta afirmação e valoriza o ensino da LF por seguir a metodologia sócio-interacional, dizendo ele que essa preocupação não existe no ensino de outras línguas estrangeiras. Essa IL do “tradicionalismo” da LF deve-se, e muito, à Academia Francesa que tenta resguardar a língua de toda influência

linguística que possa nela se refletir, livrando-a – mesmo se percebemos algumas mudanças – de estrangeirismos e neologismos vindos, principalmente, do inglês.

A questão da superioridade do inglês em relação à LF é uma outra IL observada e que posiciona os professores de LF como resistentes num mundo de supremacia anglófona, em que o campo de atuação é muito restrito, mas ainda assim, esta supremacia não retira o caráter prestigioso da língua do qual alguns professores se orgulham. Percebemos aqui a IL de uma língua hegemônica *versus* a IL de uma língua de prestígio que, como consequência, posicionam os professores de francês de maneira desigual no mercado profissional.

Apesar dessa “crença” de desigualdade face a outras LE, em nenhum momento aparecem reivindicações nos discursos dos professores sobre a PL que tem sido aplicada no país a respeito da LF. No Estado da Paraíba não existe, atualmente, nenhuma ação que lute pela difusão dessa língua, diferente, por exemplo, do engajamento dos professores de espanhol que, atualmente, batalham para que essa língua volte a ser obrigatória nas escolas públicas do Estado. Percebemos que, de forma passiva, os professores de francês sofrem com o desaparecimento desta língua do currículo e com a diminuição pela procura nas escolas de línguas. A França é hoje o principal parceiro do Brasil em intercâmbios universitários, oferecendo bolsas de estudos e, mesmo assim, não consegue preencher as vagas por falta de pessoas que tenham conhecimento da língua. Este fato confirma o que dissemos no início desse capítulo, que as PL andam conjugadas com interesses políticos e econômicos, ou seja, interesses puramente educacionais não movem PL efetivas no Brasil e fazem com que parcerias desse tipo não garantam a participação daqueles que não têm acesso à língua a ser estudada.

Tentamos traçar um quadro da visão e posição da LF em João Pessoa, identificando as escolas, os perfis dos alunos e professores e suas aspirações em relação à LF e as IL expressadas por eles a fim de constituir um quadro panorâmico da situação da LF em João Pessoa.

O nosso estudo centrou-se basicamente nas IL, mas como elas estão estritamente relacionadas com as PL, buscamos elementos para apoiar nossos argumentos. Entretanto, sentimos que um aprofundamento no campo de PL poderia completar este estudo, delineando a cartografia do que se faz no Brasil (ou não) em termos de PL da LF. De uma maneira geral, não tínhamos tempo para desenvolver este estudo sobre as PL dos países francófonos, e escolhemos tratar somente da França porque – como já mencionamos anteriormente, na

subseção sobre a Francofonia – as IL percebidas sobre a LF estão diretamente ligadas a este país.

A presente pesquisa demonstrou que existe um público para a LF que, apesar da falta de incentivo das PL brasileiras, procuram estudar a língua de acordo com os meios econômicos de cada um.

Com este trabalho, pretendemos deixar uma contribuição na área de FLE das escolas e centros de línguas de João Pessoa e conhecer um pouco melhor as IL daqueles que o estudam e lecionam. Acreditamos que, com base nos resultados, possamos atentar para alguns aspectos revelados e repensar o que se faz atualmente em relação à LF no âmbito das PL nacionais. Uma investigação que pode ser realizada é o estudo das relações entre as IL e as PL declaradas no país que, no atual momento, são bem escassas. Desse modo, é importante refletir, a partir de um paradigma do multilinguismo, um espaço mais igualitário para as línguas estrangeiras na educação básica. E em relação à LF, é necessário pensar numa oferta mais abrangente, como língua de relevância no mundo acadêmico e profissional, incluindo-a na rede pública de ensino e no ENEM a fim de fortalecê-la e de proporcionar a comunidade que a estuda possibilidades de participar de projetos e intercâmbios, por exemplo, oferecidos por governos francófonos e pelo governo brasileiro.

REFERÊNCIAS

AJSIC, A.; Mc GROARTY. Mapping Language Ideologies. In: **Research Methods in Language Policy and Planning: a practical guide, first Edition**. Edited by Francis M. Hult and David Cassels Johnson. John Wiley & Sons: 2015, p. 181-189.

AMARAL, D. **Ideologias linguísticas em contexto de migração qualificada no Brasil: o caso do Programa Mais Médicos**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7210>. Acesso em: 02 de ago. de 2017.

ARAÚJO, G. H. C.; LUCENA, J. M. de. **XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina** (Alfal 2014) João Pessoa - Paraíba, Brasil. Disponível em: < <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1000-1.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

ARNOUX, E. **La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario**. En *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: I.S.P. “Joaquín V. González”, 2000. Disponível em:

<https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario>. Acesso em: 24 set. 2017.

ATTICOT, M-A. **La coopération transfrontalière Guyane-Brésil État des lieux**. BBF, Paris, 2001

BEACCO, J.-C. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe : Strasbourg, 2007. Disponível em: < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp>. Acesso em 17 set. 2017.

BEAUDOIN, L. Le français et la défense de la diversité linguistique et culturelles. In : **L'avenir du Français**. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 61-63.

BENRABAH, M. **Devenir langue dominante mondiale: un défi pour l'arabe**. Librairie Droz S.A. Genève, 2009. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=4PNJHx9NK4gC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=l%27id%C3%A9ologie+la+langue+universelle&source=bl&ots=j-m9DZz2ji&sig=XrEqz6EY9BCPT8TYLEbSXXw5Fdk&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiWwp6dtXWAhWFS5AKHbcOBEEQ6AEIPTAE#v=onepage&q=l'id%C3%A9ologie%20la%20langue%20universelle&f=false>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BLANCHET, P. **La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs**. *Les Cahiers du GEPE*, Eclairages, Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 2009. Disponível em: < <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898>>. Acesso em 11 ago. 2018.

_____. Politique Linguistique et diffusion du français dans le monde. In: BOULOT, T.; BLANCHET, P. **Dynamiques de la langue française au 21ème siècle: une introduction à la**

sociolinguistique. 2011. Disponível em: <<http://www.sociolinguistique.fr>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BONACINA-PUGH, F. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. **Language Policy**. 2012. p. 213-234. Incompleto??? Editora???

BONNICHON, P. **France et Brésil: apports reciproques aux XVIe et XVIIe siècles**. Disponível em: < http://academie-de-touraine.com/Tome_24_files/009-025.pdf >. Acesso em 06 mar. 2017.

BOURDIEU, P. **Raisons pratiques**. Paris: Seuil, 1994.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. 5ª edição. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOYER, H. **Les politiques linguistiques**. Mots. Les langages du politique. Trente ans d’étude du langage du politique. 2010. Disponível em: < <http://mots.revues.org/19891> >. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. **Plurilinguisme: “contact” ou “conflit” de langues?** Paris: L’Harmattann, 1997.

_____. **Sociolinguistique. Territoire et objets**,. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em 13 jun. 2015. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Estabelece o ensino do espanhol obrigatório nos currículos plenos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 13 jun. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 08 jun. 2015. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 13 jun. 2015. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010** - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 08 jun. 2015. Brasília: 2010.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016** - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13>. Acesso em 20 out. 2016. Brasília: 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017** – Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dentre outros, e revoga a lei nº 11.161 do 5 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CABANEL, P. **ExIL et exportation de la langue française : huguenots et congréganistes, 1685-1914**. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. 2006. Disponível em : <<http://dhfiles.revues.org/64>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

CÁCERES, G. H. **Políticas Linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico**: a oferta de línguas estrangeiras. Campinas, n. 1, v. 53, p. 103-129, jan./jun. 2014.

CÁCERES, N. **Grammaire Fonctionnelle- Typologique des Ye'kwana**. Langue caribe du Venezuela. Thèse doctorale, 2011. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Acaceres-2011/caceres_2011_yekwana.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CALVET, L-J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

_____. La coopération internationale entre aires linguistiques. In : **L'avenir du Français**. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 79-82.

_____. **Ce que la mondialisation fait aux langues. Entretien avec Louis-Jean Calvet**. Mensuel Nº 295 - août-septembre 2017. Les grands mythes de l'histoire de France. Disponível em: https://www.scienceshumaines.com/ce-que-la-mondialisation-fait-aux-langues-entretien-avec-louis-jean-calvet_fr_38466.html. Acesso em 13 fev. 2018.

CASSEN, B. Entre locuteurs de langues romanes, on peut toujours se comprendre. Manière de voir, Nº 97, février-mars, 2008, p. 86. In: BENRABAH, M. **Devenir langue dominante mondiale**: un défi pour l'arabe. Librairie Droz S.A. Genève, 2009. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=4PNJHx9NK4gC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=l%27id%C3%A9ologie+la+langue+universelle&source=bl&ots=j-m9DZz2ji&sig=XrEqz6EY9BCPT8TYLEbSXXw5Fdk&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiWwp6dttXWAhWFS5AKHbcOBEEQ6AEIPTAE#v=onepage&q=l'id%C3%A9ologie%20la%20langue%20universelle&f=false>>. Acesso em: 05 out. 2017.

CATANI, A. M. et. al (ORGS). **Vocabulário Bourdieu**. 1ª edição. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2017.

CHARDENET, P.; CHAVES DA CUNHA, J. C. L'avenir du français en Amérique du Sud. In : **L'avenir du Français**. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 219-227.

CLOPEAU, G-H. Resenha sobre o artigo de CASSEN, B. Contre le « tout anglais ». **Le Monde Diplomatique**, 2007, p. 2. Disponível em: <<https://www.monde-diplomatique.fr/2007/09/A/15086>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

COOPER, R. **Language planning and social change**. Cambridge University Press: New York, 1989.

CORBEIL, J.-C. **L'aménagement linguistique du Québec**. Montréal: Guérin, 1980.

COUTO, A. A. Crenças de professores em formação sobre o ensino- aprendizagem da língua francesa. **Revista Desempenho**, n.25, v.1, 2016.

COUTO SILVA, K. K., **A política linguística na região fronteira Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(56.2): 617-639, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8648556>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

COBARRUBIAS, J. Ethical Issues in Status Planning, 1983 *apud* WOOLARD, K.; SCHIEFFELIN, B. **Language Ideology**. Annual Review of Anthropology, 23, 1994, p. 63.

COSTA, J.; LAMBERT, P.; TRIMAILLE, C. Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques: quelques notions en question IN **Idéologies Linguistiques et discriminations**. TRIMAILLE, C.; ELOY, J-M (ORG). Paris: L'Harmattan, 2012, p. 247-267.

CROS, I. **Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)**. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2016. Français. <tel-01443079>

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., set. 2002, vol.23, nº.80.

DE LA RONCIERE, Charles. **Avant Christophe Colomb**. In: Bibliothèque de l'école des chartes. Disponível em <http://www.persee.fr/doc/bec_0373-6237_1900_num_61_1_452597>. Acesso em 28 ma. 2016. 1900, tome 61. pp. 173-185; doi : 10.3406/bec.1900.452597

DEL VALLE, J. Glotopolítica, ideologia y discurso: categorias para el estudio des estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, J. (ORG.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid: Fráncfort: Iberoamericana/Vervuert, 2007.

DEL VALLE, J. ARNOUX, E. N. de; **Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y pan-hispanismo**. John Benjamins Publishing Company, 2010. Disponível em < <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/arnoux-del-valle-sic-2010-intro.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2017.

DEL VALLE, J. MEIRINHO-GUEDE, V. **Ideologías Lingüísticas**. In: GUTIERREZ-REXACH, J (Ed.). Enciclopedia de Lingüística Hispánica. New York: Routledge, 2016. Disponível em:

<http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc_pubs>.

Acesso em: 27 set. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, S.F. **Pesquisa social : teoria, método e criatividade**. DESLANDES, S.F. ; GOMES, R. ; MINAYO, M.C.S (org). Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

DIONÍSIO, C. I. B., **O EXAME CELPE-BRAS: MECANISMO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA O PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)**. Dissertação de Mestrado, UFPB, 2017.

DORIGON, Thomás. **A pesquisa em política linguística: uma resenha de *Language Policy***. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].

ELOY, J.-M. **Sur quelques discours évaluatifs institutionnels français en politique linguistique**. Télescope, vol. 16, n° 3, 2010, p. 175-184.

FARIA, J.R. O teatro francês no Brasil do século XIX in PERRONE-MOISÉS, L.(ORG.) **Cinco séculos de presença francesa no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FERNANDES, Cláudio. **"Belle Époque"; Brasil Escola**. Sem data. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/belle-epoque.html>>. Acesso em 07 mar. 2017.

FERREIRA, D. de M. V. **O Ensino da língua espanhol na cidade de João Pessoa/PB: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas**. Dissertação defendida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. Governamentalidade. In: Foucault, M. **Microfísica do poder**, trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979/2009.

FOUGEROUSE, M-C. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. **Ela - Études de linguistique appliquée**. n° 122,(2), 2001, P. 165-178. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>. Acesso em: 8 de fev. de 2018.

FRANCE. **Relatório para o Parlamento sobre o emprego da língua francesa**. Ministère de la Culture, Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Disponível em : <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Nos-priorites/Rapport-au-Parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise-2017>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

GAL, S. Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. *Lang. Soc.* 1993, p. 337-359

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89

GINGRAS, Y. Les langues de la science : le français et la diffusion des connaissances. In : **L'avenir du Français**. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 95-97.

GRIN, F. **L'enseignement des langues étrangères comme politique publique**. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris, 2005. Disponível em : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000678.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. In: **Langages**. 21^e année, n°83, 1986. Glottopolitique. pp. 5-34; doi : 10.3406/lgge.1986.2493. Disponível em <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493>. Acesso em: 11 ago. 2017.

HAMEL, R. E. L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. **Revue du Gerflint**. Synergies Europe n°8 – 2013a, p. 53-66. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Europe8/Hamel.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementps para uma política del lenguaje en América Latina. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 52, n. 2, p. 321-384, Dec. 2013b. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Jan. 2018.

_____. Les langues de la science : vers un modèle de diglossie gérable. In : **L'avenir du Français**. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 87-94.

HEATH, S.B. Social history In **Bilingual Education: Current Perspectives**. FICHMAN, J. e al. Vol. 1: Social Science, Arlington, VA: Cent. App\ Linguist., 1977, pp. 53-72.

IRVINE, J. T. When talk isn't cheap: language and political economy. **American Ethnologist**, vol. 16, n° 2. Wiley on behalf of the American Anthropological Association, 1989, pp. 248-267. Disponível em: , http://blog.wbkolleg.unibe.ch/wp-content/uploads/Irvine1989_When-talk-isnt-cheap.pdf>. Acesso em 27 ago 2017

JAFFE, A. **Parlers et idéologies langagières**. Ethnologie française. Presses Universitaires de France, vol. 38, 2008, p. 517-526. DOI 10.3917/ethn.083.0517. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2008-3-page-517.htm>> Acesso em 14 jun. 2017.

JENSDOTTIR, R. **Qu'est-ce que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires?** Sem data, p. 7. Disponível em: <<http://ieie.itam.mx/Alumnos2008/2.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2017.

JERNUDD, B.; NEKVAPIL, J. History of the field: a sketch. In: SPOLSKY, B. (Org). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 03-15.

JOHNSON, D. C. **Language Policy**. New York: Palgrave Macmillian, 2013.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KROSKRITY, Paul V. Language Ideologies. In: Alessandro DURANTI (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

LAGARES, X. C. **O espaço político da língua espanhola no mundo**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (52.2): 385-408, jul./dez. 2013, p. 386-387. Disponível em: <Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(52.2): 385-408, jul./dez. 2013>. Acesso em 15 fev. 2018.

_____. **O galego em seu labirinto: breve análise glotopolítica**. Letras, Santa Maria, v. 21, n. 42, jan. jun. 2011.

LEBLANC, M. **Idéologies, représentations linguistiques et construction identitaire à la Baie Sainte-Marie**. Nouvelle-Écosse, 2012. Disponível em: <<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/003/NR93214.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2017.

LEITAO, L. V. SOUSA, S. C. T. O acordo ortográfico: as políticas linguísticas percebidas nas vozes dos usuários da Língua Portuguesa. In: **XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina** (ALFAL), João Pessoa: Estudos linguísticos e filológicos, 2014. p. 4100-4111.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999. p. 13-24.

LIN, M. Y. Researcher Positionality. In: **Research Methods in Language Policy and Planning: a practical guide, first Edition**. Edited by Francis M. Hult and David Cassels Johnson. UK: John Wiley & Sons, 2015, p. 21-30.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAURAI, J.(ORG.) L'aménagement linguistique, in: **Politique et aménagement linguistique**. Québec/Paris, Conseil de la langue française/Robert, 1987, pp. 5-46. Tradução: Marcos Bagno, novembro de 2005 (ref. Pág. Abaixo da figura 1, normatização x normalização). Disponível em: <<http://membre.oricom.ca/jamaurais/O%20PLANEJAMENTO%20LING%C3%9C%C3%8DS%20TICO.htm>>. Acesso em 24 set. 2017.

MAURER, B. Pour de nouvelles représentations du français dans la modernité. In : **L'avenir du Français**. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 139-141.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/rcns-referenciais-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

MESSILI, Z.; AZIZA, H. B. **Langage et exclusion. La langue des cités en France**. Cahiers de la Méditerranée. 2004. Disponível em: <<https://cdlm.revues.org/729?lang=en#bodyftn2>> . Acesso em: 14 ago. 2017.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X.C.; BAGNO, M. (ORG). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. P. 49-88.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). 2013. Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XIX. In: **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-52.

MOUETTE, Stéphane. **Cahiers du Brésil Contemporain**. Disponível em <<http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/02-Mouette.pdf>> . Acesso em 13 setembro 2016. 1997, n° 32, p. 7-18.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & A Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

NOVAGA, C. G. R. **O Crioulo inglês Tok Pisin da Papua Nova Guiné: contexto histórico e categorias gramaticais**, 2008. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/download/1983/1796>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

OIF – **Organização Internacional da Francofonia**. *Charte da Francofonia*, Antananarivo, 2005. Disponível em: <https://www.francophonie.org/IMG/pdf/charte_francophonie_antananarivo_2005.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

OLIVEIRA, G. M. de. Prefácio. In: CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

OLIVEIRA, L. E.; OLIVEIRA, K. C. **A institucionalização do ensino de francês no Brasil (1808-1837)**. Revista HELB-História do Ensino de Línguas no Brasil, ano 8, N° 8, 1/2014. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/231-a-institucionalizacao-do-ensino-de-frances-no-brasil-1808-1837>>. Acesso em 7 mar. 2017.

OLIVEIRA, K. C. **A instrução militar e o ensino de francês em Portugal e no Brasil (1761-1810)**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1717>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

ORTIZ, R. (ORG.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

PEREIRA, E. L. **Linguagem e Comunicação: revisão dos conceitos centrais da etnografia da fala**. Ilha – Revista de Antropologia, Florianópolis, 2009, p. 306-312. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/viewFile/16511/15082>>. Acesso em 25 ago. 2017.

PIETRARÓIA, Cristina, C. **A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino**. São Paulo, 37(2), 2008, p. 7-16. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf>. Acesso em 08 fev. 2017.

POINSOT, M. **La France, un “modèle” d'ouverture aux langues**. Revue Hommes et migrations. 1306, 2014. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/hommesmigrations/2847>>. Acesso em: 04 out. 2016.

PORQUIER, R. **Communication exolingue et apprentissage des langues**. In: VVAA *Acquisition d'une langue étrangère III. Actes du colloque – Neuchâtel-1982*. Paris: P.U.V, 1984.

QUEIROZ, S.; CARVALHO, R. de Q. **Empresas multinacionais e inovações tecnológicas no Brasil**. São Paulo em Perspectiva, v. 19, n. 2, p.51-59, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000200005>. Acesso em: 27 nov. 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Política Linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, C. et al. (ORG.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

REMYSEN, W.; SCHWARZE, S. **Éditorial – présentation de la revue Circula. Circula: revue d'idéologies linguistiques**. Sherbrooke/Augsburg, n° 1, 2015. Disponível em: <<http://circula.recherche.usherbrooke.ca/2015-numero-1-fr/>>. Acesso em 02 ago. 2017.

RIBEIRO DA SILVA, E. **A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Trab. Linguística Aplicada, Campinas, vol.52, n.2, pp.289-320, 2013.

_____. **A Pesquisa em Política Linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas**. XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina (ALFAL). João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2014.

RIVAS, C.C.M. **Ideologias Linguísticas e Políticas de Línguas Indígenas no Brasil e no México: estudo comparativo no Brasil e no México a partir de 1988**. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá, 2015. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2686003>. Acesso em 12 fev. 2017.

ROBILLARD, D. IN MOREAU, M-L (éd.), **Sociolinguistique, concepts de base**, Sprimont (B), Mardaga, 1997.

RUIZ, R. Orientations in Language Planning. Natl. Assoc. Biling. Educ. 1984 *apud* WOOLARD, K.; SCHIEFFELIN, B. **Language Ideology**. Annual Review of Anthropology, 23, 1994, p. 63.

SCHIFFMAN, H. Language Policy and Linguist Culture. In: RICENTO, T. (ORG.). **An introduction to Language Policy: theory and method**. MA, USA: Blackwell, 2009. p. 11-125.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SCHWARCZ, L.M. A arcádia Francesa chega ao Brasil: as tela melancólicas de Nicolas-Antoine Taunay *in* PERRONE-MOISÉS, L.(ORG.) **Cinco séculos de presença francesa no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P.; HANKS, W. & HOLFBAUER, C. (Orgs.) **The elements: a parasection on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979, p.193-247

SOUSA, S. C.; ROCA, M. P. (Orgs.). **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. What is language policy? In: _____. (Org.) **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 03-15.

TRIMAILLE, C.; ELOY, J-M. Idéologies linguistiques et discriminations. In: **Idéologies Linguistiques et discriminations**. TRIMAILLE, C.; ELOY, J-M (ORG). Paris: L'Harmattan, 2012.

TRUCHOT, C. **L'anglais en Europe: repères**. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur DGIV. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002. Disponível em: < <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotFR.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

VALEIRO, M. J. H. Ideologia e Ideologias (capítulo 7.3). In: **A normalização linguística, ilusão necessária**. AGAL: Santiago de Compostela, 2015. P. 69-80.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELAS, R. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil -período de 1808-1930**. Revista HELB- História do Ensino de Línguas no Brasil, ano 1, Nº1, 1/2007. Disponível em: < <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>>. Acesso em 7 mar. 2017.

WOEHLING, J-M. **La Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires: un commentaire analytique**. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005. Disponível em: < <https://rm.coe.int/16806d22af>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

WOLF, A. Le français dans les organisations internationales. In : **L'avenir du Français**. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 25-29.

WOOLARD, K.; SCHIEFFELIN, B. **Language Ideology**. Annual Review of Anthropology, 23, 1994.

WOOLARD, K. Language Ideology as a Field of Inquiry *IN* WOOLARD, K.; SCHIEFFELIN, B.; KROSKRITY, P. **Language Ideologies. Practice and Theorie**. Oxford University Press, Inc. New York, 1998.

APÊNDICE

Apêndice 1: Questionário destinado aos alunos

1. Por que você estuda a língua francesa? (Pode assinalar mais de uma resposta)
- () Porque uma parte dos textos do meu curso de graduação/pós-graduação é em francês.
 - () Para ter melhores oportunidades de emprego.
 - () Porque pretendo fazer uma pós-graduação num país de língua francesa.
 - () Porque pretendo fazer um intercâmbio universitário.
 - () Porque acho o francês uma língua bonita e aprecio a sua sonoridade.
 - () Porque gosto da cultura dos países de língua francesa.
 - () Porque é uma língua chique/elegante.
 - () Porque tenho vontade de (conhecer /morar na) França ou num país de língua francesa.
 - () Porque permite o (aprendizado de/a comunicação em) outras línguas.
 - () Porque é mais fácil que a outra língua oferecida na escola.
 - () Porque meus pais/minha família/meus amigos falam francês.
 - () Porque meus pais acham que é importante.
 - () Porque gosto de aprender línguas estrangeiras.
 - () Porque já terminei meu(s) curso(s) de língua estrangeira e gostaria de agora aprender o francês.

Outros:

Escolha um dos itens que você marcou para comentar nas linhas abaixo:

2. Quais as línguas estrangeiras mais importantes para você? Explique o porquê?

3. Você estuda outra língua além do francês? Qual? Se não, qual outra língua gostaria de estudar?

SIM () Por quê?

NÃO ()

4. Você considera a língua francesa fácil ou difícil de aprender? Por quê?

FÁCIL ()

DIFÍCIL ()

5. O fato de estudar francês lhe difere de outras pessoas que não estudam esta língua? Por quê? Em quê?

6. Antes de começar a aprender o francês, como você imaginava esta língua?

7. O que você mais gosta no ensino de francês na sua escola ou no seu curso? (Pode assinalar mais de uma resposta)

() Da maneira como o professor aborda os assuntos

() Do material didático utilizado nas aulas

() Das informações culturais trazidas pelo professor

() Dos exercícios em grupos

() Dos exercícios individuais

() Das brincadeiras em classe para simular algumas situações comunicativas

() Da biblioteca

() Das aulas interativas com uso do computador, data-show

() Das aulas de campo (fora da sala de aula)

() Dos eventos organizados pelos alunos e pela escola/curso

() Das aulas de gramática

() Das aulas com vídeos e/ou áudios

- () Das músicas utilizadas
 () Das aulas de conversação
 () Das aulas de fonética

Outros:

8. Há vantagens em estudar a língua francesa?

SIM () Quais? NÃO ()

9. Você pretende dar continuidade ao estudo do francês ao sair da escola? Se estuda numa escola de línguas, você pretender concluir seu curso de francês até o último nível? Explique por que.

10. Seu perfil:

a. **Sexo:** () masculino () feminino

b. **Idade:** _____

c. **Grau de instrução:** fundamental () médio ()
 superior completo () superior cursando ()

Outro () Qual? _____

d. Sempre estudou em escola:

() pública () privada () pública e privada

e. **Renda familiar:** () Menos de 2000 reais () Entre 4500 e 6000
 () Entre 2000 e 4000 () Mais de 6000

Apêndice 2: Questionário destinado aos professores

1. Explique que razão(ões) fez escolher ser professor de língua francesa?

2. Existiria uma distinção entre o ensino da língua francesa e de outras línguas estrangeiras?

NÃO ()

SIM () O que distinguiria esse ensino?

3. Você pensa que o aprendizado da língua francesa pode trazer vantagens para quem o estuda? Que vantagens/benefícios seriam estes?

4. Como o professor de língua francesa se posiciona em relação aos professores de outras línguas estrangeiras? Privilegiado? Resistente? Igual? Justifique sua resposta.

5. Qual o público alvo de sua escola/curso?

a. Estudantes do ensino: Médio () Fundamental () Universitário ()

Profissionais liberais ()

b. Outros () Especifique _____

6. Na sua visão, quais as demandas/objetivos do público que estuda francês em sua escola/curso? Se mais de uma resposta, enumere a ordem de importância percebida.

- a. Aprender uma nova língua ()
- b. Cumprir o currículo escolar ()
- c. Fazer intercâmbio ()
- d. Viajar ou morar em outro país ()
- e. Fazer concurso público ()
- f. Fins acadêmicos: Mestrado () Doutorado ()
 Pós-doutorado () Publicações ()
- g. Fins profissionais ()
- i. Outros () Quais: _____

12. Suas aulas são ministradas:

- a. Toda ou majoritariamente em francês ()
- b. Majoritariamente em português ()
- c. Mesclando grande parte em francês e um pouco de português ()
- d. Mesclando grande parte em português e um pouco de francês ()

Explique por que.

13. Seu perfil:

- a. **Sexo:** () masculino () feminino
- b. **Idade:** _____
- c. **Grau de instrução:** fundamental () médio ()
 superior completo () superior cursando () Outro ()

Qual? _____

- d. Há quanto tempo ensina a língua francesa?

- e. **Renda familiar:** () Menos de 2000 reais () Entre 4500 e 6000
 () Entre 2000 e 4000 () Mais de 6000