



GLOBALIZAÇÃO E LINGUAGEM: QUAL É O LUGAR DA LÍNGUA FRANCESA NO MUNDO GLOBALIZADO?

Ana Claudia Barbosa Giraud (UFCE)

RESUMO: Os discursos sobre globalização têm orientado as políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras, privilegiando certos idiomas em detrimento de outros. Neste artigo, discuto as relações entre globalização e linguagem e suas influências sobre o ensino de língua francesa, em consonância com aportes teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC). Os dados apontam que discursos da chamada sociedade da informação, veiculados em documentos oficiais como a LDB 9394/96 e os PCNs, provocaram a retração do campo de trabalho de profissionais dessa área. Entretanto, hoje, o ensino de língua francesa passa por um período de revitalização.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de francês, globalização, Análise de Discurso Crítica

LANGUAGE AND GLOBALIZATION: WHAT IS THE POSITION OF THE FRENCH LANGUAGE IN A GLOBALIZED WORLD?

ABSTRACT: Discourses about globalization have been orienting language policies in foreign language teaching, by privileging certain languages. In this paper, I discuss the relation between globalization and language, and the influence it has on the teaching of the French language, according to the theoretical-methodological approach of Critical Discourse Analysis (CDA). The data suggest that the discourses of the so-called information society, in official documents, such as the Lei de Diretrizes e Bases/LDB (Law of Education Guidance) 9394/96 and the Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (National Curriculum Parameters), have reduced work opportunities for professionals in this area. However, nowadays, the teaching of French is going through a period of revival.

KEYWORDS: French teaching, globalization, Critical Discourse Analysis



Introdução

As transformações de ordem financeira, econômica, política, cultural e social conhecidas pelo termo globalização têm promovido, sobretudo, ao longo dos últimos quarenta anos, mudanças profundas nas relações sociais, que têm como características mais marcantes uma reorganização espacial e temporal e uma crescente interconexão mundial (HARVEY, 2010, 2012). Muitas vezes examinada sob o termo “mundialização”, “novo capitalismo” ou “modernidade tardia”, pode-se dizer que globalização, designa, de forma geral, processos de transformação das interações socioeconômicas em escala mundial, cuja base é o capitalismo. Nesse contexto, os discursos sobre globalização que circulam no mundo social desempenham um importante papel, pois orientam as relações sociais e o comportamento das pessoas.

Neste artigo apresento algumas reflexões acerca da confluência entre discursos sobre a globalização e discursos sobre línguas estrangeiras, destacando, em especial, seus efeitos sobre o ensino de língua francesa no Brasil, e mais particularmente no estado do Ceará, tendo como base a Análise de Discurso Crítica – ADC (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b, 2003, 2006, 2012). Esta abordagem teórico-metodológica tem como interesse prioritário o estudo das relações entre o discurso e o momento sócio-histórico contemporâneo, investigando a forma como a língua participa de processos e mudanças sociais em escala global, regional e/ou local. Os dados apresentados integram a tese de doutorado *Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização*, de minha autoria, defendida na Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora Izabel Magalhães, em agosto de 2014. Trata-se de excertos de entrevistas com quatro docentes de duas universidades do Ceará, que relacionam os discursos sobre línguas estrangeiras e suas práticas profissionais.

De acordo com Fairclough (2012, p. 225), “toda prática é uma articulação de elementos sociais diversos em uma configuração relativamente

estável, sempre incluindo o discurso”. Por essa razão, deve-se examinar o papel da linguagem junto às mudanças socioeconômicas das sociedades contemporâneas a partir de uma abordagem transdisciplinar que apreenda o discurso em uma dimensão dialética, relacionando a pesquisa linguística à natureza e às consequências dessas mudanças. Uma vez que trata-se de um tema vasto, que apresenta uma enorme diversidade de detalhes, muitos dos quais escapam aos objetivos deste artigo, ao discutir globalização, buscarei, sobretudo, analisar seus aspectos sociodiscursivos, relacionando sua dimensão global à nossa realidade local, refletindo sobre as relações entre globalização e linguagem e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras, de modo geral, e, mais especificamente, no ensino de língua francesa.

1. Globalização e linguagem: da dimensão econômica aos aspectos sociodiscursivos

O conceito de globalização a que somos expostos na atualidade tem sua origem no trabalho de intelectuais do século XIX e início do século XX. Entretanto, o termo somente começou a ser efetivamente empregado no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, tendo sido largamente popularizado na década de 80 (HELD & MCGREW, 2001). Tendo sido fundamentado sobre os princípios do neoliberalismo econômico de Milton Friedman, da Escola Monetarista, seus principais pressupostos defendiam a participação diminuta do Estado na economia; uma política de privatização; a livre circulação de capitais internacionais e a defesa dos princípios econômicos do capitalismo como um todo.

Dessa maneira, nos anos 1980, a globalização projetou uma reconfiguração econômica mundial que gerou uma visão positiva de acordo com a qual “uma nova fase do capitalismo abriria múltiplas perspectivas de desenvolvimento econômico, social, cultural e político para a humanidade (ALVES & CORSI, 2002, p.7). Considerava-se que medidas como a abertura



das fronteiras nacionais, a livre circulação de capitais, as inovações tecnológicas e a rapidez da circulação de informações contribuiriam para a formação de uma sociedade sem fronteiras atingindo todas as regiões do mundo, garantindo a prosperidade global. No entanto, o que se verificou foi a implantação de relações desiguais entre as diversas regiões do globo, com acentuada precarização de salários, desemprego e miséria atingindo boa parte da população mundial (ALVES & CORSI, 2002).

É importante compreender a globalização não somente como um processo econômico e tecnológico, pois esse enfoque legitima a falta de envolvimento político tanto do Estado Nação, quanto dos atores sociais no nível das possibilidades de regulação e/ou de alteração de seu curso (FAIRCLOUGH, 2006). Por essa razão, para a ADC, a globalização deve ser discutida sob a ótica da linguagem, no intuito de compreender as relações entre mudanças sociais e discursivas, ou seja, considerando a faceta discursiva da globalização para que se possa distinguir seus processos reais e os discursos sobre globalização que circulam em nosso meio social.

De acordo com pesquisas de Fairclough (2003, 2006), o discurso sobre globalização preponderante no mundo social é o discurso globalista, no qual ela é representada como a inevitável e irreversível liberalização e integração global dos mercados, que garante prosperidade para todos. No entanto, a unificação dos mercados comandada principalmente pelo Reino Unido e pelos Estados Unidos tem, na verdade, beneficiado poucos. Subordinando a diversidade a uma única visão de mundo, a globalização tem contribuído para uma massificação sem precedentes, tanto na esfera econômica quanto no campo cultural (CANCLINI, 2010; HAGÈGE, 2012).

Para contribuir com o debate sobre globalização, a ADC trabalha com a análise de textos que podem indicar as estratégias e implementação de certos discursos, concentrando seu foco sobre os modos como diversos discursos que circulam em um momento de crise são selecionados, como são retidos (ou institucionalizados) e, assim, se tornam capazes de provocar efeitos constitutivos sobre bens econômicos e políticos e processos sociais. Isto

significa compreender que, além do processo real e complexo de mudanças de diversas ordens (econômica, política, social, cultural, ecológica, etc) que está efetivamente ocorrendo, há “um grupo de pessoas que desenvolvem estratégias para tentar regular, dirigir e controlar elementos desses processos reais, e se essas estratégias forem bem sucedidas eles podem flexionar e, em parte, redirecionar a trajetória da globalização atual” (FAIRCLOUGH, 2006, p.23).

Nesse sentido, as pesquisas têm demonstrado que houve uma reorganização da estratégia e do discurso globalista, nos anos 1990, visando à reparação de falhas do modelo neoliberal, por intermédio da integração de novos discursos. Assim, surgiu a articulação entre o discurso globalista e o discurso da Economia Baseada no Conhecimento (EBC). Embora tenha um significado controverso, a EBC pode ser vista como uma série de mudanças na produção econômica que elevam o conhecimento para o nível de outros fatores produtivos. Desse modo, investimentos em pesquisa e conhecimento, bem como o desenvolvimento e o domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) , por exemplo, são considerados como vitais para que os países garantam seu lugar na economia global.

Uma das consequências do discurso globalista da EBC é a valorização e difusão internacional da língua inglesa e conseqüente desvalorização das demais línguas por meio de discursos, que veiculam a língua inglesa como língua global, ou língua franca, priorizando o estudo do inglês com vistas ao mercado de bens e serviços, em detrimento das demais línguas estrangeiras. A exposição constante a esses discursos resulta em uma transformação do valor social dos outros idiomas, uma vez que como elementos dos eventos sociais, textos causam efeitos (FAIRCLOUGH, 2003).

Note-se que o ensino de LE no Brasil, desde o Império até a LDB de 1971, foi marcado por uma diversidade linguística e cultural e por uma preocupação com a formação dos jovens em uma busca pela unidade do espírito humano (CHAGURI, 2012). Essa diversidade, contudo, deu lugar a um absoluto monolinguismo, cuja palavra de ordem é “competitividade” de modo



a refletir os novos valores da educação escolar como um todo, a qual se dirige cada vez mais para a preparação de indivíduos capazes de disputar uma vaga no mercado de trabalho. Pode-se dizer que, a partir desses novos paradigmas, os processos e discursos da globalização têm atuado em um sentido de massificação que nega a pluralidade e as diferenças entre os povos. Sob esse ângulo, não é incorreto afirmar que em seu aspecto sociodiscursivo, o “monolinguismo globalizante e hegemônico do inglês” (RODRIGUES, 2006) constrange o aprendizado de outras línguas estrangeiras, e com elas, novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo.

Especificamente em relação ao ensino da língua francesa no Brasil, apesar da histórica influência da cultura francesa em vários domínios de nossa sociedade (CÂNDIDO, 2005; GIRAUD, 2012) e do ensino do francês ainda se manter bastante atuante em determinadas cidades brasileiras, o processo de perda de destaque do ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) começou a acentuar-se na década de 1960, quando o governo brasileiro baniu o francês do currículo escolar obrigatório e, em 1996, com a exclusão da obrigatoriedade da língua francesa na prova de seleção da escola de diplomatas brasileiros, o Instituto Rio Branco (NASCIMENTO, 2006, p.107). Pode-se também afirmar que a criação do MERCOSUL – e sua consequente ênfase sobre a língua espanhola – e a ausência da língua francesa nas provas do ENEM representaram um novo prejuízo para a língua e a consequente diminuição de perspectivas de vagas no mercado de trabalho para os profissionais do ensino de FLE. Por todas essas razões, é importante discutir os modos pelos quais docentes de língua francesa posicionam-se em relação aos discursos da globalização; de que forma tais discursos agem sobre o ensino de línguas estrangeiras; quais são as perspectivas profissionais futuras para os docentes de língua francesa, de acordo com a metodologia que descrevo a seguir.



2. Procedimentos metodológicos e categorias de análise

As pesquisas em ADC empregam, em geral, o método etnográfico de coleta e geração de dados por reconhecê-lo como sendo o mais apropriado para o estudo da prática social (MAGALHÃES, 2000, 2006; RESENDE, 2008). Desse modo, os textos selecionados foram gerados em entrevistas individuais – ocorridas entre os meses de março e junho de 2012 – com quatro docentes de francês de duas universidades do estado do Ceará. Para a análise linguística foi empregada, principalmente, a categoria linguística discursiva *modalidade*, que integra o enquadre teórico metodológico da Análise de Discurso Textualmente Orientada, enfoque da ADC, desenvolvido por Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2006, 2012).

Dialogando com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o autor compreende a modalidade como uma categoria diretamente ligada à maneira como as pessoas se envolvem no momento em que fazem declarações, perguntas, demandas ou ofertas. Ao fazer uso da linguagem, o falante/escritor ou a falante/escritora escolhe formas e níveis de envolvimento distintos, os quais deixam marcas, principalmente, por meio de verbos modais (dever, poder), advérbios modais (certamente, possivelmente, provavelmente), adjetivos modais usados em orações como “é possível” ou “é provável”, e ainda uma série de outros verbos e advérbios que atuam como marcadores de modalização.

A *modalidade epistêmica* está ligada ao modo indicativo e à troca de informações (ou conhecimento), apontando para o envolvimento do autor com o grau de veracidade ou credibilidade em relação às suas proposições (declarativas ou interrogativas). A modalidade pode expressar qual a probabilidade de a oração ser verdadeira (certamente, talvez) e qual a frequência com que a oração é verdadeira (às vezes, sempre). De acordo com Fairclough (2003, p.167), as declarações podem ser afirmativas (*A janela está aberta*); modalizadas (*A janela pode estar aberta*); ou negativas (*A janela não está aberta*). No caso das proposições interrogativas elas podem ser



construídas de forma positiva não modalizada (*A janela está aberta?*); de forma modalizada (*A janela poderia estar aberta?*); ou ainda, de forma negativa não modalizada (*A janela não está aberta?*).

A *modalidade deôntica* aponta para o comprometimento de um/uma participante em relação às propostas do/da falante, ou seja, àquilo que é dito nas trocas de bens e serviços (demandas ou ofertas), por isso está ligada ao modo imperativo. Os graus intermediários que se situam entre os polos positivo e negativo em orações imperativas expressam, nesse caso, obrigação (no caso de demandas) como em “*Faça isso/Não faça isso*” e inclinação (quando se trata de ofertas). Quando se trata de demanda, o enunciado pode expressar uma ordem, uma prescrição (*Abra a janela!*) ou uma proibição (*Não abra a janela*). No entanto, o/a falante/escritor(a) pode modalizar sua proposta (*Você poderia abrir a janela*). Nas orações em que o enunciado constitui uma oferta, esta pode ser construída em termos de aceitação (*Eu vou abrir a janela*); de aceitação modalizada (*Devo abrir a janela*); ou recusa (*Não vou abrir a janela*). Baseado em Fairclough (2003, p. 167-168), o quadro apresentado por Fontenele (2014) ilustra bem os tipos de modalidade.

TIPOS DE MODALIDADE

<p>Modalidade Epistêmica Diz respeito às trocas de conhecimento. Pode ser: nas formas de declarações e perguntas.</p>	<p>Modalidade Deôntica Diz respeito às trocas de atividade. Pode ser: nas formas de obrigações (necessidades) e ofertas.</p>
<p>Declarações: referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afirmações: <i>A lei está clara.</i> - Afirmações Modalizadas: <i>A lei talvez esteja clara.</i> - Negativas: <i>A lei não está clara.</i> 	<p>Obrigações (Necessidades): referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com obrigação ou necessidade e podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prescritivas: <i>Siga a lei!</i> - Modalizadas: <i>Você deveria seguir a lei.</i> - Proibitivo: <i>Não siga a lei!</i>

<p>Perguntas: o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade. Podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none">- Positiva não Modalizada: <i>A lei já é oficial?</i>- Modalizada: <i>A lei poderia já ser oficial?</i>- Negativa não Modalizada: <i>A lei já não é oficial?</i>	<p>Ofertas: expressam o comprometimento do autor ou autora em agir. Podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aceitação: <i>Eu seguirei a lei.</i>- Aceitação Modalizada: <i>Talvez eu siga a lei.</i>- Recusa: <i>Eu não seguirei a lei.</i>
---	---

Quadro 1: Tipos de Modalidade segundo Fairclough (FONTENELE, 2014, p. 137)

Pode-se ainda classificar a modalidade como objetiva ou subjetiva. Essas variantes podem ter um “efeito significativo sobre o desdobramento e o impacto do discurso” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 150). A modalidade subjetiva implica a manifestação do falante em relação ao conteúdo da oração, marcando o seu grau de envolvimento na forma de um compromisso pessoal com a veracidade do que é dito (*Eu acho que Mary não sabe*). A modalidade objetiva, por outro lado, implica a isenção de responsabilidade do/da falante em relação ao enunciado, de modo que não há marcas linguísticas que apontem para sua relação pessoal com aquilo que é dito (*É provável que Maria não saiba*), diminuindo seu grau de envolvimento com o enunciado.

Retomando a apresentação dos textos, lembro que resultaram de entrevistas individuais com quatro docentes do ensino superior, três mulheres e um homem, aqui apresentados sob os nomes fictícios de Cristina, Simone, Geórgia e Alberto, na faixa etária entre 41 e 63 anos. São professores efetivos do Curso de Letras Francês das duas instituições investigadas e trabalham nelas há, pelo menos, dez anos. A questão apresentada foi a seguinte: *Como você relaciona o discurso sobre o ensino de línguas estrangeiras e a sua prática profissional?* É importante salientar que em uma pesquisa qualitativa etnográfica o pesquisador deve ter cuidado ao formular as perguntas apresentadas aos participantes, de modo a não direcionar suas respostas (MAGALHÃES, 2000). Questões abrangentes abrem espaço para a livre manifestação de entrevistados, possibilitando a emergência de temas que não haviam sido previstos no momento da elaboração do guia de tópicos da



entrevista. As respostas dos/das docentes, por exemplo, enfocaram os documentos oficiais brasileiros sobre ensino de línguas estrangeiras. Elas foram gravadas em áudio, transcritas, impressas e analisadas em conformidade com as discussões seguintes.

3. Discursos sobre LE nos documentos oficiais brasileiros e ensino de francês

Vimos que certos discursos da globalização têm contribuído para a naturalização da ideia de que apenas línguas como inglês e espanhol valem à pena ser estudadas, pois estariam diretamente ligadas às demandas do mercado de trabalho, relegando idiomas como francês, alemão e italiano a um segundo plano. Bueno (2006, p. 96) reflete sobre a crescente uniformização do modelo cultural norte-americano que tem a música, o cinema e as mídias em geral, como aliados poderosos de divulgação dos padrões culturais e da língua inglesa, ressaltando como essa língua tornou-se “um agente formador de um estilo de vida global homogêneo”, de forma a transformar os indivíduos em consumidores indiferenciados sem cidadania ou costumes próprios. Da mesma forma, Cândido (2005) salienta a intensidade com a qual a presença norte-americana tem atingido toda a população brasileira, em todas as suas manifestações, a partir de uma inculcação ideológica, sustentada pela mídia.

Mesmo considerando que a própria língua francesa já ocupou o espaço de *língua franca*, como também foi o caso do latim na antiguidade, não se pode negar que nenhuma dessas línguas usufruiu da posição que o inglês usufrui hoje, em vista do apoio das mídias e das tecnologias, o que torna seu alcance muito mais abrangente. Assim, a língua inglesa tornou-se uma grande fonte de geração de divisas para os Estados Unidos, para a Inglaterra e outros países, pontuando a questão da mercantilização do ensino (FAIRCLOUGH, 2001b). Ela é hoje uma mercadoria valiosa, de forma que as escolas de idiomas estão investindo cada vez mais em publicidade para veicular o discurso da Economia Baseada no Conhecimento (EBC), o qual faz crer às pessoas que

aprender inglês é uma chave indispensável para se alcançar sucesso social e profissional.

Discursos dessa natureza têm influenciado, ao longo dos anos, o planejamento e a execução de políticas para o ensino de línguas ao redor do mundo. Calvet (1999, 2007) esclarece a distinção entre *política linguística* e *planificação linguística*. Enquanto a primeira pode ser compreendida como “o conjunto de escolhas no domínio das relações entre língua e vida social, e, mais particularmente, entre língua e vida nacional”, a segunda pode ser compreendida como algo que diz respeito à “pesquisa e à execução dos meios necessários à aplicação de uma política linguística” (CALVET, 1999, p. 154-155). Assim, enquanto uma política linguística pode ser elaborada por qualquer grupo, somente o Estado tem o poder e os meios de por em prática (formalizar e/ou oficializar) suas escolhas políticas, de modo que uma planificação linguística implica uma política linguística, mas a recíproca não é verdadeira. Logo, não basta, por exemplo, que professores de francês se mobilizem em torno da volta do ensino de francês para as escolas. É imperativo que os governos (municipal, estadual e/ou federal) criem regulamentações para isso.

Atualmente, no Brasil, os documentos oficiais responsáveis pela regulamentação do ensino de línguas estrangeiras, são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A LDB 9394/96 contém diretrizes para a reestruturação dos currículos escolares em todo o Brasil. Foi sancionada em dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação, Paulo Renato. Os PCNs, por sua vez, são documentos que orientam a grade curricular dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Eles foram publicados, respectivamente, em 1998 e em 2000, ainda na gestão do presidente e do ministro da educação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) citados.

Esses documentos foram mencionados por três docentes de língua francesa quando pedi que relacionassem discursos sobre línguas estrangeiras e



suas práticas profissionais. Os tópicos levantados pelo grupo foram, principalmente, a contradição entre esses discursos e as práticas, e a diminuição da procura pelos cursos de formação docente. Vejamos, inicialmente, a resposta de Cristina.

Cristina: A realidade é diferente do discurso que a gente vê nos documentos oficiais, que a gente estuda até os PCNS de Língua Estrangeira nas disciplinas de estágio e a gente vê o ideal né, que eles falam em língua estrangeira. Eles não falam inglês e espanhol, embora admitam a supremacia do inglês, que é muito mais usado, mas eles falam que deve ser dada a aula de língua estrangeira nas escolas né, e deve-se... tem a ver com aquilo que o aluno esteja precisando. Algo da realidade do aluno, que tenha a ver, em língua estrangeira. Mas acaba sendo realmente... as línguas que são adotadas no Estado, oficialmente aceitas né, são o inglês e o espanhol e o francês fica meio de lado né. Só tem uma escola atualmente onde o ensino de francês é... ainda sobrevive, embora não oficialmente, né. Mas ainda há essa discrepância.

A docente comenta que há uma divergência entre os textos dos documentos oficiais e a real situação do ensino de LE no Brasil (*A realidade é diferente do discurso que a gente vê nos documentos oficiais*), e destaca os PCNs de Língua Estrangeira. De acordo com a falante, os PCNs veiculam um discurso idealizado que prega a diversidade, mas na realidade é o ensino de apenas duas línguas estrangeiras que se concretiza na prática (*a gente vê o ideal né, que eles falam em língua estrangeira/Mas acaba sendo realmente... as línguas que são adotadas no Estado, oficialmente aceitas né, são o inglês e o espanhol*), de modo que as demais línguas estrangeiras são preteridas, causando, em sua opinião, “essa discrepância”. Embora utilize muitas vezes a forma adverbial “né” como pedido de confirmação do enunciado anterior, Cristina emprega modalidade epistêmica com uma maioria de orações declarativas, o que marca seu grau de envolvimento com o enunciado. A opinião do professor Alberto é semelhante à de Cristina.

Alberto: Eu num... num sei se eu sei responder direito, não. Mas eu... eu acho que a gente tá longe do que a gente almeja conseguir, do que a gente vê na letra do papel. Num é o que tá previsto na LDB [...] Eu acho que num tá nada mal o que está

no papel, mas a gente ainda tá longe de ver isso concretizado. Eh... eu acho que essa... recentemente, por exemplo, eu vi aplicados à língua inglesa, em uma discussão departamental, coisas que estão nos parâmetros e que dizem respeito a todas as línguas, né? À pluralidade de línguas, a necessidade de se... enfim! Então eu acho que a hegemonia do inglês ainda persiste [...] Eu acho que as pessoas ainda tão muito marcadas pelo... né? Acho que o espanhol conseguiu um avanço porque é agora lecionado, né? Na... a... no ensino médio. Né? Mas eu acho que isso ainda está muito aquém do que deveria ser feito, porque, veja! Aí, eu num tô falando no discurso oficial, eu tô falando de mim, do que eu acredito. Mas eu acho que a gente devia poder estudar a língua estrangeira que a gente quisesse na... no colégio.

Neste excerto, Alberto cita a Lei de Diretrizes e Bases e também põe em foco a existência de um discurso sobre pluralidade linguística que não é efetivamente posto em prática (*Eu acho que num tá nada mal o que está no papel, mas a gente ainda tá longe de ver isso concretizado*). O professor também considera a hegemonia da língua inglesa e o avanço do espanhol e apresenta sua opinião a respeito da diversidade (*eu acho que a gente devia poder estudar a língua estrangeira que a gente quisesse na... no colégio*), reivindicando o direito de se estudar outras línguas além das duas citadas. Note-se que a fala de Alberto é perpassada por certo um tom hesitante, com pausas e reformulações, o que parece indicar que o tópico lhe causa embaraço. Contudo, pode-se afirmar que seu grau de comprometimento é alto, pois sua resposta é construída com modalidade subjetiva, marcada pelo emprego da primeira pessoa do singular e pelo emprego repetido do verbo “achar”, indicando seu compromisso pessoal em relação ao enunciado.

É possível relacionar as discussões levantadas por Cristina e por Alberto à compreensão da faceta discursiva da globalização, tendo como base esses dois textos oficiais do Ministério da Educação, elaborados durante a fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal, que corresponde ao primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Destaque-se que, como apresentado anteriormente, o discurso da Economia Baseada no Conhecimento se apresenta como uma das estratégias de reorganização do capitalismo (FAIRCLOUGH, 2006), veiculando, entre



outras, a ideia de que os países precisavam realizar ajustes não só na ordem da reorganização econômica, mas também educacional, com vistas à competitividade, orientando o sistema escolar para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho (TEODORO, 2011). É nesse sentido que podem ser compreendidos os textos da LDB 9394/96 e os PCNs.

O parágrafo 2º do artigo 1º da LDB 9394/96 prevê que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Do mesmo modo, em diversos artigos do documento, há uma larga repetição de termos como “qualificação profissional” ou “orientação para o trabalho”. No que tange ao ensino de LE, o parágrafo 5º do artigo 26º determina que, a partir da 5ª série, seja incluído “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. No que diz respeito ao Ensino Médio, o inciso III do artigo 36º prevê a inclusão obrigatória de uma língua estrangeira moderna, “escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Em relação aos PCNs, estes foram criados para complementar a LDB 9394/96. A orientação da grade curricular das antigas 5ª à 8ª Séries (atuais 6º ao 9º Ano) está registrada no primeiro documento (*Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*). É preciso observar que no texto, desde o título, o termo é utilizado no singular, contrastando com o discurso sobre pluralismo linguístico. Ressalte-se ainda que na página 22 do documento, o monolinguismo é até mesmo justificado com o argumento de que “nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo”.

No documento que contempla o Ensino Médio (*Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*), o ensino de LE integra a área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. No texto, publicado dois anos depois dos PCNs para o Ensino Fundamental, é empregado o termo Língua Estrangeira Moderna, utilizado no singular nos títulos das seções, e, por vezes, no plural, no interior dos parágrafos. As questões tratadas envolvem, principalmente, “as



competências e habilidades a serem desenvolvidas em línguas estrangeiras modernas” (p.28).

Muito embora na LDB 9394/96 seja delegado às instituições escolares a escolha da(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) adotada(s), os PCNs para o Ensino Fundamental admitem a hegemonia do inglês e a ameaça que o idioma constitui para outras línguas. O documento apresenta na página 40, a seção “A escolha de línguas estrangeiras para o currículo”, seguida do texto:

Há de se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil. (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira, 1998, p. 40).

Sob o aparente respeito à diversidade e à pluralidade linguística, que definiriam como critérios de escolha os “fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; e fatores relativos à tradição” (citados na página 22 do documento), os PCNs, na verdade, direcionam completamente a escolha pela(s) língua(s) estrangeira(s) para fatores econômicos. Assim, determinam os idiomas inglês e espanhol como aqueles que respondem às supostas necessidades da sociedade brasileira, legitimando assimetrias entre as línguas, justificando, como declarou Alberto, o fato de que “a hegemonia do inglês ainda persiste”. A resposta da professora Simone, reitera a constatação de seus colegas quanto à dissonância entre os discursos oficiais sobre pluralidade e aquilo que efetivamente acontece. Ela também faz referência à LDB e aos PCNs e à hegemonia dos idiomas inglês e espanhol.



Simone: O Brasil... O discurso no Brasil, se a gente analisar OS TEXTOS oficiais como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ele traz de forma muito ampla, ele fala em línguas estrangeiras. Até permitindo, de acordo com a região, que essa língua estrangeira seja uma ou outra, a partir da história da imigração e etc, não é. Mas na prática isso não existe. Na prática, o que existe é o inglês e o espanhol. Por conta de acordos no MERCOSUL, o espanhol entrou nessa... Nesse campo do ensino de língua estrangeira. Na prática, o que existe é isso. Embora o discurso seja da amplitude, da diversificação das línguas, respeitando movimentos históricos, populacionais e etc. [...] A gente, como formador de professor, de futuro professor de língua francesa, a gente sabe que o mercado é restrito porque a globalização, no caso do Ceará, pras línguas estrangeiras, ela veio segmentar. Ela não veio ampliar. Ela não veio somar. No nosso estado, língua estrangeira é inglês e espanhol. Então a globalização veio no sentido de segmentar, de separar.

A constatação de Simone (*a gente sabe que o mercado é restrito porque a globalização, no caso do Ceará, pras línguas estrangeiras, ela veio segmentar*) traz reflexões importantes. Ela aponta as dificuldades que docentes dos cursos de licenciatura em língua francesa estão vivenciando. Uma vez que as escolas de Ensino Fundamental e Médio, no Ceará, contratam exclusivamente professores de inglês e de espanhol, começa-se a indagar por que estudar Letras-Francês. Em consequência, isso vem restringindo sobremaneira o mercado de trabalho para os profissionais saídos desses cursos, o que, por sua vez, ocasiona a diminuição da procura pelos cursos de formação de docentes de francês.

Finalizando esta análise, tomemos o depoimento de Geórgia, que faz uma exposição diacrônica sobre o ensino de LE, lembrando que o francês já foi prioritário, tendo sido suplantado pelo espanhol e pelo inglês, e salientando o caráter político-econômico que orienta as políticas e o planejamento linguístico.

Geórgia: É... a prioridade como sempre foi da... como sempre não. Antigamente era francês, né? nos colégios e e e e inglês. Espanhol, muito pouco. Aí depois, a prioridade ficou pra língua in... in inglês e o que é interessante é que a gente vê que os governos, eles se guiam pela política mundial. Então se

o país que que está comandando o mundo faz parte daquele que comanda a política mundial, então é essa a língua que nós vamos estudar. Agora, a preocupação já tá com o mandarim. [...] Eu, por exe... por exemplo, tava conversando no meu se... nosso setor e nós estávamos MUITO preocupadas com a... o o nosso setor de francês. A a impressão que a gente dá é que ele tá diminuindo, ele tá desaparecendo e que a qualquer momento o governo, quando ele vai pensar, ele pensa em produção, né? Então ele vai dizer: “Bom, já que vocês têm o diploma de vocês diversificado em francês e português, a gente vai lan... lotar vocês... Cê cês são poucas, cês vão dar o curso de português e a gente acaba o curso de francês.

A docente lembra que, historicamente, a língua do país que comanda a política mundial é, em geral, aquela que é comumente contemplada pelas políticas linguísticas. Em seguida, ela sugere que a hegemonia do inglês estaria com seus dias contados, sob a ameaça do crescimento econômico chinês (*Agora, a preocupação já tá com o mandarim*), o que aponta para a ideia de que a língua tornou-se um produto, que é avaliado em termos de utilidade. Direcionando sua resposta para os efeitos práticos das políticas de ensino de LE sobre o setor de francês de sua universidade (*nós estávamos MUITO preocupadas com a... o o nosso setor de francês. A a impressão que a gente dá é que ele tá diminuindo*), a falante declara sua inquietação em relação à diminuição do setor e à possibilidade de o curso ser fechado, preocupação intensificada pelo uso do modalizador de grau “muito”.

As respostas das professoras Cristina, Simone e Geórgia e do professor Alberto demonstram que professores de francês do Ceará estão conscientes de que os discursos veiculados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), bem como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), influenciam, sobremaneira, o estatuto atual das línguas estrangeiras. Particularmente no Ceará, eles têm contribuído para a restrição do campo de atuação de línguas hoje consideradas como não prioritárias, a exemplo do francês, e a conseqüente diminuição da procura pelos cursos de formação docente. O emprego da modalidade epistêmica (três entre os quatro falantes emprega modalidade subjetiva, seja na primeira pessoa do singular ou do plural) indica um alto grau de envolvimento dos/das falantes, que posicionam-



se claramente em relação ao que declaram, expressando seu lamento pelo fato de os documentos oficiais brasileiros para a regulamentação do ensino de LE no Brasil contribuírem para a valorização de certas línguas estrangeiras, em detrimento de outras.

4. Enfim, qual é o lugar da língua francesa no mundo globalizado?

Apesar dos discursos que contribuem para a supremacia do ensino de idiomas como o inglês e o espanhol e, mesmo não estando entre as cinco línguas mais faladas do mundo, o francês é, atualmente, uma das línguas estrangeiras mais estudadas em todo o mundo (COELHO, 2010, p. 178), inclusive no Brasil. Além da empatia que o patrimônio cultural francês desperta mundo afora, outros motivos tem contribuído para a procura pelo aprendizado de francês no mundo globalizado contemporâneo.

No Brasil, podemos dizer que, além dessa empatia, os jovens que ocupam atualmente as salas de aula são movidos por questões ligadas às novas configurações sociais, à mobilidade estudantil internacional¹ e às demandas do mercado de trabalho, as quais vão além do âmbito do ensino e criam novos campos de atuação. Assim, a vitalidade da língua francesa ainda encontra fôlego.

Nesse sentido, a representante do *Service de Cooperation et Action Culturelle* (SCAC), órgão do *Ministère des Affaires Étrangères*, do governo francês, em Recife, Sylvie Tourpain, destaca que a demanda pela língua francesa tem aumentado, de forma geral, apontando para perspectivas futuras otimistas. Ela chama a atenção para a mudança do perfil dos alunos, que são, essencialmente, estudantes universitários, ou jovens que querem aprender francês, seja para fazer um curso superior na França, para trabalhar em um

¹ De acordo com dados da Coordenadoria de Assuntos Internacionais da Universidade Federal do Ceará publicados no *Anuário Estatístico 2013* (p.185), por exemplo, a França é a terceira destinação dos alunos da UFCe, ficando atrás da Espanha (1ª) e de Portugal (2ª). No que diz respeito especificamente a estudantes da UFCe que participam do programa Ciência Sem Fronteiras, o país assume a segunda posição, perdendo apenas para os Estados Unidos (JORNAL DA UFCe, n. 48, p.4).

país francófono, ou para trabalhar em uma empresa francófona em seu país de origem (GIRAUD, 2014, p. 115).

Na opinião do atual presidente da Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF), Roberto Oliveira Souza Junior, a diminuição do interesse pelos cursos de Letras-Francês não é uniforme em todo o território brasileiro. O professor pontua que no Paraná, seu estado de origem, por exemplo, a língua francesa ocupa o segundo lugar em procura por línguas estrangeiras, demanda motivada, entre outros fatores, pela presença de indústrias francesas, como a Renault do Brasil, que instalou uma fábrica na região há quinze anos. Acordos bilaterais nas áreas de turismo, tecnologia, agricultura e laticínios entre o Estado do Paraná e a Região Rhones-Alpes também favoreceram a vitalidade da língua francesa naquele estado. O presidente da FBPF lembra, ainda, que cursos de licenciatura ou de bacharelado em língua francesa existem em trinta universidades do país, e que, praticamente todos os estados brasileiros contam com associações de professores de francês, o que aponta para uma representatividade importante em nível nacional.

Note-se, no entanto, que na fala da representante do SCAC, como no depoimento do presidente da FBPF, o discurso mercadológico aparece como um elemento que impulsiona a revitalização do interesse pelo idioma francês, apontando um paradoxo. Ou seja, os discursos da globalização não produzem somente efeitos negativos sobre o ensino de francês, mas também efeitos positivos que parecem contribuir para a construção de um novo espaço, garantindo o lugar da língua francesa no mundo globalizado.

É ainda relevante destacar dados do *Programa Salto Para o Futuro*, exibido pela TV Escola, canal do Ministério da Educação, em duas seções, dedicadas à série temática *Revitalização do Ensino de Francês no Brasil*. Nos dois dias de exibição da série, dias 26 e 28 de maio de 2014, foram discutidos o histórico, a função e as perspectivas do ensino de francês no Brasil, que, de acordo com dados do INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, acontece em 445 escolas públicas no país.



O dossiê que integra a publicação eletrônica do programa² chama a atenção para o fato de que, mesmo estando ausente do exame do ENEM, fatores como a internacionalização das universidades têm fomentado a demanda pelo idioma. Programas de mobilidade acadêmica como o *Ciência Sem Fronteiras*, programa educacional do Governo Federal lançado em 2011, que tem como meta levar mais de cem mil estudantes brasileiros para estudar em universidades estrangeiras até 2015, também estão despertando o interesse de estudantes com o intuito de estudarem em países de língua francesa, como a França, o Canadá, a Suíça ou a Bélgica.

Finalizando o leque de perspectivas positivas que se delineiam para o ensino de língua francesa no Brasil, destaque-se a visita ao nosso país, em dezembro de 2013, do presidente francês François Hollande. Na ocasião, o presidente francês e a presidente Dilma Rousseff assinaram uma série de acordos de cooperação bilaterais que reforçam os laços entre os dois países e ampliam o leque de perspectivas para o aumento do interesse pelo aprendizado do idioma. Entre os diversos compromissos firmados pelo presidente francês e pela presidente brasileira, merece atenção a *Declaração de intenção* entre o Ministério dos Assuntos Exteriores da República Francesa e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil. Esse acordo concerne ao *Programa Francês sem Fronteiras*, programa de aprendizagem que integra o programa *Idiomas sem Fronteiras*, já iniciado nas universidades e institutos federais de todo o Brasil.

Considerações Finais

O exame da faceta discursiva da globalização aponta certas implicações sobre os discursos em torno do ensino de línguas estrangeiras. De acordo com o exposto, a articulação entre o discurso globalista e o discurso da EBC apresenta a globalização como a integração global dos mercados, como algo benéfico, inevitável e irreversível, legitimando assimetrias de poder

² Disponível em <http://www.acerp.org.br/salto>

(FAIRCLOUGH, 2006). A chamada sociedade da informação induziu países a efetuarem ajustes no campo da educação, reorganizando suas políticas educativas no intuito de se adequarem ao novo modelo de desenvolvimento e, assim, continuarem competitivos.

A concepção de educação, em que a formação humana do indivíduo prevalecia, foi paulatinamente sendo substituída por uma formação direcionada para o mercado de bens e serviços (TEODORO, 2011), de modo que um dos efeitos desses discursos tem sido a valorização e a difusão da língua inglesa como língua global. Por conseguinte, idiomas como alemão, francês ou italiano teriam um estatuto inferior, acrescentando-se à lista até mesmo o espanhol, pois embora o MERCOSUL venha atenuando essa assimetria no cone sul, globalmente, o inglês é amplamente considerado como imprescindível. No que concerne às políticas de ensino de LE, são interesses econômicos que fundamentam a escolha de quais línguas estrangeiras devem ser estudadas nas escolas.

Considerando o cenário particular do Ceará, mais especificamente, aquele de sua capital – em que há duas universidades que ofertam o curso de formação para professores de língua francesa – foi possível analisar essa macroestrutura sócio-discursiva. A partir da análise dos dados, foi possível verificar como, no Brasil, essa orientação está claramente definida na página 40 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que defende a posição hegemônica dos idiomas inglês e espanhol, induzindo as escolas a oferecerem essas línguas, determinando-as como prioritárias, em detrimento de línguas que têm laços de outras naturezas com a sociedade brasileira, sejam eles determinados “por fatores históricos, por fatores relativos às comunidades locais; ou fatores relativos à tradição” (para continuar citando os PCNs) como é o caso do francês, do italiano, do alemão ou do japonês.

Os dados indicaram igualmente que esse tipo de discurso está afetando negativamente a procura pelos cursos de Letras-Francês, pois o campo de atuação para os profissionais da área tem sido restringido desde os anos 90 quando a língua francesa saiu do programa curricular dos estabelecimentos de



Ensino Fundamental e Médio no Ceará, onde somente uma escola da rede pública oferece o idioma francês. Os/as falantes empregaram, preponderantemente, a *modalidade epistêmica* (enunciados declarativos), com acentuada escolha por *modalidade subjetiva*, indicando um alto grau de comprometimento com suas declarações.

Por outro lado, novas configurações provocadas pela globalização, como a instalação de empresas francesas em alguns estados do Brasil, ou, no âmbito do ensino, a internacionalização das universidades, têm, nos últimos anos, aumentado o interesse de jovens trabalhadores, estudantes e pesquisadores pelo aprendizado do francês, indicando a revitalização do idioma. Assim, é interessante perceber que, se, por um lado, a Globalização e os discursos mercadológicos têm certos efeitos nocivos, em contrapartida, têm produzido também efeitos positivos sobre o ensino de língua francesa, contribuindo para a conservação de seu espaço no mundo globalizado.

Referências

ALVES, Giovanni; CORSI, Francisco Luiz. Dossiê Globalização. **Revista de Sociologia Política**. N. 19, p. 7-10, Nov. 2002.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 21 de abril 2013.

BUENO, Eduardo Urbanski. O francês e a diferença: em busca de um novo modelo de globalização. In: FIGUEIREDO & GLENADEL (org.) **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 93-100.

CALVET, Louis-Jean. **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. Paris: Hachette, 1999.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Trad. Maurício Santana Dias. 8a Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.



CÂNDIDO, Antônio. Prólogo. In. MARTINS, Carlos Benedito (org). **Dialogues entre le Brésil et la France: formation et coopération académique**. Recife: Ed. Massangana, 2005. pp. 13-16.

CHAGURI, Jonathas de Paula. Configurando a história: os sentidos e a política de ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista e-curriculum**. PUC, São Paulo, Vol. 8, n. 1, p 1-28. Abril/2012.

CHOULIARAKI, Lili e FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Presse, 1999.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Os Franceses**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Coleção Language in social life. New York: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução, revisão e prefácio à edição brasileira de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001a.

_____. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Ensino: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras-UFMG, 2001b. p.31-8.

_____. **Analysing Discourse**. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In: **A new agenda in (critical) discourse analysis**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005. p. 53-70.

_____. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.

_____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Izabel (Org). **Discursos e práticas de letramento**. Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 93-107.

FONTENELE, Lissa Mara Saraiva. **O novo contexto da Educação Especial**. Uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas. 2014. 251p. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE. 2014.



GIRAUD, Ana Cláudia Barbosa. **Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização**. 2014. 261p. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE. 2014.

_____. Discursos e estilos de docentes de FLE e a influência da cultura francesa na formação da sociedade brasileira. **Revista Non Plus**. Vol. 2; p. 75-87, Jul-Dez 2012.

HAGÈGE, Claude. **Contre la pensée unique**. Paris: Éditions Odile Jacob, 2012.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **A condição pós-moderna**. 19ª Edição. Trad. Adail Sobral e Ma. Estela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HELD, David; MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MAGALHÃES, Izabel. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I; CORACINE, M J; GRIGOLETTO, M. (Org). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. **Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

NASCIMENTO, Roberta Andrade do. O francês e a diferença: respeito à diversidade cultural. In: FIGUEIREDO, Eurídice; GLENADEL, Paula (org). **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. pp.101-110.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil**. 2008. 332p. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

RODRIGUES, Kátia Frazão Costa. O francês e a diferença: para além das utopias e álibis. In: FIGUEIREDO, Eurídice; GLENADEL, Paula (org.) **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. pp. 53-65.

SANTOS, Antônio Felipe Aragão. Capítulo 2. A língua francesa no Brasil e seu ensino em Fortaleza. **A manifestação da relação de poder na interação verbal do estagiário em sua prática docente**. 2011. 165p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ce, 2011.

Recebido em 19/10/2014.

Aceito em 07/06/2015.



Ana Claudia Barbosa Giraud

É doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, tendo desenvolvido pesquisa sobre o discurso de docentes de língua francesa na era da Globalização e mestra em Linguística Aplicada com pesquisa em tradução intersemiótica - adaptação cinematográfica. É professora de Língua e Literatura Francesa com pesquisas nas áreas de Literatura, Tradução e Análise de Discurso Crítica e também professora da Casa de Cultura Francesa – UFCe.
E-mail: cbgiraud@hotmail.com