

Ideologias linguísticas nas falas dos professores de língua francesa

**ROSSANA SOUTO LIMA
KOFFMANN**
rossana677@hotmail.com

**SOCORRO CLÁUDIA
TAVARES DE SOUSA**
sclaudiats@gmail.com

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Professor de Francês Língua Estrangeira na Aliança Francesa de João Pessoa, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3543-4699>

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2009)
Professora Associada IV da Universidade Federal da Paraíba, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0514-9264>

PALAVRAS-CHAVE:
Ideologias linguísticas;
Língua Francesa;
Professores de FLE;
João Pessoa.

ARTIGO RECEBIDO A:
01/07/2025
ARTIGO APROVADO A:
28/10/2025

RESUMO: O presente artigo visa descrever as ideologias linguísticas presentes nas falas de professores de francês língua estrangeira. Utilizamos conceitos de ideologias linguísticas desenvolvidos por Kroskrity (2004), Del Valle (2007) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016). Considerando que o objetivo é descrever a perspectiva dos participantes, inserimos a presente pesquisa em um paradigma interpretativista (Lin, 2015). Para fins de análise, utilizamos o método da análise temática (Braun & Clarke, 2006) na identificação dos temas (ou padrões) presentes nas falas dos professores. Os dados desta pesquisa são oriundos de três perguntas de um questionário aplicado a 13 professores de cursos livres da cidade de João Pessoa/Paraíba/Brasil, extraídos da dissertação de mestrado de Koffmann (2018), na qual também são apresentadas falas de alunos, retomadas aqui para fins de comparação e análise. Identificamos as seguintes ideologias linguísticas: francês e afetividade, francês e desenvolvimento pessoal, francês e cultura diferenciada, francês língua da ciência, francês e estética, francês e abertura de portas, francês língua da França, francês símbolo de resistência e francês e desprestígio. Uma contribuição deste trabalho é o desvelamento das ideologias linguísticas dos professores sobre a língua francesa e a reflexão acerca da possível consciência de seu papel na (des)construção de estereótipos ou mitos sobre essa língua no domínio escolar. Adicionalmente, este trabalho fomenta o veio de pesquisas sobre as IL do francês, a exemplo das pesquisas de Koffmann (2018) e Sousa et al. (2023).



Linguistic Ideologies in the Speech of French Language Teachers

**ROSSANA SOUTO LIMA
KOFFMANN**
rossana677@hotmail.com

**SOCORRO CLÁUDIA
TAVARES DE SOUSA**
sclaudiats@gmail.com

PhD Candidate in Applied Linguistics at the Universidade Federal da Paraíba, Brazil
Professor of French as a Foreign Language at Aliança Francesa of João Pessoa, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3543-4699>

PhD in Linguistics from the Universidade Federal do Ceará, Brazil (2009)
Associate Professor at the Universidade Federal da Paraíba, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0514-9264>

KEYWORDS:
Linguistic Ideologies;
French Language;
Teachers of French as a
Foreign Language;
João Pessoa.

ARTICLE RECEIVED ON:
07/01/2025

ARTICLE ACCEPTED ON:
10/28/2025

ABSTRACT: This article aims to describe the linguistic ideologies present in the speech of French as a foreign language (FFL). The study draws on the concepts of linguistic ideologies developed by Kroskrity (2004), Del Valle (2007), and Del Valle and Meirinho-Guede (2016). Given our objective of describing the participants' perspectives, the research is framed within an interpretivist paradigm (Lin, 2015). For analytical purposes, we used the thematic analysis method (Braun & Clarke, 2006) to identify the themes (or patterns) present in the teachers' statements. The data were drawn from three questions in a questionnaire tracked by 13 instructors at teaching non-degree non-degree courses in the city of João Pessoa, Paraíba, Brazil, based on Koffmann's (2018) master's dissertation; this work also presented students' responses, revisited here for purposes of comparison and analysis. We identified the following linguistic ideologies: French and affectivity, French and personal development, French and distinctive culture, French as the language of science, French and aesthetics, French as a gateway, and French as the language of France, French as a symbol of resistance, and French and lack of prestige. One contribution of this study is the uncovering of teachers' language ideologies about the French language and the possible awareness of their role in the (de)construction of stereotypes or myths related to this language within the school domain. Additionally, this research fosters the line of inquiry into French language ideologies, following the path of studies such as Koffmann (2018) and Sousa et al. (2023).



INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Francesa (doravante LF) sempre foi pautado pelas necessidades políticas, culturais e sociais da França, ou seja, esse ensino esteve vinculado a cada momento histórico do país (Balous, 1970). Os anos 1950 foram marcados pela reconstrução pós-guerra do país e o processo de decolonização, principalmente nos países dos continentes africanos e asiáticos. Na época, o governo francês tinha por objetivo resguardar a LF como oficial ou segunda língua nos países colonizados, facilitar as relações com a França através da língua, mas também integrar os imigrantes na França metropolitana (Ageron, 1994).

Como todo país colonizador, a expansão da LF estava longe de ser uma preocupação eminentemente pedagógico-educacional. O intuito era manter o francês como língua de unidade nacional, língua de comunicação, mas também da administração e educação, considerando que a educação francesa era vista como prestigiosa e a língua constituía “[...] uma marca de elevação social e cultural [...]” (Dubois, 2014, p. 34). Para tal, o governo francês não mediou esforços e investiu em políticas linguístico-educativas dentro e fora do país (Rosen, 2007).

No que tange ao Francês Língua Estrangeira (FLE), vários estudos foram realizados para propor um ensino de LF adaptado às necessidades da época. Assim, nos anos 1950 foi publicado um estudo encomendado pelo Ministério francês da Educação Nacional, o *Français Fondamental* cujo objetivo era divulgar a LF nos países estrangeiros, principalmente nas colônias, a fim de “[...] promover uma tomada de consciência de uma identidade europeia fundada sobre os valores comuns partilhados e que vão além das culturas particulares” (Rosen, 2007, p.12). Esse estudo culminou na elaboração do Francês Elementar (Beya, s/d) que estava inscrito no ensino tradicional da língua³ e, “[...] tratava-se, naquele momento histórico, antes de tudo, de

1. No original: “[...] une marque d’élévation sociale et culturelle [...]” (Dubois, 2014, p. 34).
2. No original: “promouvoir la prise de conscience d’une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées et dépassant les cultures particulières” (Rosen, 2007, p. 12).
3. Por ensino tradicional de língua compreende-se a abordagem pedagógica voltada majoritariamente para a transmissão de normas gramaticais, memorização de vocabulário, tradução de textos e ênfase na escrita e na leitura formal, desvinculada de contextos reais de uso da língua. De acordo com Cuq e Gruca (2020), “A denominação de ‘metodologia tradicional’ abrange geralmente todas as metodologias que se constituíram a partir de um modelo mais ou menos fiel ao ensino das línguas antigas - ou seja, do grego e do latim - e que se baseiam nos métodos de ‘gramática-tradução’ ou ‘leitura-tradução’”. No original: “l’appellation de ‘méthodologie traditionnelle’ recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l’enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes ‘grammaire-traduction’ ou ‘lecture-traduction’” (Cuq e Gruca, 2020, p. 265).

4. No original: “il s'agissait, à ce moment de l'histoire, de concevoir d'abord et avant tout un outil de promotion du français dans son espace colonial » (Beya, s/d, p. 11).

5. Para o estudo do Niveau-seuil, participaram linguistas, especialistas em Didática do FLE, dentre outras áreas como Daniel Coste, Janine Courtyllon, Victor Ferenczi, Michel Martins-Baltar e Eliane Papo, o que proporcionou à Didática do FLE uma relevância enquanto disciplina no âmbito universitário e profissional (Rosen, 2007).

6. O QECRL descreve a proficiência em uma língua a partir de vários níveis desde A1 – iniciante – a C2 – domínio pleno.

7. No original: “[...] promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et d'autre part pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels” (Cuq & Gruca, 2017, p. 274).

8. “[...] avec des référentiels détaillés, base qui sera modélisée pour l'élaboration de curriculums, de méthodes et des dispositifs évaluatifs [...]” (Cuq & Gruca, 2017, p. 279).

conceber um instrumento de promoção da língua francesa em seu espaço colonial⁴” (Beya, s/d, p. 11). Com o passar dos anos, já não atendia às demandas do país e foi necessário adaptar o ensino de FLE às necessidades da época.

Nesse sentido, em 1972, um novo estudo sobre o ensino do FLE foi novamente encomendado, dando origem ao *Niveau seuil*⁵ que surge na era do áudio-visual, num contexto de ampliação do espaço europeu (Beya, s/d). Desta vez, o comanditário da pesquisa foi o Conselho da Europa (doravante COE) que ficou também responsável pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)⁶, publicado em 2001 pelas Edições Didier.

Diferentemente do *Français Fondamental*, esses dois estudos abrangiam o ensino-aprendizagem de diferentes línguas no espaço europeu, proporcionando também um lugar de destaque para outras línguas (Rosen, 2007). O grupo de *experts* responsável pela elaboração do *Niveau seuil* tinha como objetivo “[...] promover a mobilidade das populações e favorecer a integração europeia por meio do aprendizado de línguas e, por outro lado, incentivar os adultos a aprender línguas estrangeiras, evidenciando assim novas necessidades sociais e profissionais⁷” (Cuq & Gruca, 2017, p. 274).

Já o projeto político-linguístico que deu origem ao QECRL foi pensado para uma Europa plurilíngue e multicultural onde a livre circulação das pessoas pudesse ser facilitada através da interação em situações linguísticas no cotidiano, na escola, no trabalho e na sociedade, de forma geral (QECRL, 2001). A fim de uniformizar os níveis de língua estrangeira dos falantes, o QECRL estabeleceu seis níveis comuns de referência, para três tipos de utilizador: o elementar, o independente e o experiente, “[...] com referenciais detalhados, base que servirá de modelo para a elaboração de currículos, de métodos e de dispositivos de avaliação [...]”⁸” (Cuq; Gruca, 2017, p. 279).

As reformas político-linguísticas que visavam a expansão do francês foram amplamente difundidas tanto dentro do país quanto fora dele, tendo as Alianças Francesas e a Organização Internacional da Francofonia (OIF) desempenhado papéis essenciais para tal (Chaubet, 2006). É importante dizer que ao “exportar” sua língua, a França promovia implicitamente um leque de cultura por meio de sua arte, hábitos, dentre outros elementos que “encantavam” o mundo, originando assim diferentes ideologias sobre a língua as quais iremos abordar nesse artigo.

Este trabalho é fruto da dissertação de Koffmann (2018) que investigou as Ideologias Linguísticas (doravante IL) sobre a LF de alunos e professores de cursos de idiomas de João Pessoa⁹. Aqui, selecionamos três perguntas abertas de um questionário aplicado a 13 professores de FLE com o objetivo de descrever as IL presentes nas falas desses professores. Nesse sentido, visamos a fomentar as investigações que versam sobre as representações da LF como a de Rioult (2024), Sousa et al. (2023), dentre outros. A fim de atingirmos o objetivo proposto, utilizamos as noções de IL de Kroskity (2004), Del Valle (2007) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016) e para fins de análise, utilizamos o método da análise temática (Braun & Clarke, 2006) na identificação dos temas (ou padrões) presentes nas falas dos professores.

Para fins de organização retórica, este artigo está dividido em quatro partes além desta Introdução. Na primeira parte, apresentamos as noções de IL mobilizadas na pesquisa; na segunda descrevemos os aspectos metodológicos; na terceira, expomos e discutimos os resultados; e, na quarta, sintetizamos a pesquisa, apresentamos as conclusões e sugerimos futuras investigações.

9. A pesquisa preencheu todos os requisitos exigidos pelo Comitê de Ética da UFPB para a realização das entrevistas e autorizações de publicação dos dados, traduções dos excertos e divulgação dos nomes das instituições. O processo foi aprovado sob o nº 69592717.0.0000.5188.

1. DIMENSÃO TEÓRICA DA PESQUISA: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

A pesquisa sobre IL começou a ganhar destaque nos anos 1980 (Ajsic; Mc Groarty, 2015), tendo como marco o artigo seminal de Michael Silverstein, publicado em 1979, intitulado “Estrutura da linguagem e ideologia linguística”. Nesse trabalho, Silverstein propõe a seguinte definição de IL: “ideologias sobre a linguagem, ou IL, são todos os 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”¹⁰ (Silverstein, 1979, p. 193). Silverstein enxerga as IL como “conjuntos de crenças” que são articulados pelos falantes para justificar ou racionalizar suas percepções sobre os usos e estruturas da língua. Nessa definição, as IL surgem como justificativas conscientes dos indivíduos sobre as formas e práticas linguísticas. Em outras palavras, as IL não são apenas crenças, mas, sobretudo, são explicações sobre a razão pela qual os indivíduos percebem e utilizam a língua de determinadas formas. Essa abordagem sugere que as IL podem ser um reflexo das práticas cotidianas e da forma como os falantes interpretam a língua e sua função social.

10. 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).

Assim como Silverstein (1979), Kroskrity (2004) também incorpora a noção de crenças em sua definição de IL, afirmando que “[...] IL são crenças, ou sentimentos, sobre línguas utilizadas em seus mundos sociais”¹¹ (Kroskrity, 2004, p. 498). Ele enfatiza as IL como “crenças ou sentimentos” sobre a língua, inseridas no contexto social dos falantes e amplia a definição ao incluir não apenas crenças racionais, mas também sentimentos ou afetos que podem ou não ser conscientes. A perspectiva de Kroskrity (2004) enfatiza a dimensão afetiva e social das IL, indicando que elas são influenciadas por aspectos subjetivos e coletivos e que nem sempre envolvem uma racionalização explícita.

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

Kroskrity (2004) expande seu conceito por meio de cinco dimensões convergentes. A primeira refere-se aos interesses do grupo, que refletem as posições sociais e políticas dos falantes, ou seja, as IL são construídas a partir dos interesses sociais, políticos, econômicos e culturais de diferentes grupos sociais. Um exemplo dessa dimensão está na criação da *Académie française*, em 1635, pelo cardeal Richelieu que visou alçar a LF a um *status* de língua do Estado francês, com interesses políticos de fortalecer a ordem e a unidade francesa (Jernudd et al, 2012). A segunda refere-se à multiplicidade das ideologias, indicando que as IL não são homogêneas e podem coexistir e conflitar. Isso acontece porque as sociedades não são homogêneas, há uma diversidade interna relacionada a classes sociais, gerações, sexo, dentre outras divisões, o que gera diferentes “crenças ou sentimentos sobre as línguas”. Uma ilustração foi a aprovação, em primeira instância, pelo senado francês de uma lei que proíbe a linguagem neutra no país, visto que esta é interpretada como um modismo e de caráter elitista. A terceira dimensão refere-se à consciência dos falantes, destacando o nível de reflexão dos usuários sobre suas próprias crenças. Ao analisar a *cultura linguística*¹² na França, Schiffman (2009) descreve o mito no qual os franceses pensam que falam uma língua “pura”, no sentido de acreditarem que utilizam uma norma padrão, bem como o mito de que toda a França fala uma só língua, estabelecendo-se a ideologia de uma “perfeita” relação entre uma língua e uma nação. A quarta diz respeito à mediação entre as estruturas sociais e as formas de fala, sugerindo que as IL servem como ponte entre contextos sociais e práticas linguísticas. Aqui, o autor vai utilizar três aspectos relacionados às IL provenientes de Irvine e Gal (2000) que são a iconização, a recursividade fractal e o apagamento. A iconização refere-se à imagem que se constrói entre uma marca linguística e um grupo social. Para Koffmann (2018), o sotaque da *banlieue* (periferia) representaria os franceses que moram na periferia e que são imigrantes em oposição ao sotaque *de souche* (nativo) que representaria os franceses legítimos. Já a recursividade fractal corresponde à capa-

12. Para Schiffman (2009, p. 112), a cultura linguística corresponde à “a totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, restrições religiosas, bem como outras bagagens culturais que os falantes trazem quando lidam com a linguagem em suas respectivas culturas.”. No original: “as the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their culture”.

cidade dos falantes de incorporarem recursos de outras línguas em suas línguas em situações comunicativas. Segundo Kroskrity (2004), o clique, um elemento fonológico utilizado pelos Khoisan, grupo étnico do sudoeste da África, pode ser usado por outra comunidade com outra função fonológica, inventando assim um novo sentido para a palavra (ou som). E por fim, o apagamento corresponde a uma invisibilização das diferenças sociolinguísticas existentes na língua e, isso pode ocorrer quando se constrói uma gramática da norma padrão de uma língua na medida em que se cria uma ideia de homogeneidade. Por fim, a quinta dimensão é o papel da IL na construção da identidade, evidenciando como as ideologias contribuem para a formação de identidades culturais e nacionais. Uma ideologia presente nas falas dos alunos de FLE é de que o francês se relaciona a um país específico, a França, não fazendo menção a outros países que também têm o francês como língua oficial (Sousa et al, 2023).

Já Del Valle (2007, pp. 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”¹³. O autor também acrescenta à noção de IL a três características, a saber: a contextualidade que corresponde ao fato de estas estarem vinculadas a um contexto cultural, político e social. Ressaltamos, aqui, como o contexto dá significado às IL; a função naturalizadora que significa que as ideias sobre as línguas são consideradas verdades “dadas”, “normalizando” determinada percepção da realidade social; e, a institucionalidade que diz respeito ao fato de as IL se inscreverem em uma ordem institucional, fomentando relações de autoridade e poder. Aqui, destacamos os cursos de francês como espaços institucionais propícios para a veiculação de IL sobre a LF, principalmente, aquelas que são reverberadas nas falas dos professores, objeto de investigação do presente trabalho.

13. No original: “sistema 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, pp. 19-20).

Ambas as definições ressaltam a natureza contextual e dinâmica das IL, que não são estáticas, mas variam ao longo do tempo, sendo moldadas por diversos fatores como nacionalismo, colonialismo, globalização, transformações sociais, dentre outros. Assim, o estudo das IL permite compreender como as falas sobre a língua refletem e influenciam processos históricos e socioculturais mais amplos. Nesse sentido, interpretamos que as IL não são neutras, visto que são (re)produzidas na experiência social dos usuários da língua, conforme iremos demonstrar na análise que descreve as IL nas falas dos professores de francês.

Na seção a seguir, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa.

2. DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Inserimos este trabalho no paradigma interpretativista de abordagem qualitativa, visto que visa a “[...] produzir conhecimento que enriquece nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo, e por que, da perspectiva dos participantes [...]”¹⁴ (Lin, 2015, p. 25). Nesse sentido, descrevemos as IL dos professores de francês sobre a LF, enfatizando os significados subjetivos desses atores sociais a partir de três perguntas extraídas de um questionário aplicado aos professores de LF de escolas de idiomas de João Pessoa, conforme a dissertação de Mestrado de Koffmann (2018).

O questionário utilizado continha oito perguntas, incluindo questões abertas e semiabertas, e buscava identificar os motivos que levaram esses profissionais a escolherem a docência em LF e como o ensino de LF e o professor desta língua se posicionam em relação ao ensino de outros idiomas. As perguntas selecionadas para esta pesquisa foram: questão 1: explique qual (is) razão(ões) fez você escolher ser professor de língua francesa; questão 2: você pensa que o aprendizado da língua francesa pode trazer vantagens para quem a estuda? Quais vantagens/

14. No original: “[...] to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what are doing, and why, from the perspectives of the participants [...]” (Lin, 2015, p. 25).

benefícios seriam esses?; questão 3: como o professor de língua francesa se posiciona em relação aos professores de outras línguas estrangeiras?

O universo da pesquisa foi constituído de três instituições privadas - Aliança Francesa de João Pessoa (AFJP), Casa Toulousaine e Escola Marista Pio X - e três públicas - Centro de Línguas do Estado (CELIN), Centro de Línguas do Município (CELEST) e o curso de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A escolha desses estabelecimentos se explica pelo fato de ofertarem cursos de LF. Na Tabela 1, ilustramos o quantitativo de professores pertencente a cada uma das instituições selecionadas.

Tabela 1 - Número de Professores

Fonte - Koffmann (2018)

15. Desses 8 professores, 1 ensina também no CELIN.

16. Desses cinco professores, um professor ensina também no CELEST e um na AFJP. Nesta escola, somente uma professora não devolveu o questionário.

ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORES
AFJP	8 ¹⁵
CASA TOULOUSAINE	1
CELIN	5 ¹⁶
CELEST	1
MARISTA PIO X	1
CURSO DE EXTENSÃO	Ministrado por estudantes do curso de Letras/Francês

De 16 professores, 13 responderam ao questionário, sendo 9 brasileiros e 4 franceses, conforme os caracterizamos na Tabela 2.

Perfil dos professores		Frequência
Sexo	Masculino	5
	Feminino	8
	Total	13
Grau de instrução	Médio	3
	Superior cursando	1
	Superior completo	9
	Total	13

Tabela 2 – Perfil dos professores

Fonte – Koffmann (2018)

A faixa etária mais representativa entre os professores de francês em João Pessoa era superior a 45 anos, com 7 professores entre 45 e 50 anos, 1 entre 31 e 45 anos e 4 entre 20 e 30 anos, e, 1 que não informou a idade. Alguns desses professores ensinam em mais de um dos estabelecimentos visitados, conforme já comentado.

Para o exame das respostas dos professores, utilizamos a análise temática que consiste em “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados”¹⁷ (Braun & Clarke, 2006, p. 79). Para tanto, seguimos os seguintes passos:

- *familiarização com os dados*: esta etapa baseou-se na leitura repetida das respostas com a finalidade de encontrar padrões temáticos;
- *geração dos códigos iniciais*: esta etapa caracterizou-se pela identificação de códigos iniciais;

17. No original: “Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data” (Braun & Clarke, 2006, p. 79).

- *busca por temas*: esta etapa consistiu na análise dos códigos a fim de identificar temas. Aqui, foi possível identificar similaridades e diferenças nos códigos, o que permitiu juntar códigos em um mesmo tema;
- *revisão dos temas*: esta etapa envolveu a conferência e refinamento de cada tema a partir da análise da homogeneidade interna (se os extratos textuais tratavam do mesmo tema ou não) e da homogeneidade externa (se os temas se diferenciam entre si, a fim de não haver sobreposição de conteúdo temático);
- *definição e nomeação final dos temas*: revisão final do mapa temático encontrado, identificando se este é satisfatório, ou seja, se responde à pergunta de pesquisa elaborada;
- *produção do relatório*: elaboração escrita deste artigo.

Para fins de análise das respostas dos professores, os excertos em português foram transcritos tais quais apresentados no questionário e traduzimos os excertos em francês. Os colaboradores foram identificados pela letra P acompanhados de um numeral cardinal (ex.: P1, P2, etc). Adicionalmente, comparamos os resultados das IL presentes nas falas dos professores com aquelas presentes nas falas de alunos (Sousa et al, 2023; Koffmann, 2018).

3. RESULTADO E DISCUSSÕES: A VOZ DOS PROFESSORES DE FLE

Com vistas a responder à questão de pesquisa “Quais ideologias linguísticas estão presentes nas falas de professores de FLE?”, chegamos ao seguinte mapa temático, conforme demonstrado na Figura 1.

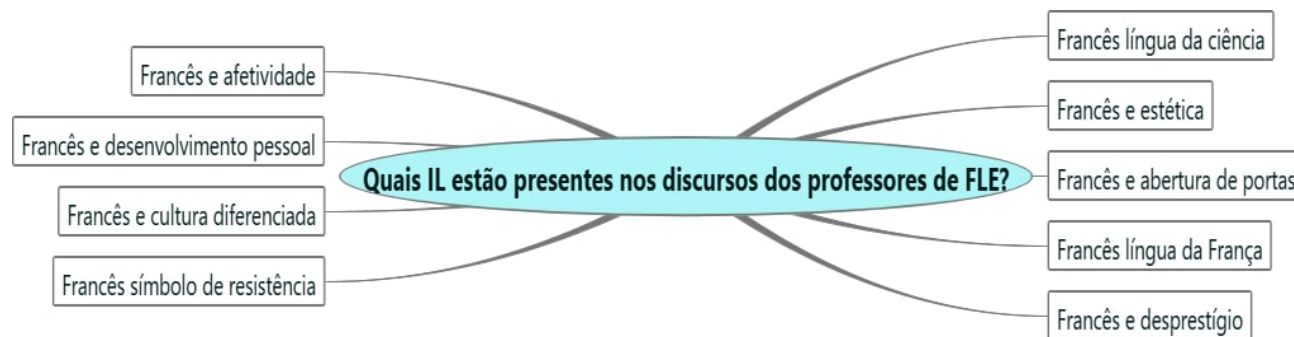


Figura 1 – IL nas falas dos professores de FLE

Fonte – Elaborado pelas autoras

Esses temas confirmam que a categoria teórica IL nos possibilita “pensar a linguagem em relação ao contexto, mas não apenas como um produto derivado dele (como um objeto cuja forma reflete condições sociais), mas também como uma prática que o constitui”¹⁸ (Del Valle; Meirinho-Guede, 2016, p. 622). Em outras palavras, as IL conectam a língua com diferentes dimensões sociais como o francês à afetividade, à estética, ao desenvolvimento pessoal, a uma cultura diferenciada, dentre outros aspectos contextuais.

Um dos temas identificados nas falas dos professores foi *francês e afetividade*. Essa IL revela a conexão afetiva dos colaboradores com a língua, relacionando-a a memórias ou expressando o apreço que têm por ela, conforme ilustramos nos excertos (1) e (2).

(1) “*Desde criança*¹⁹ 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.” (P3)

(2) “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 em que estudei indecisa com relação a qual profissão escolher, não tive mais dúvidas.” (P9)

Na fala de P3, a presença do francês é evidente no domínio familiar (“eu ouvia minha avó e minha mãe falarem francês”) e no domínio escolar (“estudei em colégio de freiras francesas”).

18. No original: “Se trata de 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” (Del Valle; Meirinho-Guede, 2016, p. 622).

19. Todos os grifos nas respostas dos colaboradores são de nossa responsabilidade.

Através da locução adverbial “desde criança” é destacado o tempo em que essa língua passa a fazer parte do dia a dia do colaborador. P3 arremata seu enunciado através do advérbio “sempre” ao confirmar essa presença constante do francês em sua vida. Já P9, utiliza o verbo “me apaixonei” para descrever sua relação com a LF e sua cultura, acrescido do advérbio “simplesmente”, indicando o modo como se deu essa ação. Em outros excertos, também observamos a recorrência do verbo “gostar”, tendo o francês como objeto dessa ação, consoante destacado por P8, no excerto (3).

(3) “Conhecer e gostar da língua e o fato de já ser na época professora de crianças (fundamental I).” (P8)

Nesses excertos, os “sentimentos” (Kroskrity, 2004) sobre a LF, declarados pelos professores, estão marcados explicitamente na materialidade linguística.

Outro tema identificado nos dados foi *francês* e *estética*. Essa IL ressalta aspectos relativos à beleza da LF, seja por sua dimensão sonora, seja pela história da França, dentre outros. Os excertos (4) e (5) exemplificam a percepção dos professores sobre a estética do francês.

(4) “Sempre fui fascinada pela melodia, sonoridade desse idioma além do encantamento pela história desse país, a França.” (P3)

(5) “Por ter me cansado de estudar inglês durante muitos anos, encontrei no francês mais beleza e mais afinidade com nosso idioma. Gosto mais dos sons da língua francesa que da fonética inglesa; considero o francês uma língua que exalta sensibilidade e cultura.” (P2)

Para os professores destacados, a LF é valorizada pela “melodia”, pela “sonoridade” (P3), pelos “sons” (P2), bem como pela sua “história” da França (P3). Esses atributos intrínsecos e extrínsecos da língua produzem em P3 uma atitude de atração pela língua que é expressa pelas escolhas linguísticas “fascinada” e “encantamento”. P4, por sua vez, ressalta a possibilidade de

esta língua evidenciar “sensibilidade e cultura”. Ambos os excertos revelam o sentimento de admiração pela língua.

A fala de P3 também revela outra IL: a relação da LF com um Estado específico, desconsiderando os demais países que também têm o francês como língua oficial (Bélgica, Suíça, Luxemburgo, Canadá, Haiti, Mônaco, Senegal, Benin, Costa do Marfim e República do Congo). Em suma, esse tema foi categorizado como *francês língua da França*, pois relaciona o francês tão somente à região da França. Identicamente, em Koffmann (2018), os alunos de FLE também conectaram essa língua a um país específico. Essa IL atesta a dimensão proposta por Kroskrity (2004, p. 509) de que elas “são utilizadas produtivamente na criação e representação de várias identidades sociais e culturais”²⁰. No caso específico, o francês interrelaciona-se a uma identidade nacional da França.

Observamos que ao destacarem a beleza do francês, os professores também ressaltaram sua cultura, elemento que, em geral, está associado à aprendizagem das línguas. Contudo, aqui, identificamos outro tema que foi *francês e cultura diferenciada*. Ressaltamos que muitos colaboradores fizeram menção à aprendizagem da língua juntamente com a cultura, no entanto esse tema salienta o papel distinto da cultura francesa. Ou seja, a cultura francesa é vista como um componente de destaque, diferenciado no aprendizado dessa língua. Os excertos (6) e (7) ilustram esse tema.

(6) “A língua francesa, sendo uma referência no nível literário e cultural.” (P11)

(7) “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”. (P9)

20. No original: “[...] language ideologies are productively used in the creation and representation of various social and a cultural identities [...]” (Kroskrity, 2004, p. 509).

Tais enunciados indicam uma IL de distinção positiva, em que o francês é visto como veículo de um capital simbólico, de “referência” (P11), percepção que ecoa sobre o prestígio dessa língua, tornando-a de distinção social. Destacamos que P9 avalia a cultura francesa em um grau mais elevado, pois além do adjetivo “rico” adiciona o advérbio “tão”, colocando essa cultura em uma escala superior de valoração.

Comparando esse resultado com as falas de alunos de cursos livres de francês nesse mesmo universo de pesquisa (Koffmann, 2018; Sousa et al, 2023), constatamos a presença da mesma IL. Embora não seja possível afirmar que as IL dos professores criam ou fomentam as IL nos alunos, o fato é que essa percepção sobre o francês parece ser difundida em diferentes instituições, o que poderia explicar a presença dessa IL tanto nas falas dos alunos quanto dos professores. De acordo com Sousa et al (2023, pp. 13-14),

a IL da LF como representativa de uma cultura superior circula ainda hoje, o que nos permite supor que ela é reproduzida por diversos organismos responsáveis por sua propagação no mundo, como a Organização Internacional da Francófia (OIF), a Federação Internacional de Professores de Francês (FIPF), a Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF) e suas Associações de Professores de Francês (APF), [...] as Embaixadas Francesas, Alianças Francesas, Institutos franceses, dentre outros. Esses organismos se esforçam para propagar ao público a riqueza cultural francófona através de manifestações culturais, formações para os profissionais de FLE, intercâmbios, dentre outros eventos.

Essas instituições visam a difundir a LF e utilizam como argumento a ideia de que essa língua representa uma cultura superior, fomentando, assim, essa IL. A divulgação dessa IL através da fala dos professores confirma a afirmação de que “ideologias linguísticas representam as percepções da linguagem e do discurso que são construídas no interesse de um grupo social ou cultural específico”²¹ (Kroskrity, 2004, p. 501). Aqui, destacamos o papel de organizações de diferentes naturezas, as quais (re)produzem falas a partir de um lugar de autoridade institucional, o que confere à categoria teórica IL sua institucionalidade (Del Valle, 2007).

21. No original: “[...] language ideologies represent the perceptions of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group.” (Kroskrity, 2004, p. 501).

Voltando à fala de P9, no excerto (7), observamos que este também reverbera outra IL que especificamos como *francês e desenvolvimento pessoal*. Essa ideia de “transformação” aparece claramente quando o professor afirma que a experiência docente com o francês contribuiu para torná-lo “uma pessoa melhor e mais experiente”. Aqui, a LF é representada não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como mediação formativa de vida - uma experiência pessoal.

Outro tema presente nas falas dos professores foi *francês e abertura de portas*. Essa IL revela o papel da LF como instrumento para ter acesso ao domínio do trabalho, da ciência, do turismo. Os excertos (8), (9) e (10) demonstram essa afirmação.

(8) “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. Para o mundo do trabalho, do conhecimento, do turismo etc.**” (P9)

(09) “O estudo da língua francesa permite ao aluno a possibilidade de ter **acesso à literatura de áreas específicas na medicina, direito entre outras áreas**. Permite também que ele **viaje ou estude em países de língua francesa.**” (P5)

(10) “Conhecer uma outra cultura; ter a possibilidade de **intercâmbios e facilidade de compreender outra(s) língua(s), principalmente se pertencerem à mesma raiz.**” (P8).

Como é possível observar nas falas dos professores, essa metáfora de abertura de portas e de transposição de fronteiras, presente nos enunciados analisados, confere à LF o estatuto simbólico de “chave” de acesso a múltiplas esferas da vida pessoal e profissional. Em outras palavras, “abre portas para o mundo” (P9) sintetiza essa concepção que associa o francês a vantagens de ordem acadêmica, profissional e formativa, atribuindo a esta língua o poder simbólico de mediação entre o indivíduo e um universo de possibilidades culturais e sociais. Observamos que as falas dos colaboradores indicam entrada para o “*mundo do trabalho*” (P9), para o conhecimento científico – “*literatura de áreas específicas na medicina, direito entre outras áreas*”

– (P5) e para a aprendizagem de outras línguas neolatinas – “*facilidade de compreender outra(s) língua(s)*” (P8).

Em relação à “abertura de portas” no mundo do trabalho, e a título de comparação com a pesquisa de Koffmann (2018), os alunos de FLE também reverberaram essa IL. Para eles, essa “chave” ou “senha” pode estar relacionada a áreas específicas como Gastronomia ou Relações Internacionais ou refere-se a “oportunidades de emprego mais qualificado” (Sousa et al, 2023, p. 17). Em outras palavras,

A vinculação entre aprendizagem de língua estrangeira e empregabilidade apresenta algumas nuances quando se refere à LF: não é uma conexão entre realidade linguística e extralinguística que se adequa a qualquer esfera de atividade laboral, bem como é estabelecida uma conexão com um tipo de emprego “nobre” ou “distinto” (Sousa et al, 2023, p. 18).

Retomando a fala de P5 (excerto 10), constatamos uma IL embutida que é a do *francês língua da ciência*, ou seja, o conhecimento acadêmico em diferentes áreas é divulgado em LF, por essa razão, saber o francês dá acesso a esses conhecimentos. Observamos que o colaborador definiu duas áreas, Medicina e Direito, mas também deixou em aberto outros campos do saber através do uso de “*dentre outras áreas*”, o que deixa evidente o papel do francês no âmbito acadêmico. Interessante destacar que a valorização da LF como língua da ciência contrapõe-se à consequência da internacionalização das universidades, a qual coloca o inglês como língua franca nesse domínio acadêmico (Jenkins, 2014).

Igualmente, os alunos de francês também relacionaram a LF com a língua da ciência. Essa IL se materializou de duas formas: associando o francês a um campo acadêmico próprio do conhecimento como Arquitetura e não especificando a área. Para Sousa et al (2023, p. 20), “o destaque feito pelos estudantes²² para a LF em algumas áreas coexiste com outra IL que circula no campo acadêmico – o inglês é a língua franca para a divulgação científica”.

22. O termo “estudantes” aqui refere-se aos alunos dos cursos de línguas.

Afora essas IL, as falas dos professores também mostraram outros temas. Um deles é o *francês símbolo de resistência*. Esse tema descreve a escolha do francês em oposição às línguas hegemônicas – o inglês e o espanhol. Nesse sentido, ser professor de francês representa ir contra o predomínio dessas línguas estrangeiras no contexto brasileiro. O excerto (11) comprova essa IL.

(11) “Escolhi trabalhar com a língua francesa pelo fato de sempre admirar a língua e cultura. E também como **forma de protesto**, pois nunca concordei que todos os alunos deveriam apenas estudar inglês ou espanhol.” (P5)

Além de admirar a LF (“*pelo fato de sempre admirar a língua e cultura*”), P5 a concebe como uma “*forma de protesto*”, estabelecendo uma comparação entre a LF e a língua inglesa e a espanhola. O professor é motivado pela oportunidade de ensinar e promover o francês como forma de contestar a hegemonia dessas outras duas línguas no currículo escolar brasileiro. As línguas circulam em mercados simbólicos nos quais têm determinado valor ou peso, e, no atual cenário global, a “moeda forte” é, indiscutivelmente, o inglês. As consequências da hegemonia anglófona não apenas organizam as oportunidades profissionais, mas também impõem formas de avaliação institucional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reduzindo, assim, o espaço de circulação do francês e de outras línguas. Essa IL revela o quanto essa categoria se presta a desvelar a relação entre língua e poder, conforme destacam Del Valle e Meirinho-Guede (2016). Segundo os autores,

Imaginar uma comunidade linguística como um mercado nos leva a propor que cada indivíduo possui um maior ou menor capital linguístico, cuja distribuição depende dos mecanismos que determinam a organização e a mobilidade social, bem como da distribuição de cotas e espaços de poder²³ (Del Valle & Meirinho-Guede, 2016, p. 626).

Outro tema identificado foi *francês e desprestígio*. Essa IL descreve a perda de valor simbólico da LF frente aos diferentes cenários sócio-políticos, nos quais a utilidade comunicativa

23. No original: “Imaginar una comunidad lingüística como un mercado nos lleva a proponer que cada individuo está en posesión de un mayor o menor capital lingüístico cuya distribución depende de los mecanismos que determinan la organización y movilidad social así como la distribución de cuotas y espacios de poder.” (Del Valle e Meirinho-Guede, 2016, p. 626).

do inglês se sobrepõe a outras considerações culturais ou históricas. Os excertos (12) e (13) ilustram essa IL.

(12) “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.” (P11)

(13) “[...] resistente pois a língua francesa tem sido desprestigiada em relação às outras línguas estrangeiras.” (P8)

Na fala de P11, afora o fato de ter expresso a dimensão estética da LF como um valor diferencial (“a possibilidade de aprenderem uma língua mais próxima da sua e de incontestável beleza.”), destacamos a perda de prestígio da língua no sistema educativo contemporâneo (“não é hoje tão prestigiada quanto no século XIX”). O recurso à história – remetendo à centralidade do francês no século XIX – reforça a ideia de uma identidade linguística em declínio, mas ainda legitimada por seu capital simbólico. Já a fala de P8, afirma que o professor de francês é “resistente”, pois a “língua francesa tem sido desprestigiada em relação às outras línguas estrangeiras”. A escolha do léxico “desprestígio” marca a fala de uma perda de valor simbólico da LF diante de outras línguas estrangeiras no Brasil.

Observamos que nos temas *francês como símbolo de resistência e francês e desprestígio*, os professores fazem, inevitavelmente, menção ao inglês e ao espanhol, reverberando as relações entre língua e poder, destacando que “[...] é necessário pensar a linguagem em relação direta com o contexto situacional, social e até geopolítico [...]”²⁴ (Del Valle & Meirinho-Guede, 2016, p. 623). No Brasil, o francês teve seu período áureo na Era Vargas, de 1930 a 1945, com a Reforma Capanema. Nessa reforma, a LF se constituiu uma disciplina obrigatória tanto para o ginásio (hoje ensino fundamental II) quanto para o colegial (hoje ensino médio), perfazendo

24. No original: “[...] es necessário pensar el lenguaje em relación directa com el contexto situacional, social e incluso geopolítico [...]” (Del Valle; Meirinho-Guede, 2016, p. 623).

17 horas de aula semanais, superando, inclusive a carga horária do inglês e do espanhol (Brasil, 1942). Mas após a Segunda Guerra Mundial, com a vitória dos Aliados, nos quais faziam parte os Estados Unidos e a Inglaterra, aumenta o interesse e a demanda pela língua inglesa. Em 1961, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi retirada do currículo a obrigatoriedade de uma língua estrangeira específica, deixando a escolha a cargo dos sistemas de ensino. A partir daí, o francês perde sua importância no currículo escolar ao mesmo tempo em que há o fortalecimento do inglês. Essa obrigatoriedade de uma língua estrangeira só vai aparecer para o 2º grau (hoje, ensino médio) com a LDB de 1971, e, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, com a LDB de 1996, mas a LF já não era mais prioridade. Dessa forma, essas políticas educacionais não definiam qual língua estrangeira seria obrigatória, contudo, na prática, as escolas definiam o inglês como a língua estrangeira a ser ensinada e aprendida, deixando outras possíveis línguas de fora.

Já no primeiro governo do Presidente Lula, foi promulgada a Lei nº 11.161 em 2005 que, por sua vez, instituiu a oferta compulsória do espanhol. E, por fim, em 2017, essa lei foi revogada pela Lei nº 13.415, a qual instituiu o ensino obrigatório do inglês (Arruda et al, 2022). Como é possível constatar através desse breve histórico das políticas educacionais brasileiras, o francês foi gradativamente perdendo seu prestígio ao passo que o inglês e, de alguma forma, o espanhol, vão aumentando seu *status* no currículo da educação básica brasileira.

A título de comparação e análise, observamos as IL presentes nas falas dos professores aqui apresentadas e traçamos um paralelo com a dos alunos apresentadas em Koffmann (2018) e em Sousa et al (2023), e observamos pontos convergentes e divergentes, conforme demonstramos na tabela 3. A IL *francês como língua da diplomacia* foi a única que não apareceu entre os professores e que está presente no grupo de alunos. Há IL que identificamos apenas entre os

professores e algumas delas como francês como símbolo de resistência e francês e desprestígio, correlacionamos à identidade profissional. Essa afirmação se explica pelo fato de que apontamos essas ideias nas questões voltadas à profissão como razões para ser professor de francês e o posicionamento destes em relação a outros professores de língua estrangeira.

Tabela 3 – IL de professores e alunos de FLE

Fonte – Elaborado pelas autoras

Ideologias linguísticas	Professores	Alunos
Francês e afetividade	X	
Francês e desenvolvimento pessoal	X	
Francês e cultura diferenciada	X	x
Francês como símbolo de resistência	X	
Francês língua da ciência	X	x
Língua e estética	X	
Francês e abertura de portas	X	x
Francês língua da França	X	x
Francês e desprestígio	X	
Francês língua da diplomacia		x

Em suma, os resultados apontaram um conjunto de ideologias as quais categorizamos como *francês e afetividade*, *francês e desenvolvimento pessoal*, *francês e cultura diferenciada*, *francês língua da ciência*, *francês e estética*, *francês e abertura de portas* e *francês língua da França*, *francês símbolo de resistência* e *francês e desprestígio*.

Na seção a seguir, apresentamos as principais conclusões advindas desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de descrever as IL presentes nas falas de professores de FLE, utilizamos respostas de três perguntas de um questionário aplicado a 13 professores de cursos livres de LF, em João Pessoa-PB. As perguntas selecionadas foram as seguintes: Q1) Explique qual(is) razão(ões) fez você escolher ser professor de língua francesa; Q2) Você pensa que o aprendizado da língua francesa pode trazer vantagens para quem o estuda? Que vantagens/benefícios seriam esses?; Q3) Como o professor de língua francesa se posiciona em relação aos professores de outras línguas estrangeiras? A fim de analisarmos os dados, utilizamos a análise temática, metodologia de natureza qualitativa que foi proposta por Braun e Clarke (2006).

Os dados revelaram a presença de diferentes IL, a saber: *francês e afetividade*, *francês e desenvolvimento pessoal*, *francês e cultura diferenciada*, *francês língua da ciência*, *francês e estética*, *francês e abertura de portas* e *francês língua da França*, *francês símbolo de resistência* e *francês e desprestígio*. Essas IL, por sua vez, são atravessadas por relações de poder e de prestígio, e, segundo os professores pesquisados, mostram o francês com um *status* diferenciado em relação às outras línguas, bem como mostram o francês como desprestigiado quando comparado a outras línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol.

A partir desta pesquisa detectamos um conjunto de IL as quais, potencialmente, podem ser divulgadas entre os alunos, principalmente quando os professores demonstraram sentimentos de apreço e admiração pela LF, o que os torna “protagonistas da francofonia” (Walton, 2009). Segundo Walton (2009, p. 13), os professores estão “na primeira fila desses militantes [...], visto que são os defensores e os transmissores do idioma e das culturas”. Nessa perspectiva, sugerimos a realização de outras pesquisas que explorem as IL da LF, seja em materiais didáticos ou em anúncios publicitários de cursos de francês, por exemplo.

Essa pesquisa poderia ser ampliada se o ensino de francês estivesse presente no currículo das escolas públicas e/ou privadas para que pudéssemos realizar um estudo completo das visões dos alunos em relação a essa língua, principalmente, em um contexto educacional em que o francês seria uma disciplina obrigatória.

REFERÊNCIAS

- Ajsic, A., & McGroarty, M. (2015). Mapping language ideologies. In F. M. Hult & D. C. Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 181–192). Wiley Blackwell.
- Ageron, C.-R. (1994). *La décolonisation française*. Armand Colin.
- Arruda, L. de S., et al. (2022). A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. *Revista Letras Raras*, 11(especial), 217–242.
- Balous, S. (1970). *L'action culturelle de la France dans le monde*. Paris: P.U.F.
- Beya, A. B. (s.d.). *Éléments de didactique et méthodologie générale du FLE*. Ministère de l'Éducation nationale; CNED – Alliance Française Paris Île-de-France.
- Brasil. (1942, abril 9). *Decreto-Lei nº 4.244: Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Diário Oficial da União.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chaubet, F. (2006). *La politique culturelle française et la diplomatie de la France*. Paris: L'Harmattan.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas (QECRL): Aprendizagem, ensino, avaliação* (Edição portuguesa). Edições Asa. Recuperado em 1 fev. 2017, de http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e éd.). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: Categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español* (pp. 13–29). Vervuert/Iberoamericana.
- Del Valle, J., & Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. In J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 622–631). Routledge. http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc_pubs
- Dubois, C.-G. (2014). L'expansion politique et son instrument linguistique dans la France des XVI^e et XVII^e siècles. In F. Argod-Dutard (Ed.), *Le français, une langue pour réussir* (pp. 25–36). Presses Universitaires de Rennes.

Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.

Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge.

Jernudd, B., et al. (2012). History of the field: A sketch. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 16–36). Cambridge University Press.

Koffmann, R. S. L. (2018). *Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba].

Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496–517). Blackwell Publishing.

Lin, A. M. Y. (2015). Researcher positionality. In F. M. Hult & D. C. Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 21–32). Wiley Blackwell.

Riout, N. (2024). Representações da língua francesa e dos francófonos no Brasil: Um panorama da pesquisa em estudos da linguagem. In A. F. P. Gondar & T. C. A. S. Pereira (Orgs.), *(Re)construção de políticas de pesquisa: História, política, contato linguístico* (pp. 495–513). Pedro & João Editores.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Clé International.

Shiffman, H. (2009). Language policy and linguistic culture. In T. Ricento (Ed.), *Language policy: Theory and method* (pp. 111–125). Blackwell Publishing.

Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193–247). Linguistic Society/University of Chicago.

Sousa, S. C. T., Koffmann, R. S. L. & Ponte, A. S. (2023). Pourquoi le français? Um estudo de caso sobre ideologias linguísticas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 39(3), 1-24. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202339355723>

Walton, D. (2009). *O futuro da francofonia* (A. Cheuiche, Trad.). Sulina.

