



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PGLETRAS**

RAYANNA MENDONÇA MARTINS BECKMAN

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E OS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA FRANCESA NO
BRASIL**

SÃO LUÍS

2026

RAYANNA MENDONÇA MARTINS BECKMAN

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E OS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA FRANCESA NO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PGLetras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Análise do Discurso e Política Linguística.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Mônica da Silva Cruz

COORIENTADORA: Profa. Dra. Glória da Ressurreição Abreu França

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Beckman, Rayanna Mendonça Martins.

POLÍTICA LINGUÍSTICA E OS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA
FRANCESA NO BRASIL / Rayanna Mendonça Martins Beckman. -
2026.

80 p.

Coorientador(a) 1: Glória da Ressurreição Abreu França.

Orientador(a): Monica da Silva Cruz.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, Universidade
Federal do Maranhão - Ufma, 2026.

1. Política Linguística. 2. Discurso. 3. Línguas
Estrangeiras. 4. Língua Francesa. I. Cruz, Monica da
Silva. II. França, Glória da Ressurreição Abreu. III.
Titulo.

RAYANNA MENDONÇA MARTINS BECKMAN

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E OS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA FRANCESA NO
BRASIL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção da qualificação.

Aprovado(a) em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica da Silva Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Glória da Ressurreição Abreu França (Coorientadora)
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Georgiana Marcia Oliveira Santos
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Josilene Pinheiro Mariz
Universidade Federal de Campina Grande

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e sustento de todas as coisas, pela vida, pela força concedida nos momentos de fragilidade e pela serenidade que guiou meus passos ao longo desta caminhada acadêmica.

Aos meus pais, João e Pollyanna, por serem meu alicerce inabalável, exemplo de dedicação, amor e perseverança. Tudo o que sou carrega a marca do cuidado e dos ensinamentos de vocês.

À minha irmã Jullyanna, companheira de vida, pelo apoio constante, pela escuta atenta e pelo incentivo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus sobrinhos, Pedro Lucas e Maitê, por serem luz e alegria, lembrando-me sempre da leveza necessária para seguir adiante. Ao meu cunhado Pedro, pelo apoio e presença.

Ao meu companheiro Paulo, pelo amor, paciência e apoio incondicional. Obrigada por caminhar ao meu lado, por compreender ausências e por transformar cansaço em encorajamento.

Às minhas coordenadoras, Tarcyene e Naiara, pela confiança, compreensão e incentivo durante este percurso, contribuindo de maneira significativa para que eu pudesse conciliar trabalho e pesquisa.

Ao professor Vilton Soares, que é uma inspiração para mim, na luta pelas relações internacionais que contribui muito no crescimento da língua francesa no Maranhão, e que me disponibilizou os materiais do IFMA, utilizados nesta pesquisa.

Aos meus amigos de trabalho na UFMA — Callebe, Amanda, Cássio e Elis — pela parceria, pelo apoio cotidiano e pelas palavras de incentivo que tornaram essa jornada mais leve.

À minha orientadora, Mônica Cruz, pela orientação atenciosa e sensível, pelas contribuições teóricas fundamentais e pela confiança depositada em minha pesquisa. Sua condução foi essencial para a construção deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, minha sincera gratidão.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Foucault (1971)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as condições de produção e os modos de circulação dos discursos que configuram a presença da língua francesa como LE no país, destacando os efeitos de sentidos que emergem das disputas ideológicas que atravessam as políticas linguísticas educacionais. Ao analisar os sentidos que se estabilizam ou se deslocam em torno das escolhas linguísticas no currículo escolar, busca-se compreender como a língua francesa é significada nesse espaço tensionado por relações de poder, história e ideologia. O trabalho inscreve-se no campo teórico da Análise do Discurso Materialista (ADM), tomando como base o conceito de memória discursiva (Zoppi-Fontana, 2021), compreendida como um espaço ideológico estruturado e estruturante que permite a interpretação como efeito necessário da relação simbólica entre o sujeito e o real da língua e da história. Articula-se também a História das Ideias Linguísticas (Auroux, 1989; Orlandi, 2013), abordagem que permite observar a trajetória histórica da institucionalização das línguas no Brasil, além da Semântica da Enunciação (Guimarães, 2002/2005), que concebe os enunciados como acontecimentos marcados pela historicidade, envolvendo necessariamente as instâncias do sujeito, da língua, da temporalidade e do real. A partir dessas posições teóricas, analisam-se os efeitos de sentido produzidos em discursos que atravessam o espaço escolar brasileiro, particularmente nas disputas em torno da escolha da língua estrangeira (LE) obrigatória e da LE optativa, contexto em que se inscreve o ensino de língua francesa. A questão que norteia este estudo é: Como se formulam os discursos sobre ensino de língua francesa no Brasil hoje? O *corpus* é constituído pela Lei nº 13.415/2017, especialmente seu art. 3º; pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); por sequências discursivas publicadas no portal oficial do Governo do Amapá e na carta “Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II”; documentos em que se atualizam discursividades que sustentam uma memória do ensino de línguas no Brasil.

Palavras-chave: Política Linguística; Discurso; Línguas Estrangeiras; Língua Francesa.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif de comprendre les conditions de production et les modes de circulation des discours qui configurent la présence de la langue française comme LE dans le pays, en mettant en évidence les effets de sens qui émergent des disputes idéologiques qui traversent les politiques linguistiques éducatives. En analysant les sens qui se stabilisent ou se déplacent autour des choix linguistiques dans le programme scolaire, on cherche à comprendre comment la langue française est signifiée dans cet espace tendu par les rapports de pouvoir, l'histoire et l'idéologie. Le travail s'inscrit dans le domaine théorique de l'analyse du discours matérialiste (ADM), en se basant sur le concept de mémoire discursive (Zoppi-Fontana, 2021), comprise comme un espace idéologique structuré et structurant qui permet l'interprétation comme effet nécessaire de la relation symbolique entre le sujet et le réel de la langue et de l'histoire. On articule aussi l'histoire des idées linguistiques (Auroux, 1989 ; Orlandi, 2013), approche qui permet d'observer la trajectoire historique de l'institutionnalisation des langues au Brésil, et en plus, la Sémantique de l'Énonciation (Guimarães, 2002/2005), qui conçoit les énoncés comme des événements marqués par l'historicité, impliquant nécessairement les instances du sujet, de la langue, de la temporalité et du réel. À partir de ces positions théoriques, on analyse les effets de sens produits dans des discours qui traversent l'espace scolaire brésilien, en particulier dans les disputes autour du choix de la langue étrangère (LE) obligatoire et de la LE facultative, contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement de la langue française. La question qui guide cette étude est : comment sont formulés les discours sur l'enseignement du français au Brésil aujourd'hui ? Le corpus est constitué par la loi n° 13.415/2017, en particulier leur art. 3°, par les Paramètres Curriculaires Nationaux (1998) pour des séquences discursives publiées sur le portail officiel du gouvernement d'Amapá et dans la lettre « Considérations des départements d'espagnol et de français sur la mise en œuvre du nouvel enseignement secondaire au collège Pedro II »; documents dans lesquels sont mises à jour des discursivités qui soutiennent une mémoire de l'enseignement des langues au Brésil.

Mots-clés : Politique linguistique; Discours; Langues étrangères; Langue française.

LISTA DE SIGLAS

ADM: Análise do Discurso Materialista

CEL: Centro de Ensino de Línguas

DALF: Diplôme Approfondi de Langue Française

DELFL: Diplôme d'Études en Langue Française

FD: Formação Discursiva

HIL: História das Ideias Linguísticas

IFMA: Instituto Federal do Maranhão

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LE: Língua Estrangeira

NEM: Novo Ensino Médio

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

SD: Sequência Discursiva

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O declínio no ensino de línguas.....	54
Figura 2: A hegemonia da língua inglesa.....	55
Figura 3: Carta do Colégio Pedro II sobre as considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês acerca da implementação do NEM.....	57
Figura 4: O parecer do Colégio Pedro II sobre a lei 13.415	59
Figura 5: Portal do Governo do Amapá sobre a Comissão Mista Transfronteiriça CMT.....	63
Figura 6: Governo do Amapá e a renovação de cooperação com o Ministério da Educação da França	64
Figura 7: Relação do Instituto Federal do Maranhão – IFMA com o Institut Mesnières – Lycée Saint-Joseph	65
Figura 8: Diálogo Intercultural entre IFMA e estudantes francófonos em São Luís- MA.....	67
Figura 09: Cooperação Internacional entre instituições francesas e IFMA	67
Figura 10: Conselho Nacional de Instituições da Rede Nacional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF no Brasil	69
Figura 11: Intercâmbios e parcerias entre o IFMA e a França	71

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 SOBRE A MEMÓRIA DISCURSIVA DA LÍNGUA FRANCESA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS	18
2.1 Ensino de Língua Francesa no Brasil: Entre Discursos, Práticas e Políticas Linguísticas.....	22
2.2 Políticas Linguísticas como práticas de sentido: Intervenções, Silenciamentos e construção histórica das línguas no Brasil.....	28
2.3 Sentido, Sujeito e História: A Semântica da Enunciação nos discursos sobre o ensino da língua francesa no Brasil.....	34
3 DISCURSO, IDEOLOGIA E SENTIDO: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1 História e Memória: As condições de produção no ensino de língua francesa no Brasil	38
3.2 Espaços Discursivos e Efeitos de Poder no Ensino de Línguas Estrangeiras nas Instituições Educacionais no Brasil.....	41
3.3 Critérios de seleção e delimitação das sequências discursivas para análise	45
4 ENSINO, HISTORICIDADE, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LUGARES DE ENUNCIÇÃO: MOVIMENTOS DE ANÁLISE	47
4.1 Ensino de Língua Francesa no Brasil: Entre Políticas e Disputas de Espaços nas Instituições	49
4.2 Modos de circulação, sentidos projetados e processos de significação	51
4.3 Sequências Discursivas e a Produção de Sentidos	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	76

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presença da língua francesa no currículo escolar brasileiro, longe de constituir-se como dado natural ou escolha meramente pedagógica, inscreve-se em um campo de disputas atravessado por relações de poder, história e ideologia. No contexto das recentes reformulações das políticas educacionais — especialmente a partir da Lei nº 13.415/2017 —, observa-se um rearranjo das línguas no espaço escolar que produz deslocamentos, hierarquizações e redefinições quanto ao estatuto das línguas estrangeiras obrigatórias e optativas.

Nesse cenário, coloca-se como problema central desta pesquisa: compreender de que modo discursos institucionais e políticas linguísticas educacionais formulam, legitimam ou silenciam a presença da língua francesa no Brasil, produzindo efeitos de sentido que estabilizam ou tensionam sua permanência no currículo. Trata-se, portanto, de investigar como a memória discursiva do ensino de línguas é atualizada nas materialidades analisadas, configurando a língua francesa ora como língua de modernidade e prestígio, ora como escolha secundarizada, em um jogo de disputas que revela o funcionamento político do discurso no campo educacional.

Dessa forma, em um contexto permeado por disputas ideológicas relacionadas às políticas educacionais, o ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) no Brasil tem se afirmado como um espaço privilegiado de produção e circulação de sentidos sobre os idiomas e suas culturas, bem como de acesso a esses saberes.

Este trabalho baseia-se na perspectiva da Análise do Discurso Materialista (ADM), que compreende os discursos, não como instrumentos neutros no que concerne às expressões de ideias, mas como espaços atravessados por efeitos de sentidos, contradições e disputas.

Parte-se da Análise do Discurso Materialista, conforme formulada por Pêcheux (1975) e desenvolvida no Brasil por Orlandi (1999/2001), tomando como central o conceito de memória discursiva, que permite compreender os enunciados como atravessados por uma rede de dizeres anteriores, constituídos historicamente. Articulam-se, ainda, os pressupostos da História das Ideias Linguísticas (Auroux, 1989; Orlandi, 2013) e da Semântica da Enunciação (Guimarães, 2002/2005), em uma perspectiva que reconhece a historicidade constitutiva do dizer. Nesse horizonte teórico, o enunciado é compreendido como acontecimento discursivo, resultante do funcionamento de quatro instâncias indissociáveis: o sujeito, a língua, a temporalidade e o real.

A pesquisa também se ancora no conceito de política linguística, entendida aqui como ação do Estado sobre as línguas, ou seja, como forma de intervenção nas relações que os sujeitos estabelecem com o(s) idioma(s) que falam, bem como nas representações que constroem sobre eles (Sturza, 2009). No Brasil, tal noção tem sido cada vez mais pensada em estreita articulação com os fundamentos da Análise do Discurso Materialista, evidenciando os efeitos ideológicos implicados nos processos de regulação, normatização e ensino das línguas.

Por isso, tem-se por objetivo analisar os modos de funcionamento discursivo de medidas de intervenção como leis, portais e decretos, formuladas por órgãos oficiais vinculados ao Estado no campo do ensino de línguas. Tais medidas, inscritas em formações discursivas específicas, materializam sentidos que se colocam como propostas de melhoria nas ações governamentais ao longo da história da escolarização de línguas no Brasil.

No processo de inserção de línguas estrangeiras no currículo escolar, esses discursos operam por meio de justificativas que mobilizam a valorização dos aspectos linguísticos e culturais, atribuindo à diversidade linguística um papel estratégico na constituição de sentidos sobre inclusão e pluralidade. No entanto, acredita-se que é esse jogo de sentidos forças e disputas de sentidos que se delineiam gestos de interpretação que sustentam a presença — ou a ausência — de determinadas línguas, não como escolha neutra, mas como efeito de políticas linguísticas atravessadas por posições ideológicas.

Tais medidas de intervenção podem ser analisadas como efeitos de sentidos produzidos em (e por) determinadas formações discursivas que operam sobre a gestão e o controle das línguas. Inscritas em condições históricas e ideológicas específicas, essas ações não apenas regulam práticas relacionadas a idiomas, mas também produzem sentidos sobre quais línguas devem circular em dado momento, ser ensinadas ou valorizadas em determinados espaços sociais. Ao se apresentarem como iniciativas de interesse coletivo, articulam discursos que atravessam o campo social, educacional e político, e cujos efeitos incidem sobre diferentes grupos — locais, nacionais ou transnacionais —, participando da constituição de representações e relações de poder entre sujeitos e línguas.

Partimos de um arquivo formado por intervenções políticas materializadas em portais oficiais no campo do ensino de línguas, para compreender como o político se manifesta na constituição dos discursos que regulam e orientam essas práticas. Nessa direção, a noção de “político” pode ser pensada como a tensão entre uma normatividade

que institui divisões desiguais no real e as formas de pertencimento dos sujeitos que permanecem excluídos dessas determinações. Essa contradição permeia os discursos e práticas institucionais, manifestando-se em políticas linguísticas que materializam e reproduzem relações de poder e exclusão social.

Diante disso, torna-se fundamental compreender historicamente os espaços e as funções atribuídas aos diferentes idiomas nas políticas educacionais brasileiras, para apreender as materialidades que se configuram no ensino de línguas estrangeiras no país.

Nesta perspectiva, nosso arquivo também se forma por discursos sobre o ensino de línguas estrangeiras inscritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), na Lei 13.415, bem como outros dizeres oficiais que permeiam a (re)produção de sentidos sobre os discursos de hegemonia, que atualizam formações ideológicas, que por sua vez operam o silenciamento e ou a viabilização de determinadas posições-sujeito.

A partir daí, evidenciam-se as escolhas discursivas que constituem a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, ancorada em interesses políticos e econômicos específicos, bem como a configuração da língua espanhola como opção facultativa, configurando-se como efeitos de uma trama ideológica presente no cenário educacional atual.

Neste percurso, as escolhas das LEs nas instituições educacionais do Brasil serão abordadas como núcleos de memória que sustentam o discurso de hegemonia e não de pluralismo linguístico, historicizando, assim, os modos como esse discurso vem se estruturando cada vez mais em torno da repetição de gestos ideológicos, historicamente naturalizados.

Sendo assim, a inserção das línguas estrangeiras no currículo escolar oficial pode ser compreendida a partir de dois aspectos centrais que atravessam os discursos educacionais. Primeiramente, o inglês configura-se como um símbolo de prestígio social e econômico, sendo valorizado não apenas por sua função comunicativa internacional, mas também por representar um capital cultural e simbólico que atravessa as práticas escolares na atualidade. No entanto, essa valorização tende a reforçar uma lógica monolíngue que pode limitar a diversidade linguística e a pluralidade de saberes no campo educacional.

Em segundo lugar, a dinâmica política e econômica regional, especialmente marcada pela formação de blocos como o Mercosul, influencia as disputas discursivas e institucionais, permitindo que línguas como o espanhol e o francês se posicionem como

alternativas para ocupar espaços no currículo, configurando-se como elementos estratégicos na construção de sentidos sobre identidade, integração e educação.

O acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira abre caminhos para múltiplas formas de pensar, criar, sentir e agir, contribuindo para uma formação mais ampla e diversificada. Contudo, a priorização de algumas línguas em detrimento de outras revela uma disputa discursiva que atravessa o campo educacional, marcada por escolhas que não são aleatórias, mas permeadas por interesses ideológicos e políticos. O princípio de que nenhuma língua é intrinsecamente mais simples, complexa ou lógica do que outra reflete uma verdade que muitas vezes é tensionada ou subvertida na prática das políticas linguísticas, as quais delimitam quais línguas devem circular, serem valorizadas e quais devem permanecer marginalizadas.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa busca identificar disputas ideológicas que configuram o espaço educacional, analisando as intervenções políticas que orientam a seleção das línguas estrangeiras optativas nas escolas brasileiras atualmente. Portanto, o desenvolvimento desta dissertação surge em torno dos seguintes questionamentos: Como se formulam os discursos sobre ensino de língua francesa no Brasil hoje? Essa não obrigatoriedade, ou não opção do francês na rede básica, tem deslocado o ensino do francês para quais outros lugares? Para qual público? Como se formula o discurso sobre o ensino de língua francesa nas escolas de educação básica atualmente?

Para isso, esta pesquisa busca apresentar as projeções imaginárias em torno da circulação de discursos sobre o ensino de língua francesa na disputa entre ensino obrigatório e ensino optativo, bem como identificar os modos de circulação e as condições de produção que constituem o ensino e aprendizagem da língua francesa como língua estrangeira (LE) no Brasil, com o intuito de problematizar como as decisões sobre o ensino de línguas se reproduzem, sobretudo a língua francesa, como escolha de língua estrangeira não obrigatória e compreender como são projetadas as relações de poder e ideologias dentro do sistema educacional brasileiro.

Busca-se, também, compreender como se projetam, até o ano de 2026, as escolhas entre línguas obrigatórias e optativas, levando em conta as condições materiais e institucionais que envolvem a oferta, o espaço e o tempo destinados a essas aprendizagens até o presente momento. Além disso, procura-se identificar, em documentos oficiais, os discursos que circulam em torno do ensino da língua francesa, analisando sentidos e posicionamentos que sustentam sua presença ou ausência nas escolas.

Para tanto, a pesquisa tem como ponto central a análise da memória discursiva, compreendida como o conjunto de dizeres anteriores que atravessam e constituem os discursos atuais, orientando a produção de sentidos. Nessa perspectiva, analisam-se os efeitos de sentido produzidos em (e por) discursos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira e a Lei nº 13.415/2017, buscando identificar as condições de produção e os modos de circulação desses discursos, bem como os gestos de retomada, apagamento ou deslocamento de sentidos que contribuem para a configuração do ensino e da aprendizagem da língua francesa como língua estrangeira no contexto brasileiro.

No interior desse movimento analítico, torna-se fundamental explicitar a constituição do arquivo, do corpus e das sequências discursivas, categorias que não se reduzem a procedimentos técnicos, mas implicam um posicionamento teórico. O arquivo, neste trabalho, corresponde ao conjunto amplo de discursos institucionais e normativos que, historicamente, regularam o ensino de línguas no Brasil, abrangendo legislações, documentos curriculares, portarias, decretos e materialidades digitais produzidas por órgãos oficiais. Trata-se, portanto, do campo de dizeres disponíveis e legitimados pelo Estado acerca da gestão das línguas no espaço escolar, delimitando o que pode ser dito, ensinado e institucionalizado em determinadas conjunturas históricas.

A partir desse arquivo, constituído de modo mais abrangente, constrói-se o *corpus* da pesquisa, entendido como recorte teórico-metodológico orientado pela problemática que interroga a presença – ou a marginalização – da língua francesa nas políticas educacionais contemporâneas. Dessa forma, o *corpus* inclui, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Lei nº 13.415/2017, o documento “*Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II*”, publicado em 14 de fevereiro de 2022, que oferece um panorama contemporâneo das tensões e negociações em torno da política linguística escolar, evidenciando a atualização da memória discursiva em disputa, além de sequências discursivas extraídas do portal do governo do Amapá¹ e de parcerias realizadas entre países francófonos e o Instituto Federal do Maranhão – IFMA.

¹ A escolha do Portal do Governo do Amapá como *corpus* justifica-se pelo fato de o estado do Amapá ocupar posição singular no cenário brasileiro no que concerne às políticas linguísticas voltadas ao ensino de língua francesa. Além de desenvolver experiências reconhecidas de escolarização bilíngue com ênfase no francês, o estado estabelece uma relação fronteiriça direta com a Guiana Francesa, território ultramarino da França na América do Sul, o que intensifica intercâmbios culturais, econômicos e educacionais. Tal especificidade geopolítica produz condições históricas e discursivas particulares para a circulação da língua

Esses documentos foram selecionados por evidenciarem tensões e negociações contemporâneas em torno da política linguística escolar, permitindo observar a atualização da memória discursiva em disputa.

No interior desse *corpus*, são recortadas Sequências Discursivas (SDs) — fragmentos específicos como enunciados legais, justificativas institucionais, títulos, notas públicas e textos de divulgação — que condensam regularidades, deslizamentos e deslocamentos de sentido. Tais sequências constituem a unidade de análise propriamente dita, pois nelas se materializam as posições-sujeito, as formações discursivas e os efeitos ideológicos que sustentam a hierarquização das línguas no currículo. Ao examinar essas SDs, busca-se evidenciar como determinadas formulações reiteram a centralidade da língua inglesa como obrigatória, ao passo que o francês é significado como alternativa optativa ou estratégica, revelando o funcionamento político do discurso no campo educacional.

Desse modo, a análise da memória discursiva articula-se à constituição do arquivo, à delimitação do *corpus* e ao recorte das sequências discursivas, permitindo compreender como os sentidos sobre o ensino da língua francesa são produzidos, estabilizados ou tensionados nas políticas linguísticas brasileiras.

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos, sendo o primeiro, estas considerações iniciais. No segundo capítulo, serão abordadas as principais teorias que fundamentam esta pesquisa, com ênfase na Análise do Discurso Materialista, especialmente a partir do conceito de memória discursiva. Será explorado como essa abordagem permite compreender os enunciados como eventos históricos, atravessados por formações discursivas e marcados pela historicidade, evidenciando as condições de produção e circulação dos discursos. Por isso, analisar discursivamente esse objeto exige o deslocamento de uma abordagem normativa e institucionalizada para uma abordagem crítica, que articula história, linguagem e ideologia. Essa fundamentação teórica é fundamental para a análise dos modos pelos quais os discursos sobre o ensino de línguas estrangeiras são produzidos, reproduzidos e transformados no contexto educacional brasileiro.

Ainda no capítulo teórico, será apresentado o campo da História das Ideias Linguísticas (HIL), visto que esta abordagem permitirá observar a trajetória histórica da institucionalização das línguas no Brasil, evidenciando como as ideias e concepções

francesa no espaço amapaense, tornando o portal institucional um locus privilegiado para observar os modos como o poder público enuncia e legitima determinadas políticas de ensino de línguas.

linguísticas foram construídas, difundidas e transformadas ao longo do tempo, entre o período do século XX até os dias atuais. A partir desse referencial, busca-se compreender as dinâmicas e os discursos que ensejaram a presença e o papel das línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro.

Além disso, o capítulo teórico discutirá a perspectiva desenvolvida por Guimarães (2005), enfatizando os lugares de enunciação vinculados ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Tal abordagem permitirá compreender as posições e os sujeitos que produzem discursos sobre a educação linguística, evidenciando como as condições históricas e sociais moldam a construção de sentidos e orientam as práticas pedagógicas no campo das línguas estrangeiras.

No terceiro capítulo, será apresentado o percurso metodológico o qual é orientado pelos referenciais teóricos apresentados no capítulo teórico. Esses campos serão mobilizados de forma articulada para fundamentar a análise dos discursos e práticas relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, permitindo investigar as condições de produção, circulação e historicidade dos enunciados no contexto educacional brasileiro.

Por fim, no capítulo analítico, serão examinadas sequências discursivas presentes na lei 1.161 de 2005, referente ao ensino de língua espanhola, e na lei vigente 13.415, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e a opção de escolha de uma outra língua estrangeira nas instituições educacionais no Brasil. Além disso, serão analisados decretos como o 27.270 de 10/08/1987, que estabelece a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras (CELS) como uma medida para suprir a ausência de pluralidade linguística nas escolas públicas, e outros documentos oficiais que tratam do ensino de língua francesa, a exemplo a carta de “Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II” e portais oficiais de Estados Brasileiros, como do Amapá, que estão relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, considerando o lugar de enunciação que lhes confere legitimidade. A análise buscará investigar como esses discursos se estruturam, circulam e produzem efeitos no campo educacional, evidenciando relações de poder e condições históricas que moldam as políticas linguísticas no Brasil.

2 SOBRE A MEMÓRIA DISCURSIVA DA LÍNGUA FRANCESA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS

Este capítulo tem como propósito apresentar as principais referências teóricas que pavimentam a análise discursiva realizada neste estudo acerca das políticas linguísticas educacionais e dos discursos sobre o ensino de língua francesa no Brasil. Ancorada na vertente da Análise do Discurso Materialista (ADM), a abordagem aqui adotada busca ultrapassar a superfície da linguagem, entendendo o discurso não apenas como um conjunto de enunciados, mas como uma prática social que (re)produz sentidos, ideologias e relações de poder.

Considerando a perspectiva adotada, busca-se compreender os discursos analisados como efeitos de formações ideológicas inscritas em memórias discursivas que permeiam e condicionam as possibilidades de sentido em contextos específicos. Nesse sentido, conceitos como memória discursiva, silenciamento, posições-sujeito e interdiscurso serão mobilizados para possibilitar uma leitura crítica do funcionamento ideológico das políticas linguísticas educacionais, apoiada nas contribuições de Eni Orlandi (1999/2001/2007) e Michel Pêcheux (1975/1983/1997).

Assim, este capítulo apresenta o aporte teórico-metodológico indispensável para a análise detalhada do corpus desenvolvida nas seções seguintes, permitindo compreender disputas e silenciamentos discursivos que atravessam as políticas linguísticas em instituições educativas brasileiras, enquanto espaços de produção de sentidos.

Ao adotar a ADM como um dos dispositivos teórico-metodológico, esta pesquisa se inscreve em uma tradição que compreende a linguagem como atravessada por sujeitos, ideologia e historicidade. A escolha dessa perspectiva não decorre apenas de uma filiação teórica, mas constitui um gesto político de leitura: interrogar leis, decretos, portais e portarias sobre o ensino de LEs como espaços de formulação de sentidos sobre o mundo, reconhecendo que tais materialidades não são enunciados evidentes mas produções discursivas ancoradas em determinadas formações ideológicas.

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua, discurso e ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 1999, p. 17).

Portanto, analisar o discurso implica fazer emergir as contradições, os conflitos e a heterogeneidade que o constituem — movimento especialmente necessário quando se

examinam escolhas oriundas de um lugar legitimado, cujos efeitos de sentido excedem o âmbito educacional e reverberam no espaço político-social.

Sendo assim, o presente trabalho se constitui como uma pesquisa de confluência, uma vez que se busca constantemente o lugar em que se juntam três regiões de conhecimentos abordadas por Mariani (1998, p.23):

[...] o materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais e suas transformações; a linguística, enquanto teoria dos processos não subjetivos de enunciação e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Assumindo as três regiões de conhecimentos supracitadas, este trabalho mobiliza também, como dispositivos teórico-metodológicos a História das Ideias Linguísticas (HIL) que muito contribui para esta pesquisa ao historicizar os saberes sobre a língua, possibilitando compreender como determinados discursos sobre o francês se produziram, como foram legitimados ou silenciados ao longo do tempo; e a Semântica da Enunciação, que oferece uma abordagem atenta à enunciação situada, destacando o papel do sujeito, da temporalidade e da materialidade linguística como elementos constitutivos do acontecimento discursivo.

É importante frisar que, no diálogo teórico entre a Análise do Discurso Materialista e a Semântica da Enunciação, a noção de sujeito exige uma distinção conceitual cuidadosa. Na ADM, conforme Pêcheux (1975) e Orlandi (1999; 2001), o sujeito é concebido como efeito da interpelação ideológica, constituído nas formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito em determinadas condições históricas. Trata-se de um sujeito clivado, não transparente a si mesmo, atravessado pela memória discursiva e pelos já-ditos que sustentam seu dizer. Já na Semântica da Enunciação, tal como proposta por Guimarães (2002; 2005), o sujeito é pensado como posição no acontecimento enunciativo, emergindo na relação indissociável entre língua, temporalidade e real.

Ainda que a noção de sujeito assuma configurações distintas na Análise do Discurso Materialista e na Semântica da Enunciação, ambas convergem ao recusar a concepção de um sujeito soberano, origem plena e consciente dos sentidos, reconhecendo-o como historicamente constituído e atravessado por determinações que escapam à transparência. Nessa articulação teórica, o trabalho ancora-se, de um lado, na ADM, que privilegia a ideologia e as formações discursivas como instâncias

determinantes da constituição do sujeito e da produção de sentidos; de outro, na Semântica da Enunciação, que toma o acontecimento enunciativo como espaço em que o sujeito se configura na relação entre língua, temporalidade e real, produzindo sentido no próprio funcionamento da enunciação.

Ademais, a pesquisa aborda o conceito da memória discursiva, concebida, à luz da Análise do Discurso de linha materialista, como um espaço ideológico historicamente constituído e estruturante da interpretação, sendo ponto de intersecção entre os campos da HIL e da Semântica da Enunciação. Assim, a memória discursiva, efeito da relação entre a língua e a história, carrega as marcas das contradições históricas e das falhas próprias da materialidade linguística, sendo, portanto, atravessada por lapsos, descontinuidades e equívocos. Sua constituição é inseparável do esquecimento, operando por uma lógica de repetição que se inscreve no discurso como retorno do já-dito — um saber anterior que, embora desconhecido ou não reconhecido pelo sujeito, retorna como pré-construído, estabilizando sentidos e sustentando a recorrência das formulações. Trata-se, assim, de uma memória tensionada entre presença e ausência: presente em seus efeitos de sentido, mas ausente na consciência do sujeito que a mobiliza. (Zoppi-Fontana, 2021, p. 4-5)

Dessa forma, apresentamos nossas reflexões acerca da memória discursiva, compreendida como uma instância social que estrutura a interpretação. Para a ADM, a repetição no discurso não é mero retorno formal, mas efeito da retomada de memórias inscritas nas formações discursivas (FD), mesmo que se apresentem ao sujeito sob a forma do não-sabido, do não-reconhecido. O que se repete, portanto, são os sentidos historicamente estabilizados nas práticas discursivas, vinculados às condições de produção que os sustentam. Assim, ao se inscreverem no regime da repetição, os discursos não operam isoladamente, mas como retomadas de materialidades anteriores que circulam socialmente.

Ao observarmos o percurso da língua francesa nas escolas brasileiras ao longo do tempo, é possível identificar como determinadas formações discursivas conferiram-lhe um lugar de prestígio, especialmente no período colonial e nas primeiras décadas do século XX. Nesse contexto, o francês era associado à sofisticação, cultura erudita e pertencimento às elites intelectuais e políticas. Essa memória discursiva de prestígio sustentava sua presença nos currículos escolares e sua priorização como língua estrangeira no ensino formal.

Contudo, os sentidos que atravessam os discursos não são fixos. Como nos alerta Pêcheux (1983/1990, p. 53), “um enunciado é intrinsecamente passível de se tornar outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido original e derivar para outro”. Esses deslizamentos de sentido são possíveis justamente porque a memória discursiva é marcada por suas falhas constitutivas, por seus vazios e esquecimentos.

É importante destacar que toda formação discursiva é sustentada por uma memória discursiva que convoca os ecos de uma memória coletiva e social. No entanto, essa memória não é total nem homogênea: ela é atravessada por interditos, silenciamentos e esquecimentos ideologicamente determinados. Isso significa que nem todo sentido pode emergir ou circular livremente dentro de uma FD, pois sua materialização depende de condições ideológicas que autorizam ou não sua enunciação. Assim, tanto a formação discursiva quanto a memória discursiva se constituem como espaços lacunares, marcados por ausências significativas que também participam da produção de sentidos.

[...]se o sentido não pode mais ser lembrado no interior de uma FD, isto não significa que este sentido simplesmente desaparece. Ao ser “apagado” de uma FD, ele não deixa de ter sido produzido e, por conseguinte, o desaparecimento de um determinado sentido de uma FD não implica o apagamento deste sentido ao nível do interdiscurso, que funciona como uma memória de todos os dizeres. Um sentido pode ser, pois, esquecido ou interdito no âmbito de uma FD, mas não pode ser apagado do interdiscurso, onde ele fica recalcado, podendo ser recuperado pela mesma FD em outro momento, em outra conjuntura histórica, ou por outra FD. (Indursky, 2017, p.8)

A citação de Indursky (2017) nos permite compreender que o apagamento de um sentido em uma determinada formação discursiva (FD) não significa sua extinção absoluta. Ainda que determinado dizer seja silenciado, esquecido ou interdito dentro de uma FD, ele permanece inscrito no interdiscurso — este espaço mais amplo da memória discursiva, onde todos os sentidos já formulados ou potencialmente formuláveis continuam a existir. O interdiscurso funciona, assim, como um arquivo ideológico e simbólico onde os sentidos permanecem, mesmo que recalcados, aguardando condições históricas e ideológicas que possibilitem seu retorno. Esse movimento evidencia a instabilidade dos sentidos no discurso, bem como a possibilidade de sua reinscrição: um sentido apagado em um momento pode ser reatualizado posteriormente, seja pela mesma FD em outra conjuntura, seja por outra FD. Tal perspectiva reforça o caráter dinâmico da memória discursiva, sempre tensionada entre o que pode e o que não pode ser dito em cada momento histórico.

Nesse âmbito, os discursos sobre o ensino de língua francesa podem ser entendidos como efeitos de formações discursivas historicamente constituídas, que demonstram que as posições-sujeito e os sentidos que circulam nesse campo são igualmente instáveis, atravessados por disputas, silenciamentos e reatualizações constantes. Produzidos em diferentes momentos e por distintas instâncias — estatais, acadêmicas e institucionais —, esses discursos continuam a ressoar até hoje, inscritos em memórias discursivas que orientam tanto as políticas linguísticas quanto as práticas pedagógicas contemporâneas. Tornar visíveis essas formações discursivas é, portanto, essencial para compreender como o francês ocupa, perde ou reconstrói lugares de legitimidade no cenário educacional brasileiro, bem como para identificar os mecanismos ideológicos que sustentam tais processos de circulação e ressignificação de sentidos.

2.1 Ensino de Língua Francesa no Brasil: Entre Discursos, Práticas e Políticas Linguísticas

Sob a perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL), compreendemos que a língua não pode ser abordada como um sistema fixo e atemporal. Ao contrário, ela é atravessada por processos históricos, sociais e ideológicos que produzem sentidos sobre o que é “ensinar” ou “aprender” uma língua. O estudo das línguas, nesse viés, envolve a análise das representações construídas ao longo do tempo, que se articulam às diferentes condições de produção em que a linguagem circula. Assim, o ensino de línguas — como o francês no Brasil — deve ser entendido como prática situada historicamente, marcada por disputas de sentidos e por políticas linguísticas que operam sobre a língua e seus falantes.

O caso brasileiro evidencia como a constituição e a circulação das línguas no território foram moldadas por determinações histórico-sociais desde o período colonial. A presença da língua francesa no Brasil, por exemplo, não se deu de forma aleatória ou espontânea, mas esteve relacionada a projetos ideológicos específicos — entre eles, a valorização da cultura europeia e a construção de uma identidade associada à sofisticação intelectual e ao prestígio social. A interação com línguas estrangeiras, como o francês, ocorreu em meio a políticas linguísticas que ora privilegiaram, ora marginalizaram certos idiomas em função dos interesses coloniais e, mais tarde, republicanos. Esses movimentos históricos possibilitaram o surgimento de diferentes representações sobre o francês, que foi, em determinados momentos, segundo Freyre (1940, p. 34), símbolo de erudição e cultura, ganhando espaço no ensino formal, especialmente entre as elites urbanas.

[...] com a vinda para o Brasil, depois da Chegada de Dom João VI, de artistas, engenheiros, mestres, parteiras, commerciantes, cozinheiros, pasteleiros, modistas, retratistas, propagandistas de drogas, representantes de indústrias, e também de emigrados políticos ilustres, alguns até fidalgos, se afirmou entre nós, de modo mais vigoroso, a influência da cultura e da technica francesas. É certo que o livro francês, ou melhor, a língua francesa, pelo seu puro prestígio de língua literária e diplomatica –ainda que de hereges– agiu grandemente a favor da irradiação da cultura francesa no Brasil: isto é, entre grupos de elite. (FREYRE, 1940, p. 34)

Portanto, ao analisar o ensino de língua francesa no Brasil pela ótica da HIL, é necessário considerar não apenas os aspectos linguísticos, mas, sobretudo, os discursos que instituíram a legitimidade do francês como língua de ensino, assim como os apagamentos e deslocamentos ideológicos que determinaram sua permanência ou seu declínio nas políticas educacionais ao longo do tempo.

Toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Como princípio social e dinâmico, a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico. Ela é heterogênea, ideológica e opaca. [...]. Daí a Língua Estrangeira apresenta-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade. (DCE-LE Paraná 2008, p. 53)

A partir do desenvolvimento dos estudos linguísticos na França, consolida-se o campo da História das Ideias Linguísticas, que ganha destaque especialmente a partir da década de 1980, quando pesquisadores intensificam o interesse por investigações que consideram a dimensão histórica como elemento central para a compreensão da linguagem e de seus sentidos. Nesse contexto, os aspectos históricos passam a desempenhar um papel fundamental na fundamentação teórica das pesquisas em Linguística.

O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 1989, p.11).

Dentro da perspectiva da História das Ideias Linguísticas, o ensino de línguas estrangeiras — como o francês — deve ser analisado considerando os caminhos históricos e as interferências ideológicas que moldaram sua presença e função social em determinados contextos. A HIL se propõe a investigar justamente os percursos tomados pelas línguas e os modos como elas são reguladas, organizadas e representadas ao longo

da história, inclusive por meio de práticas discursivas não especializadas, que configuram o que se compreende como atividades epilinguísticas.

Essas práticas epilinguísticas, que ocorrem fora dos domínios institucionalizados da Linguística, exercem forte influência sobre a maneira como uma língua é ensinada, aprendida e legitimada. No caso do francês no Brasil, sua institucionalização no sistema de ensino não se deu apenas por meio de gramáticas e manuais, mas também por discursos sociais outros que construíram determinada imagem da língua — frequentemente associada ao prestígio cultural, à sofisticação e à elite intelectual. Tais discursos, ainda que não sistematizados por especialistas, moldaram políticas linguísticas e educacionais que definiram o lugar da língua francesa no currículo escolar brasileiro. Desse modo, o saber produzido sobre o francês, em cada época, resulta tanto de reflexões formais quanto de práticas discursivas difusas a exemplo, o uso da língua em ensaios, crônicas e cartas redigidos por autores como Rui Barbosa, Joaquim Nabuco ou Machado de Assis que faziam referências ao francês como língua de erudição, filosofia e diplomacia, ou até mesmo uso de palavras e expressões francesas em publicidade, moda, gastronomia e produtos de luxo no Brasil que funciona como metadiscorso implícito: o francês sendo associado à sofisticação, bom gosto e *status* social.

A investigação do ensino do francês no Brasil, portanto, requer uma análise das condições históricas e ideológicas que permitiram sua introdução, expansão e posterior retração. Isso implica considerar as relações entre línguas e poder, as disputas por legitimidade e as representações construídas sobre o francês em território nacional. Assim, a HIL oferece ferramentas para compreender não apenas o desenvolvimento da língua em seu país de origem, mas, sobretudo, os modos como foi apropriada e ressignificada em diferentes espaços, como o contexto brasileiro, permeado por políticas coloniais, educacionais e identitárias.

Resta dizer que tratamos da história das ideias linguísticas (e não só da história da linguística), pois além de tomarmos o ponto de vista interno ao próprio conhecimento sobre a linguagem e não, como historiador, o ponto de vista externo, podemos estar atentos às formas que o saber linguístico tomou no Brasil ao longo de sua história, antes mesmo de se constituir na forma em que hoje se reconhece o que chamamos de Linguística. Isto permite alargar a reflexão para pensar a Linguística nas relações de conhecimento mais gerais e, particularmente, na da história das ideias. (ORLANDI, 2013, p. 138).

Investigar a História das Ideias Linguísticas envolve um mergulho em documentos e textos diversos — inclusive aqueles que foram deixados à margem da tradição — com

o objetivo de compreender a formação e a transformação dos saberes sobre a linguagem ao longo do tempo. Esse processo inclui a análise das teorias elaboradas em diferentes épocas, os conceitos que orientaram essas formulações, e os modos pelos quais os problemas linguísticos foram colocados e enfrentados em distintos momentos históricos.

Trata-se também de refletir sobre questões mais amplas, como as concepções que estudiosos da linguagem desenvolveram em relação ao seu objeto de estudo, os critérios utilizados para selecionar e interpretar dados, e as estruturas normativas que organizaram tais conhecimentos. Essa abordagem permite ainda examinar os mecanismos institucionais envolvidos no ensino de línguas, incluindo o que se estabelece como obrigatório ou facultativo nas políticas linguísticas, e as fronteiras traçadas entre o que se considera dizível ou indizível em determinada língua, com base em condições específicas de legitimação e validade discursiva.

É fundamental ressaltar que os textos analisados nesse campo de estudo não devem ser tratados como simples repositórios de ideias ocultas ou como reflexos passivos de ideologias. Pelo contrário, eles constituem elementos ativos na produção dos sentidos históricos sobre a linguagem e participam da construção das representações e das práticas que moldam o saber linguístico ao longo do tempo.

Segundo ORLANDI (2001, p. 16), a HIL apresenta uma peculiaridade no processo com a história do pensamento sobre a linguagem antecedendo a implementação da linguística, sob uma ótica interna ao estudo da linguagem:

Fazer história das ideias nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil, mesmo antes da Linguística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem, tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem. Isto significa que não tomamos o olhar externo, o do historiador, mas falamos como especialistas de linguagem, a propósito da história do conhecimento sobre a linguagem [...], portanto, capazes de avaliar teoricamente as diferentes filiações teóricas e suas consequências para a compreensão do seu próprio objeto, ou seja, a língua.

Assim, este campo do saber se revela ao possibilitar uma compreensão aprofundada do desenvolvimento da língua no Brasil, considerando as especificidades da trajetória histórica do país. Esse campo do saber abarca não apenas a análise da própria língua, mas também dos instrumentos que a acompanham — como gramáticas, dicionários e outros recursos — e da sua interligação com a história das comunidades que a utilizam. Como as ideias linguísticas estão intrinsecamente conectadas às práticas

sociais e culturais, torna-se imprescindível que qualquer investigação histórica sobre essas ideias incorpore o contexto humano em que elas surgiram e foram difundidas. Portanto, ao analisá-las sem considerar as condições históricas que as produziram e possibilitaram sua circulação comprometeria a compreensão integral do fenômeno.

No Brasil, a institucionalização da HIL em 1989, por meio da parceria acadêmica entre a Unicamp e a Universidade Paris VII, não apenas estabeleceu um canal internacional de cooperação, mas também possibilitou o entrelaçamento de análises que consideram as condições materiais e ideológicas da produção do conhecimento linguístico. Essa colaboração ampliou o campo de reflexão para além do mero registro histórico, incorporando a análise das relações de poder e das práticas discursivas que estruturam os saberes sobre a língua, especialmente no que diz respeito à trajetória do ensino do francês no Brasil. Assim, o diálogo entre pesquisadores brasileiros e europeus promoveu uma compreensão mais crítica sobre como as ideologias linguísticas circulam e se reproduzem em contextos específicos.

Embora tenha origem no programa francês, a História das Ideias Linguísticas no Brasil construiu uma identidade própria ao se apoiar em um projeto de pesquisa em Análise do Discurso, inaugurado em 1987 sob o título “Discurso, Significação e Brasilidade”. Essa perspectiva possibilitou que os estudos sobre a língua francesa no país fossem inseridos em um contexto histórico e sociopolítico mais amplo, considerando as influências externas e as contradições internas da formação brasileira. Dessa forma, o ensino do francês é compreendido não apenas como um fenômeno linguístico, mas como uma prática discursiva atravessada por disputas ideológicas que refletem e produzem condições materiais e simbólicas específicas ao longo do tempo. A finalidade é problematizar questões referentes ao processo de colonização do Brasil, ou precisamente, de uma colonização linguística, conforme aponta ORLANDI (2002c):

Para não perder de vista a especialidade de nossa história de país de colonização, trouxemos essa especificidade para dentro de nossa colaboração, visando dar uma contribuição própria ao projeto coletivo. Para tal, aliamos, ao estudo da produção do conhecimento sobre a língua, a história de constituição da própria língua. Minha hipótese é que estes processos são inseparáveis e sua articulação tornaria visível o que é próprio à história do pensamento linguístico brasileiro já que se trata de um país que, pelo fato da colonização, tem na sua origem uma língua que lhe foi imposta (ORLANDI, 2002c, p.11-12).

A imposição de línguas no Brasil tem suas raízes no período colonial, quando as línguas dos colonizadores foram sistematicamente priorizadas como instrumentos de

poder e dominação, com o objetivo de suprimir e substituir as línguas indígenas e africanas. Essa dinâmica ressoa um processo discursivo de controle simbólico que atravessa a história do país, revelando como as relações de força se manifestam na organização dos saberes linguísticos. Nessa linha, a presença de estrangeirismos e outras marcas linguísticas externas não são apenas fenômenos isolados, mas evidenciam a intervenção de discursos hegemônicos que delineam a construção social e cultural brasileira.

Essas intervenções linguísticas externas desempenharam papel central na formação da sociedade, influenciando modos de comunicação e o repertório linguístico cotidiano, inclusive por meio da incorporação e institucionalização de expressões estrangeiras. No entanto, essa influência não pode ser vista como algo passivo ou neutro, pois a língua falada no Brasil é produto de condições históricas marcadas por relações desiguais de poder e dominação simbólica. Nesse contexto, a análise do ensino de línguas estrangeiras, e em especial da língua francesa, deve considerar essas mediações discursivas e ideológicas, que refletem e reproduzem as tensões entre memória, esquecimento e disputa por hegemonia cultural.

É fundamental reconhecer que a história dos estudos da linguagem no Brasil está profundamente ligada aos desenvolvimentos ocorridos na França, especialmente no que se refere ao ensino de línguas. Essa conexão revela-se na circulação e transformação das ideias linguísticas que atravessam diferentes contextos geográficos e históricos. Observa-se uma trajetória que envolve a França, Portugal e o Brasil, onde conceitos e práticas gramaticais transitam desde o campo formal da linguística até sua aplicação no ensino de idiomas.

Esse percurso evidencia como as práticas educativas são desenhadas não apenas por saberes técnicos, mas também por relações de poder e por processos históricos que influenciam quais discursos devem ser legitimados e reproduzidos. A circulação dessas ideias linguísticas entre países reflete dinâmicas ideológicas que repercutem nas políticas educacionais, no currículo e nas formas de ensino, evidenciando a interdependência entre os contextos sociais e políticos e o desenvolvimento dos estudos linguísticos.

Portanto, sob a perspectiva da História das Ideias Linguísticas articulada à Análise do Discurso Materialista, é possível compreender que o pensamento linguístico no Brasil foi constituído em meio a relações de força que atravessam a história da colonização e da constituição do Estado nacional. A imposição das línguas dos colonizadores sobre as línguas indígenas não se deu apenas como substituição linguística, mas como um gesto

político-discursivo de apagamento e silenciamento de determinadas formas de dizer, sustentado por dispositivos ideológicos e institucionais. Tal processo não está restrito ao passado: ele se reinscreve nas políticas linguísticas contemporâneas, que seguem privilegiando determinadas línguas estrangeiras em detrimento de outras, com base em condições históricas e geopolíticas que determinam quais línguas ganham visibilidade e legitimidade no espaço escolar. Assim, a análise da trajetória do ensino de línguas no Brasil revela-se como efeito de sentidos produzidos historicamente, sustentados por práticas e saberes que circulam e se sedimentam no interior de formações discursivas específicas.

2.2 Políticas Linguísticas como práticas de sentido: Intervenções, Silenciamentos e construção histórica das línguas no Brasil

O silenciamento, neste trabalho, não é compreendido como simples ausência de palavras ou lacuna no dizer, mas como efeito do próprio funcionamento histórico e ideológico do discurso. Ao se admitir que toda formação discursiva delimita o que pode e deve ser dito em determinadas condições de produção, reconhece-se que outros sentidos possíveis são simultaneamente excluídos, permanecendo no interdiscurso como não-ditos constitutivos (Pêcheux, 1975). A política do silêncio, tal como formulada por Orlandi (2007), permite explicitar esse mecanismo ao distinguir o silêncio inerente à linguagem — condição de todo dizer — do silenciamento enquanto processo que restringe o dizível e interdita determinadas posições-sujeito. Nessa mesma direção, ao discutir os limites entre memória discursiva e interdiscurso, Indursky (2017) evidencia que nem todos os dizeres socialmente produzidos encontram espaço de atualização em uma formação discursiva específica: certos sentidos deixam de ressoar, são esquecidos ou não autorizados, configurando efeitos de apagamento que participam da regulação dos sentidos.

Compreender o ensino de línguas no Brasil — sejam línguas maternas, segundas ou estrangeiras — implica, portanto, tomá-lo como espaço de disputa e de significação, atravessado por dinâmicas políticas que operam como práticas de produção de sentido. Nesse contexto, a política linguística educativa constitui um dispositivo que institui, regula e distribui o ensino das línguas a partir de decisões que são atravessadas por formações ideológicas específicas. Essas decisões, historicamente determinadas, são materializadas por meio de diretrizes oficiais, como leis, pareceres e decretos, que operam

como instrumentos de legitimação e silenciamento de determinadas línguas e sentidos, como podemos ver nas sequências discursivas a seguir:

SD1: **Fatores históricos** - Os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. A relevância é freqüentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc [...] **Fatores relativos às comunidades locais** - A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. **Fatores relativos à tradição** - O papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado. O francês, por exemplo, desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumental de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros. (PCN, 1998, p. 22, grifo meu).

Ao elencarem critérios para a inclusão de línguas no currículo — “fatores históricos”, “fatores relativos às comunidades locais” e “fatores relativos à tradição” — os PCNs constroem um regime de legitimação sustentado por determinados valores: hegemonia internacional, relevância nas trocas econômicas e culturais, tradição diplomática e herança cultural.

Quando o documento afirma que os “fatores históricos” estão relacionados ao papel hegemônico de uma língua nas trocas internacionais, institui-se uma hierarquização baseada na centralidade geopolítica. Nesse gesto, a legitimidade do ensino de uma língua passa a depender de sua inserção nas relações de poder globais.

O que se diz — a importância estratégica — produz simultaneamente um não-dito: línguas que não ocupam posição hegemônica tendem a ser desvalorizadas ou excluídas do espaço curricular. O silenciamento, portanto, não se manifesta como proibição explícita, mas como naturalização de um critério que privilegia determinadas línguas em detrimento de outras.

Nos “fatores relativos às comunidades locais”, o documento reconhece a diversidade linguística ao mencionar comunidades indígenas e surdas, legitimando o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua nesses contextos. Contudo, esse reconhecimento também revela a centralidade do português como língua de integração nacional, reforçando sua posição dominante. As línguas indígenas e a Libras aparecem justificadas pela convivência comunitária, mas não necessariamente como línguas de circulação ampliada ou de prestígio equivalente. Observa-se, assim, um jogo entre reconhecimento e subordinação, no qual o espaço de enunciação dessas línguas permanece condicionado.

Já nos “fatores relativos à tradição”, a menção ao papel histórico do francês nas trocas culturais entre Brasil e França evidencia como a memória discursiva atua na legitimação curricular. O francês é inscrito como língua de acesso ao conhecimento e à cultura de uma geração de brasileiros, evocando uma tradição intelectual e diplomática. Entretanto, essa evocação também delimita o lugar contemporâneo dessa língua: ao ser justificada pelo passado e pela herança cultural, sua presença pode ser deslocada para um estatuto simbólico, menos associado à centralidade econômica atual. Assim, a tradição opera como mecanismo ambivalente: legitima, mas também historiciza e, potencialmente, marginaliza.

Dessa forma, os PCNs funcionam como dispositivo oficial de política linguística que organiza o espaço de enunciação das línguas no currículo escolar. Ao estabelecer critérios aparentemente neutros e técnicos, produzem efeitos de evidência que naturalizam escolhas historicamente determinadas. O que se apresenta como decisão pedagógica revela-se atravessado por formações ideológicas que regulam quais línguas podem ocupar o lugar de saber legítimo, quais devem ser ensinadas como estratégicas e quais permanecem em posição periférica.

Associados aos conceitos de silenciamento, memória discursiva e interdiscurso, esses trechos dos PCNs mostram que a política linguística educacional não apenas distribui línguas no currículo, mas distribui também posições-sujeito, valores simbólicos e lugares de poder. O silenciamento, portanto, não é externo ao texto oficial: ele se inscreve na própria lógica que organiza os critérios de relevância, tradição e pertencimento, configurando um campo de disputas no qual o ensino de línguas no Brasil se constitui como prática histórica e ideológica de produção de sentidos.

Já a citação extraída na Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que trata do art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) — é

possível observar que esta SD institui um princípio estruturante da organização curricular brasileira: a existência de uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, ajustada às especificidades regionais e locais, como podemos ver a seguir:

SD2: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, **exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos** (grifo meu).

À primeira vista, trata-se de uma formulação que equilibra unidade e diversidade. No entanto, sob a perspectiva da ADM, essa divisão revela um funcionamento discursivo atravessado por efeitos de silenciamento, interdiscurso e memória discursiva.

Ao estabelecer que os currículos “devem ter base nacional comum”, o texto produz um efeito de evidência: a nação aparece como instância unificadora e normativa, cuja centralidade se impõe como fundamento legítimo do saber escolar. Nesse gesto, institui-se uma hierarquia discursiva entre o que é comum (nacional) e o que é complementar (regional/local). O comum adquire estatuto de centralidade e obrigatoriedade; o diverso é deslocado para um lugar suplementar.

É nesse movimento que o silenciamento opera: não há exclusão explícita das especificidades regionais, mas sua inscrição como “parte diversificada” já delimita seu alcance e sua força normativa.

Em termos pecheuxtianos (1975), a formação discursiva que sustenta o texto delimita o que pode e deve ser dito sobre currículo: a unidade nacional é condição de inteligibilidade do sistema educacional. Outros modos de organização — por exemplo, a centralidade das línguas indígenas ou de saberes locais como estruturantes do currículo — tornam-se dificilmente enunciáveis nesse espaço discursivo. Permanecem como não-ditos constitutivos, inscritos no interdiscurso, mas não autorizados como princípio organizador.

Ao correlacionar essa formulação com os trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) anteriormente apresentados, percebe-se um mesmo regime de legitimação. Nos PCNs, as línguas são incluídas ou justificadas a partir de “fatores históricos”, “fatores relativos às comunidades locais” e “fatores relativos à tradição”. A lógica é semelhante: há critérios que operam como matriz nacional de validação

(hegemonia internacional, tradição cultural), enquanto a diversidade aparece como variável contextual. Assim como na LDB, o local é reconhecido, mas sua legitimidade depende de adequação à moldura nacional.

O interdiscurso se manifesta nesse entrelaçamento de textos normativos. A LDB convoca, ainda que implicitamente, uma memória discursiva de construção da identidade nacional brasileira, historicamente marcada por projetos de homogeneização linguística e cultural. Essa memória — que remonta ao processo de constituição do Estado-nação e à centralidade do português como língua oficial — ressoa tanto na noção de “base nacional comum” quanto nos PCNs, quando estes reafirmam o papel do português como língua de integração e organizam o ensino de línguas estrangeiras segundo critérios de relevância geopolítica ou tradição diplomática.

A memória discursiva, nesse caso, não é simples recordação do passado, mas funcionamento ativo que sustenta a evidência do “nacional” como categoria incontornável. O que poderia ser pensado como pluralidade constitutiva do país — sua diversidade linguística originária, por exemplo — é reinscrito sob a forma de complemento. O silenciamento não elimina essas línguas e culturas; ele as posiciona como adjacentes ao núcleo legitimado.

Há, portanto, um efeito ideológico de naturalização: a base comum aparece como condição imparcial de organização, quando, na verdade, é resultado de disputas históricas sobre quais saberes e quais línguas devem ocupar o centro do currículo. A “parte diversificada”, embora reconheça diferenças regionais, opera sob o caráter suplementar, o que pode restringir a potência política dessas diferenças.

Desse modo, tanto a citação da LDB quanto os excertos dos PCNs evidenciam que a política curricular é atravessada por mecanismos de regulação do dizível. A unidade nacional e a hegemonia internacional funcionam como critérios legitimadores; a diversidade e as línguas não hegemônicas são admitidas sob condições específicas.

O silenciamento, nesse contexto, não se dá pela proibição explícita, mas pela hierarquização discursiva que organiza centro e margem, comum e complementar, nacional e local — produzindo efeitos duradouros na constituição do ensino de línguas no Brasil.

Nesse processo de inserção e exclusão de línguas no currículo escolar, atua-se também o esquecimento ideológico, não sendo, desse modo, um simples efeito de ausência curricular, mas o resultado de um gesto discursivo de reconfiguração do dizível, que redefine quais línguas podem (ou não) significar como necessárias na escola. O que

se produz, portanto, é um apagamento político-discursivo, que atua pela reformulação da memória, pela hierarquização das línguas e pela naturalização de uma única língua estrangeira como legítima no ensino médio brasileiro.

A política linguística educativa, ainda que como campo conceitual, tenha se consolidado a partir dos anos 1990, é uma prática que remonta à colonização e à constituição do próprio Estado-nação. A imposição de determinadas línguas em contextos escolares – como foi o caso do francês em determinados períodos da história brasileira – evidencia não apenas escolhas pedagógicas, mas mecanismo ideológico que instaura hierarquias entre línguas e sujeitos. Tais políticas não se limitam às escolas: operam também na constituição de identidades nacionais, na construção da alteridade e na delimitação de fronteiras entre o “legítimo” e o “inadequado” no espaço linguístico.

Nesse processo, embora o Estado tenha historicamente assumido um papel central como agente da política linguística educativa, a produção e circulação dos sentidos não se esgotam aí. Outros agentes – como universidades, instituições culturais, comunidades e setores privados – também intervêm na definição dos sentidos possíveis sobre o que deve ou não ser ensinado, reproduzido ou esquecido em relação às línguas.

Ainda que a formulação explícita da noção de política linguística educativa seja recente, as práticas discursivas que a sustentam são antigas e estruturantes. A análise da trajetória do francês no Brasil, por exemplo, revela como essa língua, outrora símbolo de prestígio cultural e intelectual, teve sua presença amplamente legitimada nos currículos escolares durante o século XIX e início do XX.

Esse lugar discursivo da língua francesa, construído sob o efeito de uma memória colonial e eurocêntrica, foi deslocado ao longo do tempo, sobretudo a partir das reconfigurações político-econômicas globais, que passaram a privilegiar o inglês como língua hegemônica, tanto nas práticas de ensino quanto nos discursos que as justificam.

Portanto, o estudo da política linguística educativa nos permite compreender que o ensino de línguas no Brasil não é resultado de uma escolha imparcial ou técnica, mas sim de uma rede complexa de sentidos historicamente produzidos, que ora promovem determinadas línguas como instrumento de poder e integração, ora silenciam outras como formas de resistência ou diferença.

[...] a história das ideias linguísticas inclui o político e põe a questão da ética, uma vez que esta trata do modo como funcionam os princípios que fundamentam a vida social. Como pensamos o processo de produção de conhecimento e não meramente seus produtos, a questão do saber adquire o sentido de uma prática que deixa resultados na história do homem. O político

se caracteriza assim como lugar de disputa de princípios que regem a vida social em suas diferenças, sendo ele próprio a prática dessas diferenças. Por isso, [...] como poder-se-á observar, a história das ideias linguísticas é inseparável da ética e da política, trazendo para a atualidade a perspectiva dessa reflexão, pensando o lugar do conhecimento na sociedade atual e o político como constitutivo da própria produção da língua nacional. (ORLANDI, 2013, p.17)

Nessa perspectiva, a História das Ideias Linguísticas constitui-se como um aporte teórico-metodológico essencial para a compreensão dos processos de construção e legitimação dos saberes sobre as línguas em circulação no Brasil. Tal abordagem permite problematizar não apenas o funcionamento discursivo da língua portuguesa, mas também os sentidos atribuídos às línguas estrangeiras, historicamente atravessadas por relações de poder e por políticas de regulação do dizer.

Neste estudo, tomamos como foco a língua francesa, buscando compreender os efeitos das políticas linguísticas que condicionaram sua inserção nos espaços institucionais de ensino, particularmente no que diz respeito às orientações curriculares e às justificativas políticas e ideológicas que sustentam ou fragilizam sua presença.

Partindo dessa análise, propomos um recorte que se desloca da história mais ampla da presença do francês no Brasil para uma observação mais localizada. Essa delimitação nos permite investigar, de um lado, os sentidos que sustentam ou inviabilizam a oferta do francês como língua estrangeira no contexto educacional e, de outro, identificar a presença – ou ausência – de políticas públicas que assegurem sua permanência. Assim, o estudo se inscreve na tentativa de compreender como determinadas línguas se tornam objeto de ensino e de interesse institucional em detrimento de outras, revelando embates e deslocamentos que constituem a política linguística como prática discursiva e histórica.

2.3 Sentido, Sujeito e História: A Semântica da Enunciação nos discursos sobre o ensino da língua francesa no Brasil

No campo do ensino de línguas, especialmente quando se investigam as disputas em torno da legitimidade de determinadas línguas no currículo escolar, torna-se necessário compreender como os sentidos se produzem no próprio acontecimento do dizer. É nesse ponto que a Semântica da Enunciação, tal como formulada por Guimarães (2002; 2005), assume papel central nesta pesquisa.

Diferentemente de abordagens que tratam o sentido como resultado de uma relação estável entre palavra e referente, esta teoria compreende o enunciado como

acontecimento histórico, no qual se articulam sujeito, língua, temporalidade e real. O sentido não preexiste ao dizer, mas se constitui na enunciação, marcada por condições históricas específicas que configuram o modo como algo pode significar.

Nessa abordagem, o sujeito não é origem plena do sentido, mas posição construída na e pela linguagem, atravessada por memórias discursivas e por formações ideológicas que regulam o que pode ser dito. Assim, sentido, sujeito e história tornam-se categorias indissociáveis: o enunciado não apenas comunica algo, mas institui lugares de fala, produz evidências e reinscreve memórias que sustentam determinadas interpretações como legítimas.

No âmbito desta pesquisa, que se debruça sobre os discursos acerca do ensino da língua francesa no Brasil, a Semântica da Enunciação mostra-se particularmente produtiva por permitir analisar como o francês é significado em diferentes conjunturas históricas: ora como língua de cultura e distinção intelectual, ora como língua estrangeira tradicional, ora como saber estratégico ou periférico no currículo.

Ao considerar que todo dizer sobre o ensino de línguas é atravessado por disputas de memória e por processos de legitimação, essa perspectiva possibilita examinar como se constroem certos efeitos de centralidade ou marginalidade atribuídos ao francês. Desse modo, investigar os discursos educacionais a partir desta teoria implica compreender que a presença — ou a ausência — da língua francesa nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas não decorre de critérios neutros, mas de processos históricos de significação que articulam política linguística, identidade nacional e circulação internacional de saberes.

Essa perspectiva é particularmente relevante para esta investigação porque permite analisar os discursos sobre o ensino da língua francesa não apenas como reflexo de decisões administrativas ou pedagógicas, mas como acontecimentos enunciativos que produzem posições de sujeito e distribuem lugares de legitimidade às línguas no espaço escolar.

Ao enunciar que uma língua é obrigatória, optativa ou secundária, os documentos oficiais não apenas descrevem uma organização curricular: eles produzem sentidos que reorganizam o campo do possível, redefinindo o valor simbólico das línguas e os modos de identificação dos sujeitos com elas.

Desse modo, nesse quadro teórico, o conceito de Espaço de Enunciação, proposto por Guimarães (2002), torna-se fundamental para compreender a dimensão política da linguagem. O espaço de enunciação não se reduz a um local físico ou institucional; trata-

se de um espaço simbólico e histórico em que as línguas são distribuídas desigualmente entre os sujeitos. Ele organiza o sensível — isto é, aquilo que pode ser percebido, reconhecido e legitimado como língua de ensino, de cultura ou de mobilidade social — e redivide os lugares de pertencimento.

Ao distribuir as línguas de modo hierarquizado, o espaço de enunciação institui relações de inclusão e exclusão, autorizando determinados sujeitos a se identificarem com certas línguas enquanto marginaliza outras possibilidades de identificação.

No contexto brasileiro, o espaço de enunciação do ensino de línguas é atravessado por políticas linguísticas que determinam quais idiomas ocupam posição central no currículo e quais permanecem à margem. Assim, quando a língua francesa é deslocada do lugar de obrigatoriedade para o de optatividade — ou mesmo silenciada em determinados documentos — não se trata apenas de uma alteração normativa, mas de uma reconfiguração do espaço de enunciação que reorganiza as relações entre sujeito, língua e história. Tal reorganização produz efeitos de sentido que incidem sobre os modos de pertencimento, sobre as representações de prestígio e utilidade das línguas e sobre a própria memória discursiva do ensino de línguas no Brasil.

Desse modo, a Semântica da Enunciação contribui decisivamente para esta pesquisa ao permitir compreender como os discursos analisados operam na constituição de sujeitos e na redistribuição simbólica das línguas. Ao articular-se com a perspectiva materialista do discurso e com a História das Ideias Linguísticas, essa abordagem possibilita evidenciar que os sentidos sobre a língua francesa não são estáveis nem naturais, mas efeitos de acontecimentos enunciativos inscritos em espaços historicamente organizados e politicamente disputados.

Por conseguinte, tomaremos a perspectiva do político como ato de contradição que instala o conflito no centro do dizer, afirmado por Guimarães (2002, p.17):

Ele (o político) se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos. O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todo.

Desse modo, o redirecionamento da pesquisa assume como ponto de partida a articulação entre o funcionamento das políticas linguísticas e o processo de significação que emerge nas práticas de ensino. Como dito antes, o saber linguístico não é construído de forma neutra, mas se produz em espaços de enunciação que organizam desigualmente

as línguas, estabelecendo divisões e hierarquias que atravessam os sujeitos. Tais espaços são constitutivos de políticas de linguagem que delimitam o que pode ou não ser dito, o que é valorizado ou silenciado nas instituições. Nesse sentido, o ensino da língua materna e das línguas estrangeiras se apresenta como um campo atravessado por políticas de sentido, que operam historicamente na constituição dos modos de subjetivação e pertencimento. Analisar essas políticas no contexto educacional brasileiro implica considerar as condições de produção que sustentam a presença e a circulação das línguas no interior das instituições, bem como os efeitos de sentido que nelas se materializam.

No capítulo seguinte, dedicamo-nos a aprofundar o arcabouço teórico que sustenta a análise das práticas de política linguística no ensino de línguas, com ênfase na língua francesa, tomando como referência central a Teoria da Enunciação proposta por Eduardo Guimarães em *A semântica do acontecimento* (2005).

A partir dessa perspectiva, serão examinados os enunciados que compõem documentos oficiais e discursos institucionais como acontecimentos históricos nos quais se articulam sujeito, língua, temporalidade e real, elementos indissociáveis na produção de sentidos. Ao estabelecer o diálogo entre enunciação e política de línguas — conforme já indicado por Guimarães (2002) e retomado por Weber (2013) — o capítulo busca demonstrar que o político não se acrescenta externamente à linguagem, mas se constitui no próprio ato de enunciar. Desse modo, pretende-se evidenciar como as decisões curriculares relativas ao ensino do francês se materializam linguisticamente, produzindo efeitos de legitimação, hierarquização e regulação dos sentidos no interior das relações sociais.

3 DISCURSO, IDEOLOGIA E SENTIDO: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para compreender a articulação entre as práticas de política linguística no ensino de línguas, com foco na língua francesa, adotamos como uma das referências teórico-analíticas a Teoria da Enunciação apresentada por Guimarães (2005), em “A semântica do acontecimento”. Nessa perspectiva, os enunciados são entendidos como acontecimentos marcados pela historicidade, envolvendo quatro fatores fundamentais – sujeito, língua, temporalidade e o real – que se entrelaçam na construção do sentido.

Segundo Guimarães (2002, p.16), essa teoria dialoga estreitamente com os estudos sobre política de línguas, pois o aspecto político pode ser compreendido como “fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem”. Nesse sentido, se considerarmos o político como um eixo estruturante das relações sociais, a

linguagem emerge como elemento essencial nessas manifestações, uma vez que o ato de comunicar insere o sujeito em uma divisão social específica. Como destaca Weber (2013, p.18), "para que o político se constitua na língua é preciso haver enunciação".

Assim, ao abordar a questão central desta pesquisa que é – compreender de que modo os discursos institucionais e as políticas linguísticas educacionais formulam, legitimam ou silenciam a presença da língua francesa no Brasil, produzindo efeitos de sentido que estabilizam ou tensionam sua permanência no currículo – é imprescindível considerar os sentidos produzidos pela política no acontecimento da linguagem, visto que o sujeito enunciador está sempre situado em um contexto sócio-histórico específico, no qual o ato político se manifesta de forma inerente. De acordo com Guimarães, os espaços enunciativos referentes às políticas de línguas se definem como

[...] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. [...]a língua é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos. (GUIMARÃES, 2002, p.18).

Por isso, é por meio da Semântica da Enunciação que se torna possível analisar de forma mais adequada a situação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, uma vez que esse processo envolve o sujeito de modo subjetivo, incidindo sobre sua constituição identitária e sobre seu reconhecimento como parte de um processo sócio-histórico.

3.1 História e Memória: As condições de produção no ensino de língua francesa no Brasil

As relações entre Brasil e França, historicamente constituídas desde o período colonial, inscrevem-se em um interdiscurso marcado por disputas políticas, econômicas e geográficas. No entanto, mesmo diante dessas relações, observa-se que a língua francesa ocupa uma posição marginal no espaço discursivo do ensino de línguas no Brasil. Essa ausência não pode ser compreendida apenas como um dado empírico, mas como efeito de um processo discursivo atravessado por formações ideológicas que regulam o que pode ou não circular como legítimo no interior do sistema educacional. No estado do Maranhão, por exemplo, tal apagamento torna-se ainda mais visível, revelando como o

ensino de francês se constitui em uma relação de exterioridade com os discursos hegemônicos que organizam as políticas linguísticas e educacionais.

As sucessivas reformas curriculares, embora apresentadas como avanços, têm se inscrito na reprodução de sentidos já estabilizados, que reduzem o ensino de línguas a uma lógica utilitarista e instrumental. Como afirma Pêcheux (1975), as formações discursivas determinam “o que pode e deve ser dito” em determinadas condições históricas, produzindo efeitos de evidência que naturalizam certos sentidos e apagam seu caráter ideológico. Desse modo, o discurso da modernização curricular pode funcionar como atualização de uma memória que já significa a língua como instrumento de produtividade e adequação ao mercado.

Nesse cenário, a presença da língua francesa é deslocada por sentidos que priorizam outras línguas estrangeiras, sobretudo aquelas associadas a interesses econômicos mais imediatos. Assim, o ensino de línguas estrangeiras, mais do que uma escolha pedagógica, se mostra como um gesto político e ideológico, ainda que não explicitado enquanto tal.

A predominância de determinadas línguas em detrimento de outras aponta para uma política de silenciamento, na qual o francês é desautorizado como língua de ensino. Como abordado por Orlandi (2007), “há silenciamento quando determinados sentidos são impedidos de circular”, o que evidencia que o apagamento não se dá pela ausência, mas pela regulação do dizível. O que está em jogo, portanto, é a produção de sentidos regulada por condições de produção marcadas por alianças econômicas e políticas que operam por meio de um não dito, naturalizando certas presenças e ausências no espaço escolar.

Quando se observam os fatores políticos e econômicos que historicamente influenciam a escolha e a valorização de determinadas línguas no espaço educacional, torna-se possível compreender a relevância da língua francesa em contextos específicos.

No decorrer do século XIX, por exemplo, as relações comerciais entre o Brasil e a França se intensificaram, especialmente por meio da exportação de produtos como o algodão. Esse cenário reforça a compreensão de que o ensino de línguas estrangeiras, longe de ser uma escolha neutra ou puramente pedagógica, se estrutura a partir de interesses geopolíticos e econômicos, refletindo alianças e disputas de poder que atravessam os discursos sobre a educação linguística.

No caso do Maranhão, tal dinâmica também se fez presente. Durante o mesmo período, o comércio exterior desempenhou um papel estratégico na economia local, especialmente nas transações com países europeus. Essa articulação econômica

contribuiu para a circulação de práticas culturais e simbólicas, evidenciando uma aproximação com a cultura francesa. Essas marcas e aproximação se manifestaram não apenas nas trocas comerciais, mas também nos modos de vida e no léxico cotidiano da população maranhense, nos quais é possível identificar marcas discursivas dessa relação histórica. Assim, a presença da língua francesa na região não se deu de forma natural, mas como efeito de processos mais amplos que envolvem memória, ideologia e circulação de sentidos.

Pessoas nascidas nas últimas décadas do século XIX e que viveram algumas décadas do século XX, vez ou outra falavam expressões francesas, tais como, *tout le monde, partout, jubé d'homme, laissez faire, toujours etc.* Até meados do século XX, a linguagem do maranhense diferencia de outros Estados vizinhos, pelo uso de expressões em francês substitutivas das palavras análogas do vernáculo português, tais como, *matinée* (matinal), *liseuse* (golão), *chambre* (camisola), *coquette* (elegante), *coqueluche* (em moda), *rouge* (carmim), dentre outras. (LACROIX, 2002, p. 57-58).

No século XIX, o território maranhense constituía-se como espaço de circulação de discursos que autorizavam a apropriação de práticas culturais e simbólicas de matriz europeia, especialmente aquelas provenientes da França. A adesão da elite local a esses modos de vida não pode ser compreendida como simples escolha cultural, mas como efeito de redes discursivas mais amplas, em que o imaginário francês operava como referência de prestígio, modernidade e sofisticação. A institucionalização de práticas educativas inspiradas em modelos europeus, como a criação da escola normal, a adoção de métodos pedagógicos estrangeiros e a presença de conteúdos baseados em livros e saberes franceses, evidencia como a educação se constituía enquanto espaço de materialização desses sentidos colonizados, que produziam o francês como língua e cultura a serem desejadas e imitadas.

Esses sentidos também se inscreviam no cotidiano das classes dominantes, que performavam uma identidade alinhada ao modelo europeu por meio da incorporação de vestimentas, práticas alimentares e hábitos sociais. A moda e a culinária, entre outros elementos, funcionavam como marcas de distinção simbólica que reafirmavam posições de classe e o pertencimento a um ideal civilizatório europeu. No campo educacional, esse processo se intensificava na medida em que os filhos da elite — especialmente fazendeiros e políticos — eram enviados para estudar na Europa. Esses sujeitos, ao retornarem, reinscreviam sentidos que posicionavam a cultura europeia como modelo a ser seguido, reforçando desigualdades e instaurando um regime de comparação no qual o

Brasil era representado como espaço de atraso diante de uma Europa projetada como centro de progresso e racionalidade. Trata-se, assim, de um funcionamento discursivo que produz hierarquizações culturais e linguísticas, sustentadas por formações ideológicas que naturalizam a superioridade de certos modos de existência em detrimento de outros.

Embora os sentidos que remetem à cultura francesa tenham atravessado práticas sociais e simbólicas no Maranhão, especialmente entre os sujeitos posicionados nas formações de elite, a língua francesa não se instituiu como um saber amplamente acessível ou legitimado nas práticas escolares do estado. O consumo de práticas culturais franceses – visível em hábitos, vestimentas e modos de vida – não se estendeu à aprendizagem sistemática do idioma, que permaneceu restrita a um grupo social reduzido, marcado por condições materiais privilegiadas.

Essa limitação discursiva evidencia o funcionamento ideológico que distingue o acesso à língua como capital simbólico, naturalizando desigualdades e delimitando quem pode ou não ocupar determinados lugares de fala. Tal funcionamento ainda persiste nas práticas educacionais contemporâneas, nas quais o francês continua a circular como língua marcada pela exclusividade, ocupando um espaço marginal diante de outras línguas estrangeiras instituídas como prioritárias no discurso educacional hegemônico.

3.2 Espaços Discursivos e Efeitos de Poder no Ensino de Línguas Estrangeiras nas Instituições Educacionais no Brasil

De acordo com Oliveira (2003), o Decreto 27.270, de 10 de agosto de 1987, em seu parágrafo único, estabelece a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras (CELS) como uma medida para suprir a ausência de pluralidade linguística nas escolas públicas. Essa iniciativa integra um conjunto de ações voltadas à modificação e ao enriquecimento da grade curricular nas escolas de 1.º e 2.º graus.

Refletindo sobre os estudos realizados por Guimarães (2001), podemos dizer que os CELs são espaços enunciativos presentes nas brechas do currículo da escola pública, em que se valorizam o ensino de outras línguas que não o inglês. Não que este seja negativo, mas que se deva pensar a escola pública como um espaço de enunciação para várias outras línguas. (OLIVEIRA, 2003, p. 50)

Ainda sob a perspectiva da semântica do acontecimento de Guimarães, a relação entre o francês, o inglês e o espanhol, pode ser compreendida como um efeito de sentidos construído no discurso que posiciona o francês, inicialmente, como uma língua marcada

pela historicidade e pelo traço cultural de um passado glorioso. Contudo, nesse processo de significação, a língua francesa foi sendo constituída em um discurso de inferioridade em relação ao inglês e ao espanhol, evidenciando um movimento de exclusão e apagamento que inscreve o francês em um lugar de tradição, do passado, distanciando-o da modernidade.

Esse efeito de sentido de "língua inferior" emerge na enunciação quando o francês é constantemente remetido a valores do passado, sendo referido como uma língua clássica, o que apaga sua inscrição contemporânea como língua da modernidade. Nesse sentido, Pagel (2017, p. 31) aponta para a permanência desse discurso que cristaliza o francês como um vestígio de tempos passados, obscurecendo suas práticas atuais e sua presença nas dinâmicas sociais contemporâneas.

Sempre considerei que a ação mais atual em favor do ensino do francês era de destacar entre os professores e os alunos a ideia do francês como sinônimo de uma língua da modernidade. Percebe-se, às vezes, o sentimento de que não está claro para todos que o francês não é uma língua do passado, mas que se trata, entretanto, de um idioma com um futuro promissor, que permanece com o inglês a principal língua de comunicação internacional. É importante ressaltar que o francês ocupa o segundo lugar no que tange à escolha mundial de língua de comunicação internacional, após o inglês.

A partir da Semântica da Enunciação, de Guimarães, a análise da situação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras permite compreender como o sujeito enunciador é constituído em um espaço discursivo marcado por relações sócio-históricas. Esse processo evidencia a intersecção entre subjetividade e ideologia, em que a identidade linguística do sujeito é produzida a partir de um regime de sentidos que atravessa a prática pedagógica e a política linguística.

Ao articular também a HIL e a noção de memória discursiva da ADM no contexto das escolhas das línguas estrangeiras no âmbito educacional, é possível compreender que os dizeres e sentidos não se produzem de forma imediata ou individual, mas se ancoram em uma memória histórica e discursiva que atualiza, no presente, saberes já ditos sobre as línguas. A HIL permite observar como determinados discursos sobre o francês foram institucionalizados ao longo do tempo, enquanto a memória discursiva evidencia que essas formulações retornam na enunciação, sustentando hierarquizações entre línguas e produzindo efeitos de naturalização. Assim, o lugar de tradição atribuído ao francês não é um dado linguístico, mas um efeito de memória que organiza o dizer e orienta os processos de significação no ensino de línguas.

Nessa perspectiva, é fundamental considerar o percurso histórico que instituiu um imaginário de língua ideal, cuja construção remonta ao Decreto de Nacionalização da Era Vargas, que consolidou o português como símbolo da unidade nacional. Esse movimento não apenas institucionalizou um ideal de língua normatizada – inscrita nas gramáticas e dicionários –, mas também repercutiu sobre as línguas estrangeiras, configurando-as como espaços de disputa discursiva. Nesse sentido, mobilizamos os conceitos de Língua Imaginária e Língua Fluida, apresentados por Orlandi (2013). A Língua Imaginária representa o discurso normativo, preso às estruturas fixas dos instrumentos linguísticos, enquanto a Língua Fluida aponta para a funcionalidade e a multiplicidade das línguas estrangeiras, tencionando a rigidez da língua ideal ao considerar as práticas plurais e os contextos de escolha dos sujeitos. Nas palavras de MARIANI (2007):

De um modo geral, podemos pensar na situação de conflitos de sentidos e diferenças linguísticas no Brasil, retomando o conceito de *língua fluida* e *espaço de enunciação* tal como formulados por Orlandi (1990) e Guimarães (2005), respectivamente. *Língua fluida*, conceito proposto por Orlandi, visa compreender as línguas em seu funcionamento discursivo, funcionamento em que jogam as heterogeneidades e multiplicidades da produção de sentidos em um dado período histórico. Tomar a palavra, deste ponto de vista, é inserir-se em uma rede de conflitos e memórias. À língua fluida Orlandi contrapõe a *língua imaginária*, ou seja, aquela presa, modalizada conforme as redes de uma gramática. Já um *espaço de enunciação*, segundo Guimarães, pode ser entendido como “espaços de funcionamento de língua que se dividem sempre. É um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas porque o político está no centro dessa atividade humana”.

No contexto atual do currículo escolar, a consolidação da língua imaginária pode ser compreendida como um mecanismo discursivo que opera na manutenção de um sistema pautado em normas e regras, classificando as línguas como corretas ou incorretas, aceitáveis ou não para determinados contextos sociais. Esse funcionamento discursivo contribui para a valorização de uma única língua estrangeira, enquanto as demais são silenciadas ou relegadas à marginalidade. Nesse cenário, há uma dissociação entre a demanda real dos alunos e a oferta curricular, evidenciando um efeito de sentido de exclusão que pode ser compreendido a partir do conceito de língua fluida, conforme proposto por Orlandi (2013). A não oferta do ensino da língua francesa, apesar da existência de um público interessado, configura-se como um apagamento discursivo que reproduz a lógica da língua imaginária, restringindo a pluralidade linguística e legitimando apenas determinadas línguas no espaço escolar.

Nesse sentido, como procedimento metodológico inicial, mobilizamos a noção de arquivo discutida por Guilhaumou e Maldidier (1994) e retomada por Orlandi (2013, p. 12). Essa concepção entende o arquivo como uma memória institucionalizada, marcada por relações complexas com o saber discursivo. Trata-se de uma memória irrepresentável que se constitui ao longo da experiência histórica da linguagem, sedimentando discursos que, ao serem recuperados, revelam os efeitos de poder e as formações discursivas que estruturam o campo educacional.

Ao falarmos de arquivo, não o consideramos como um acúmulo de documentos organizados e chancelados por uma instituição ou área de conhecimento. Não se trata do arquivo como absoluto de materiais ou campo de documentos pertinentes sobre uma questão. Falamos, sim, da “materialidade do arquivo”, que, segundo Guilhaumou e Maldidier (1994, p. 92), “impõe sua própria lei à descrição”. (DIAS, 2015, p. 973)

No que concerne à definição do *corpus*, segundo Guilhaumou e Maldidier (1994, p.92) podemos dizer que se refere a um conjunto de formulações determinado pelo próprio processo de interpretação do discurso, no confronto com o arquivo.

Desse modo, ao constituir um determinado corpus a respeito de uma questão, ou em torno de um acontecimento, o fizemos por meio da construção de uma “unidade discursiva” (ORLANDI, 1984) ou recorte de formulações feitas em certas condições de produção, que levam em conta a linguagem e a situação.

Assim, a partir dessa perspectiva, o *corpus* se constitui os seguintes documentos:

- Decreto 27.270 de 10/08/1987, que estabelece a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras (CELs) como uma medida para suprir a ausência de pluralidade linguística nas escolas públicas;
- *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1998, no qual apresentaremos os argumentos que devem ser levados em consideração no ato da escolha de uma língua estrangeira.
- As leis nº 11.161 de 2005, nº 13.415 de 2017, a LDB nº 9394 de 1996; contidas no referente arquivo em análise.
- A carta de “Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II”, para analisar os discursos sobre as mudanças no cenário do ensino de línguas no Brasil;

- O portal do Governo do Amapá, que junto às autoridades francesas, alinham criação de escolas bilíngues e o fortalecimento de pesquisas na fronteira;
- Parcerias francófonas com o Instituto Federal do Maranhão – IFMA, por compreendermos que tais parcerias se constituem como espaços privilegiados de circulação e reinscrição de discursos sobre a língua francesa, a internacionalização da educação e a formação profissional.

É válido ressaltar que o referido trabalho adota uma concepção de *corpus* dinâmica, baseada nas propostas de Pêcheux (1997b) e Zoppi-Fontana (2005) na qual:

[..]o considera (o corpus) em constante construção conforme o desenvolvimento das análises. Em outras palavras, nosso percurso analítico se dá por meio de sucessivos movimentos em “espiral”, em que se entremeiam processos de descrição e de interpretação. O corpus inicialmente constituído vai, gradativamente, integrando novos elementos, sendo reorganizado e recortado repetidamente ao longo da pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que a organização e o recorte do corpus refletem o estado atual da análise – e não um momento prévio a qualquer movimento do investigador – e que o fechamento do corpus é necessariamente provisório, dando-se juntamente com a finalização das análises. Nas palavras de Orlandi (op. cit, p. 64), “o corpus resulta de uma construção do próprio analista. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto”.

Assim, ao longo do quarto capítulo que abordará a análise desses arquivos supracitados, o *corpus* será retomado de forma recorrente, não apenas para situar o leitor, mas para evidenciar quais elementos discursivos emergem como significativos na construção da reflexão proposta por esta pesquisa, considerando o movimento de constituição de sentidos a partir das materialidades discursivas selecionadas.

3.3 Critérios de seleção e delimitação das sequências discursivas para análise

Esta seção tem como propósito explicitar o percurso metodológico e as opções relativas às sequências discursivas que sustentam a construção analítica desta pesquisa, evidenciando os deslocamentos, finalidades e usos das políticas linguísticas educacionais ao longo do tempo.

A delimitação do corpus procura abarcar os distintos modos de enunciação e de circulação de sentidos em torno da disputa entre as línguas estrangeiras no currículo das instituições de ensino brasileiras, levando em conta tanto os espaços de formulação

institucional — portanto oficiais — quanto as mediações no âmbito social. Tal recorte possibilita uma análise capaz de tornar visíveis as formações discursivas em confronto e as posições de sujeito que nelas se inscrevem, de modo a explicitar as tensões ideológicas e os efeitos de sentido que se atualizam no acontecimento discursivo constituído a partir dos discursos oficiais legitimados sobre as línguas estrangeiras no país.

A escolha dos materiais que compõem o corpus fundamenta-se em sua relevância discursiva, bem como em seu alcance e circulação no espaço público. Esses textos permitem observar não apenas a inscrição das línguas estrangeiras nas políticas linguísticas educacionais, mas também seu funcionamento como acontecimentos discursivos atravessados por embates ideológicos que tensionam concepções de educação, tradição, sujeito e temporalidade. Embora o corpus reúna materiais de naturezas diversas, ressalta-se que a análise não será exaustiva, mas orientada por recortes específicos, definidos a partir da emergência de sentidos que produzem deslocamentos, repetições, silenciamentos ou contradições significativas.

Cumprir assinalar que este capítulo não se propõe a desenvolver os gestos analíticos propriamente ditos, os quais serão apresentados no capítulo subsequente. O percurso metodológico da pesquisa inclui, ainda, a análise de enunciados que extrapolam o campo jurídico e se inserem no espaço político-institucional, especialmente no âmbito de documentos legislativos e de propostas voltadas às políticas linguísticas educacionais. A incorporação desse tipo de material ao corpus sustenta-se na hipótese de que as reformulações do currículo escolar promovidas pelo Novo Ensino Médio — ao instituírem a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e a possibilidade de escolha de uma língua estrangeira optativa — desencadearam não apenas reações discursivas imediatas, mas também movimentos de formulação e de disputa por espaço nas instituições de ensino brasileiras.

Nesse processo de deslocamento do discurso para o campo das políticas linguísticas, destacam-se documentos como – A carta de “Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II”, para analisar os discursos sobre as mudanças no cenário do ensino de línguas no Brasil; sequências discursivas do portal do Governo do Amapá, que junto às autoridades francesas, alinham criação de escolas bilíngues e o fortalecimento de pesquisas na fronteira, além do interdiscurso e intradiscurso através dos documentos do Instituto Federal do Maranhão – IFMA – que, ao inscreverem no âmbito da legitimação ligadas às questões relativas às escolhas, à obrigatoriedade e à não obrigatoriedade das

línguas estrangeiras no ensino brasileiro, contribuem para a consolidação de uma memória discursiva historicamente marcada pela resistência à hegemonia de uma única língua em detrimento das demais.

Tais enunciados serão examinados não sob uma perspectiva jurídico-normativa, mas enquanto materialidades discursivas atravessadas por formações ideológicas, regularidades e disputas de sentido. Interessa-nos, sobretudo, analisar os efeitos das escolhas das línguas estrangeiras nas instituições de ensino do país, compreendendo-as como operadores de deslocamento e de reinscrição discursiva em espaços que, historicamente, relegaram essa temática a um plano secundário. Assim, amplia-se o horizonte analítico para considerar os modos de circulação e de reverberação do discurso em diferentes esferas sociais, sem perder de vista os efeitos de sentido produzidos nas relações entre linguagem, ideologia e política.

4 ENSINO, HISTORICIDADE, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LUGARES DE ENUNCIÇÃO: MOVIMENTOS DE ANÁLISE

Na perspectiva da Análise do Discurso Materialista, as políticas linguísticas veiculadas por documentos oficiais no campo educacional podem ser compreendidas como práticas discursivas que materializam sentidos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) no Brasil. A promulgação da Lei 11.161, em 5 de agosto de 2005, por exemplo, emerge como um acontecimento discursivo que inscreve a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas, ainda que a matrícula fosse facultativa para os alunos. Entretanto, a revogação dessa lei e a implementação da Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, instaura um novo regime de sentidos, onde o discurso da obrigatoriedade da língua inglesa se torna central, enquanto outras línguas estrangeiras passam a ocupar um espaço opcional, com preferência pela língua espanhola. Esse movimento discursivo evidencia a constituição de um dispositivo de apagamento e hierarquização linguística, condicionado às condições de oferta e à organização dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, a análise das projeções do ensino de línguas estrangeiras em instituições específicas permite compreender de que modo os dispositivos discursivos do Novo Ensino Médio (NEM) se atualizam — e são tensionados — no interior da prática pedagógica. A oposição ao modelo proposto pelo NEM não emerge como um gesto isolado ou meramente reativo, mas se ancora em um interdiscurso constituído por

memórias históricas de defesa da educação pública, da autonomia pedagógica e da pluralidade linguística, que atravessam a história das Instituições Federais de ensino.

Um exemplo emblemático desse movimento é o Colégio Pedro II, autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que, em 14 de fevereiro de 2022, divulgou um documento endereçado aos membros da Câmara Técnica do Novo Ensino Médio. Nessa materialidade discursiva, a instituição ocupa uma posição-sujeito de resistência ao NEM, mobilizando formações discursivas que se opõem à lógica da padronização curricular, da flexibilização orientada pelo mercado e da hierarquização das línguas estrangeiras. O posicionamento crítico enunciado reinscreve sentidos historicamente associados à educação como direito social e ao ensino de línguas como formação cultural ampla, em confronto com discursos que privilegiam a instrumentalização do saber e a redução das LE's a competências utilitaristas. Assim, a crítica ao NEM se produz como efeito de um embate ideológico no qual se atualizam discursos já ditos — sobre escola pública, tradição acadêmica e função social do ensino — que retornam para significar o presente e desestabilizar o projeto hegemônico inscrito nas políticas curriculares recentes.

Nesse movimento discursivo, o Colégio Pedro II inscreve-se como sujeito coletivo que ressignifica as políticas linguísticas vigentes, evidenciando os efeitos de poder e de controle que atravessam o campo educacional. Tal posicionamento se constitui na relação tensa entre interdiscurso e intradiscursos: por um lado, o dizer institucional é atravessado por um já-dito histórico, que remete a memórias discursivas de resistência à homogeneização curricular, à defesa da escola pública e à valorização da diversidade linguística; por outro, esse dizer se atualiza intradiscursivamente na materialidade do documento, produzindo deslocamentos e rearticulações de sentidos frente ao discurso hegemônico do Novo Ensino Médio.

A oposição ao NEM, portanto, não se dá apenas no nível do conteúdo enunciado, mas na própria forma de dizer, na seleção lexical, nas modalizações e nos efeitos de evidência que constroem a legitimidade do posicionamento assumido. Nesse processo, a ideologia opera como condição de possibilidade do sentido, naturalizando determinadas concepções de educação e de língua ao mesmo tempo em que torna visível o caráter político das escolhas curriculares. A memória discursiva, longe de funcionar como repetição estática, atua como espaço de retomada e de reinterpretação, permitindo que discursos anteriores — ligados à tradição acadêmica, à função social do ensino e à autonomia pedagógica — retornem para significar o presente e produzir fissuras no

discurso oficial. Assim, o embate em torno das políticas linguísticas se materializa como confronto entre formações discursivas distintas, nas quais se disputam sentidos de educação, de sujeito e de temporalidade, revelando a historicidade e a não transparência dos discursos que organizam o campo educacional.

Portanto, ao compreendermos o ensino de línguas estrangeiras como um espaço discursivo e, portanto, atravessado por ideologias, memórias e posições sujeito, torna-se imprescindível deslocar o olhar para os modos como esses processos se concretizam nas instituições e se inscrevem nos discursos que as sustentam. Nesse sentido, os próximos subtópicos se propõem a discutir, primeiramente, as disputas por espaço e legitimidade do ensino de línguas estrangeiras no contexto institucional brasileiro, para, em seguida, analisar os modos de circulação dos discursos, os sentidos projetados e os processos de significação que se constroem nesse cenário educacional. Por fim, será analisada a constituição de sequências discursivas através das leis 11.161 de 2005 e 13.415 de 2015, além de sequências discursivas da carta intitulada "Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II" e sua implicação na produção de sentidos, evidenciando como o discurso se movimenta e se reconfigura a partir de suas condições de produção.

4.1 Ensino de Língua Francesa no Brasil: Entre Políticas e Disputas de Espaços nas Instituições

De acordo com a Constituição Brasileira, é direito de todos e dever do Estado e da família oferecer educação ao cidadão. Alinhada a essa ideia, ARRUDA *et.al.* (2022, p.219-220) esclarecem que:

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação é um direito inalienável. Isto significa dizer que além de, na teoria, ser um bem comum a todos e a todas, ela não pode, ou não deveria ser gerenciada de acordo com interesses nem econômicos, nem políticos. Apesar disso, o que vemos na prática é que a cada mudança de governo, as legislações que orientam a educação mudam de acordo com cada inclinação política.

Ao analisar o percurso do ensino de línguas no Brasil sob a ótica da análise do discurso materialista, é possível identificar como o ensino da língua francesa nos séculos XIX e XX foi atravessado por discursos que a posicionavam como uma língua de prestígio, associada à cultura erudita e refinada. Esse lugar discursivo, sustentado por práticas institucionais e políticas educacionais, contribuiu para a sua legitimação em

contextos acadêmicos e profissionais, sobretudo em razão das significativas produções técnico-bibliográficas em francês em diversos campos do saber.

Entretanto, as reconfigurações políticas e ideológicas que atravessaram as últimas décadas do século XX produziram um deslocamento nos discursos acerca das línguas estrangeiras no cenário educacional brasileiro. Esse movimento resultou no apagamento não apenas do ensino do francês, mas também de outras línguas clássicas e modernas, evidenciando a prevalência de um discurso que, sob a máscara da democratização do ensino, acabou por obscurecer a diversidade linguística e a possibilidade do contato com a diferença. (Rodríguez-Alcalá, 2010, p.128)

Nesse sentido, espera-se que a escola assuma um papel fundamental na análise e confronto de posições discursivas em torno do conhecimento e da diversidade linguístico-cultural, particularmente no que tange à trajetória do ensino da língua francesa. Ao promover a reflexão sobre a construção histórica dessa língua no contexto educacional brasileiro, a instituição escolar pode atuar na produção de sentidos que despertam no sujeito-aluno um olhar crítico para as construções simbólicas que configuram as representações da diversidade social e cultural no mundo.

No entanto, sob a perspectiva da análise do discurso materialista, observa-se que as políticas educacionais são constantemente reconfiguradas a partir das mudanças no cenário político. Cada transição governamental aciona novas práticas discursivas que atravessam as legislações educacionais, modulando o ensino de línguas de acordo com interesses e alinhamentos ideológicos específicos.

Ao problematizar o percurso das mudanças no cenário educacional, emerge a interpelação sobre os efeitos de sentido produzidos em torno do ensino do francês no Brasil, considerando seu percurso histórico nas políticas educacionais e a sua inscrição em documentos oficiais que orientavam o ensino de línguas estrangeiras no país.

[...] fazer uma análise histórica do lugar ocupado pela língua francesa nas políticas linguísticas educacionais brasileiras se faz necessário se quisermos compreender a atual situação de descaso com o ensino não apenas do francês, mas também de outras línguas estrangeiras, além da inglesa, como a italiana, a alemã e até mesmo a espanhola. (Arruda, *et.al.*, 2022, p.220)

Na perspectiva da análise do discurso materialista, o interesse pela aquisição de uma língua estrangeira está intrinsecamente ligado às demandas sociais, políticas e econômicas, refletindo as condições materiais de produção que organizam as práticas discursivas. Nesse sentido, é fundamental considerar a pluralidade do ensino não apenas

como um objetivo educativo, mas como um efeito das relações de poder que configuram a distribuição de saberes e línguas. Segundo Pêcheux (1997), "o discurso não é apenas um reflexo da realidade, mas ele é estruturado pelas condições materiais de produção que, por sua vez, estão imersas em relações de poder." Assim, o ensino de línguas, mais do que uma prática comunicativa ou de ampliação do conhecimento, constitui-se como um espaço de disputa simbólica, onde se reproduzem ou se contestam determinadas valorações culturais e linguísticas.

Desse modo, o discurso sobre a língua e seu ensino não pode ser compreendido como neutro ou universal, pois ele é atravessado por processos de significação que refletem as condições materiais e históricas de sua produção. A escola, nesse contexto, opera como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970), em que o ensino de línguas estrangeiras assume o papel de legitimar ou contestar determinadas formas de conhecimento e identidades culturais.

A análise do discurso materialista, assim, possibilita compreender como a valoração de certas línguas estrangeiras está diretamente relacionada às condições materiais e simbólicas de produção de sentidos, o que se expressa nos documentos oficiais, como os orientados pela SEDUC (2018, p.39):

[...] o interesse pela aquisição de uma nova língua está sempre atrelado às exigências sociais, políticas e econômicas, o que demanda também uma redefinição da organização curricular e dos métodos de ensino de uma língua estrangeira.

Portanto, o ensino de línguas no cenário educacional brasileiro não se configura apenas pelo desejo de comunicação ou ampliação do conhecimento, mas é atravessado por interesses políticos e ideológicos que determinam quais línguas são privilegiadas e quais são marginalizadas.

4.2 Modos de circulação, sentidos projetados e processos de significação

Na verdade, 99% da população de que falam nossas histórias não escreve. O discurso historiográfico impõe como história da sociedade uma tautologia que faz com que sempre "os mesmos" (aqueles que escrevem) sejam os autores, os leitores e os privilegiados por esses estudos. Todo o resto é silenciosamente reprimido por esse círculo do mesmo. (CERTEAU, 2001, p. 157).

Não é possível pensar o ser humano sem reconhecer que o sujeito é constituído pela linguagem. O ser humano não existe fora do fluxo contínuo de significantes — elementos que provocam constantes deslocamentos de sentido e fazem emergir novas

formas linguísticas e significações. Esses movimentos abrem fissuras em sistemas como o da língua nacional, que frequentemente se apresenta como único, estável, imutável e capaz de identificar e classificar qualquer nativo que a utilize.

Haja vista os movimentos supracitados, políticas linguísticas têm se firmado cada vez mais como práticas de resistência, tendo um vasto poder de mobilização em nosso país, sendo essa mobilização parte integrante na produção de sentidos que legitimam discursos e, conseqüentemente, embates político-ideológicos.

Ao considerarmos esses espaços de enunciação, legitimados por formulações produzidas na esfera política ao longo do tempo, podemos compreender que cada reconfiguração institui um acontecimento discursivo. Nos termos de Michel Pêcheux (1983), o acontecimento discursivo trata-se do surgimento de um enunciado que, em condições históricas específicas, atualiza e desloca sentidos inscritos na memória discursiva. Desse modo, cada mudança abre um campo de interpretação que se inscreve na memória e permite percorrer diferentes trajetos de filiação ideológica.

Assim, ao analisar a historicidade do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, é possível analisar a constituição de um campo discursivo atravessado por práticas de política e planificação linguística que se mostram como movimentos contraditórios entre avanços e retrocessos. Essas práticas, atravessadas por relações de poder que não apenas organizam o espaço educacional, sustentam projetos ideológicos ligados à hegemonia linguística.

Ao verificarmos, a exemplo, a institucionalização da língua portuguesa como uma língua estrangeira no contexto colonial brasileiro, vemos a inscrição de uma formação discursiva marcada pela presença do outro – no caso, o indígena – como sujeito a ser interpelado por uma lógica de cunho colonizador. Esse estatuto do português não decorre somente de um ato jurídico advinda da coroa portuguesa, mas em decorrência da necessidade de controle e dominação, sendo de caráter funcional tanto aos interesses da evangelização feita pelos jesuítas quanto ao projeto colonial da metrópole.

A presença do português como LE, enquanto respondia aos interesses coloniais, sustentava a lógica de dominação e apagamento das línguas indígenas. Porém, à medida que a língua geral passou a constituir uma ameaça à hegemonia do poder metropolitano, o Estado colonial inicia o processo de circulação de discursos oficiais que buscam intervir na ordem linguística, projetando assim os primeiros atos de planificação linguística no Brasil.

Vejam os exemplos do Diretório de Marquês de Pombal, promulgado em 1758, que se configurou como um dispositivo de política linguística educativa que não regulou somente a relação dos sujeitos coloniais com a língua portuguesa, mas também instaurou um regime discursivo que redefine as fronteiras entre as línguas do colonizador e dos colonizados (Rodrigues, 2004).

A proibição do uso e ensino das línguas indígenas e da língua geral constitui então, em um gesto de planificação linguística que operou pela negação da alteridade linguística, consolidando a língua portuguesa como a língua nacional e oficial em detrimento das línguas locais. Nesses movimentos que abrem as fissuras em sistemas como o da língua nacional, o português de ser percebido como língua estrangeira e passou a ocupar o lugar de língua hegemônica, enquanto as línguas estrangeiras se configuraram como línguas de cultura, de status, como a exemplo, as línguas clássicas: o latim e o grego.

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, refletiu e reproduziu diversos efeitos da política linguística do Brasil Império, inscrevendo-se como um espaço de circulação discursiva que reafirmava a centralidade das línguas estrangeiras no processo de formação da elite nacional. Como as primeiras instituições oficiais de estudos secundários no Brasil, o Colégio Pedro II adotava um currículo modelado no sistema educacional francês, no qual as línguas estrangeiras modernas – francês, inglês e alemão – eram inseridas em um regime de igualdade com as línguas clássicas. Contudo, essa inserção não implicou um processo de democratização linguística, mas sim na constituição de um espaço escolar que associava o ensino de línguas estrangeiras à formação clássico-humanista, um modelo destinado a reforçar os valores e a identidade da elite, cujo acesso à cultura letrada era mediado pelo domínio das línguas estrangeiras.

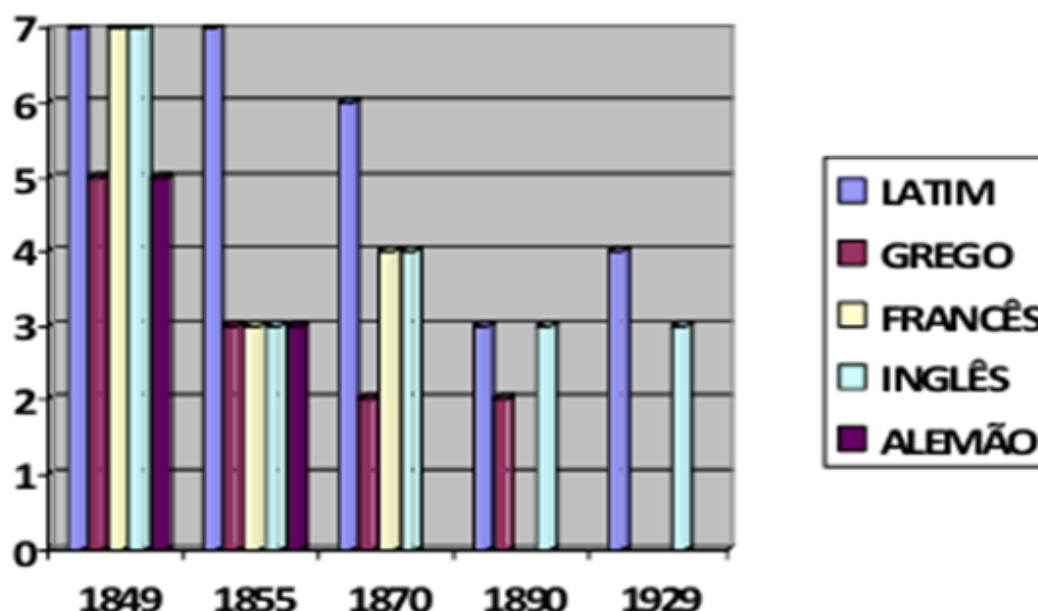
Portanto, para que fossem realizados exames com intuito de ingresso futura em cursos superiores, o Colégio Pedro II tornou-se o colégio laboratório, haja vista a circulação dos discursos de se tratar de uma escola modelo de ensino secundário.

Podemos considerar a criação do Colégio Pedro II como um ato de política linguística, inscrevendo-se em um contexto marcado pelas constantes transformações geopolíticas e econômicas advindas da chegada da família real ao Brasil. Esse acontecimento desdobrou-se em um conjunto de práticas discursivas que reorganizou o espaço educacional a partir da inserção de um modelo europeu de formação escolar, cuja lógica atendia aos interesses da elite colonial em processo de reconfiguração. A chegada da corte portuguesa introduziu instituições e práticas culturais como academias militares, escolas de direito e medicina, companhias teatrais e a Imprensa Régia, que consolidaram

a hegemonia cultural europeia e inauguraram a necessidade de ensino de línguas estrangeiras modernas, especialmente em razão das relações comerciais com a Inglaterra, que na época era considerada potência dominante.

No Império, a organização curricular do Colégio Pedro II estabeleceu no ensino de, no mínimo, quatro línguas no ensino secundário (Leffa, 1998). Todavia, a introdução das línguas estrangeiras modernas, embora aparentasse um movimento de ampliação do repertório linguístico escolar, estava atravessada pela ideia de formação da elite letrada, reiterando um espaço escolar elitista que associava o domínio das línguas estrangeiras à ascensão social e ao cultivo do espírito clássico-humanista. Contudo, a partir da transição do Império para a República, os discursos sobre a modernização educacional converteram-se em práticas de racionalização e contenção do ensino, refletidas nas sucessivas reformas que não apenas restringiam o ensino de línguas estrangeiras modernas, mas também reduziram sua carga horária semanal, promovendo um processo contínuo de declínio no ensino dessas línguas.

Figura 1: O declínio no ensino de línguas

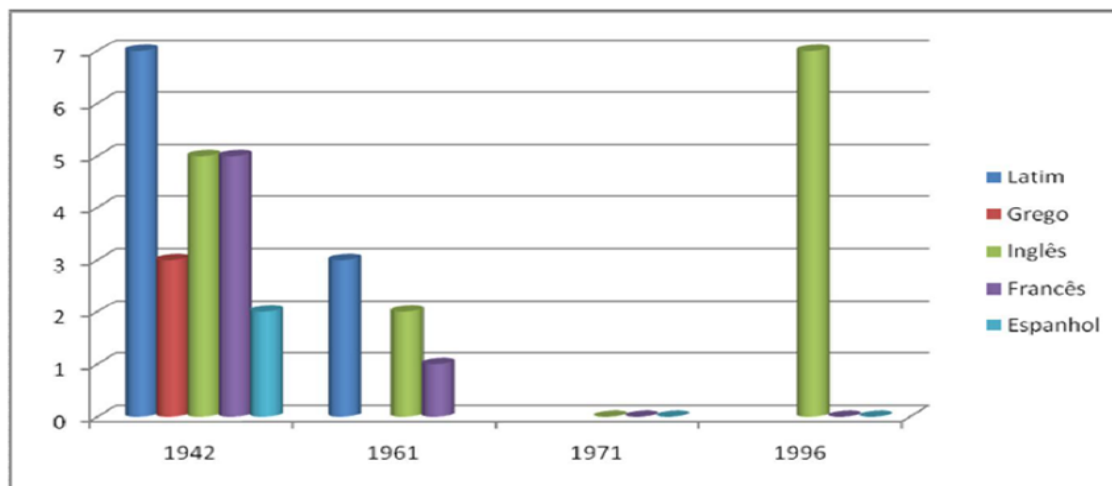


Fonte: DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha *Obrigatória* e a obrigatoriedade *voluntária*. PUC/Rio: Revista Escrita, 2012. ISSN 1679-6888, p. 08).

Conforme podemos constatar no quadro abaixo, por um período de 30 anos, o ensino de LE passou de caráter obrigatório, visado e conceituado pelo âmbito escolar, o

que refletia de maneira mais fiel a uma política plurilíngue e multicultural, a caráter de pouca utilidade, havendo a retirada total desse ensino de várias escolas brasileiras nas décadas de 60 e 70. Contudo, posteriormente, na década de 90, o ensino de LE passou a ser visto como uma perspectiva de hegemonia linguística do inglês.

Figura 2: A hegemonia da língua inglesa



Fonte: DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha *Obrigatória* e a obrigatoriedade *voluntária*. PUC/Rio: Revista Escrita, 2012. ISSN 1679-6888, p. 08).

É importante ressaltar que, analisando o gráfico do ensino de LE nos anos 40 aos anos 90, é possível observar a projeção do espaço de disputas sendo gradativamente ocupado pela hegemonia de uma língua em detrimento de toda uma diversidade, o que culminou de maneira gradativa o desaparecimento da língua francesa, por exemplo, nas instituições de ensino públicas estaduais.

É somente com a LDB 9394 de 1996 que o ensino de línguas estrangeiras volta a ter caráter obrigatório no currículo escolar, mais precisamente a partir da 5ª série, atualmente 6º ano. Ainda que tenha algumas limitações, devido à conjuntura da escola pública brasileira, com a carga horária reduzida e havendo apenas uma única língua estrangeira obrigatória, ela representa um aspecto positivo e um realinhamento do ensino de idiomas no nosso país.

4.3 Sequências Discursivas e a Produção de Sentidos

É válido lembrar outro marco político-econômico que se projetou no ensino de línguas – a assinatura do tratado do MERCOSUL – o qual institui o ensino do espanhol e do português nos países que são membros como finalidade estratégica do bloco, fazendo

com que estes fortaleçam as relações, especialmente as comerciais, entre as nações envolvidas.

Tal qual no continente Europeu, observamos com a criação do MERCOSUL, um envolvimento na economia e na política ainda maiores na América do Sul, fator que circula e projeta de maneira direta nas questões linguísticas, possibilitando que sejam definidas novas dinâmicas no ordenamento linguístico regional.

No caso do Brasil, ao promover o comprometimento e integração das nações envolvidas com o MERCOSUL, o espanhol acaba sendo propagado e expandido em território nacional, possibilitando diversas universidades a abrirem licenciaturas com habilitação da língua espanhola. Tal ato advém, diretamente, com mais uma ação da política na planificação linguística do nosso país, quando apresenta o caráter obrigatório do espanhol através da lei nº 11.161 do ano de 2005, no qual perde forças, tornando-se língua optativa nas escolas, como veremos na sequência discursiva a seguir:

SD3: Art. 1º O ensino da **língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno**, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. (grifo meu)

Fontes: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm

Ao analisarmos a Lei 11.161, comparando-a com a lei vigente 13.415, podemos ver como ambas operam como dispositivos discursivos que refletem e reproduzem relações de poder, mobilizando sentidos sobre a legitimidade e a hierarquização das línguas estrangeiras no ensino médio brasileiro.

A Lei 11.161 estabelece o ensino do espanhol como de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, configurando um movimento discursivo que inscreve a língua espanhola em um lugar de relativa institucionalização. Nesse contexto, o espanhol é posicionado como uma língua relevante para o campo educacional, mas sem a imposição de obrigatoriedade ao estudante, preservando a escolha individual e permitindo uma abertura para a pluralidade linguística.

Por outro lado, a Lei 13.415 desloca significativamente essa estrutura, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, conferindo-lhe um lugar privilegiado no currículo do ensino médio. Esse movimento discursivo evidencia um processo de hegemonização da língua inglesa, vinculando-a às demandas do capital global e silenciando, por consequência, outras línguas estrangeiras. Ao relegar o ensino do espanhol ao caráter optativo e condicionado à "disponibilidade de oferta, locais e horários

definidos pelos sistemas de ensino", a lei reafirma uma política linguística que opera a partir da lógica da centralização e da subordinação das demais línguas ao inglês.

A comparação entre as duas leis evidencia um deslocamento discursivo que materializa um processo de apagamento da pluralidade linguística, enquanto se reforça o lugar da língua inglesa como língua global e hegemônica. A análise materialista permite observar como esses sentidos são produzidos a partir de condições históricas e ideológicas que atravessam o campo educacional, apontando para um projeto de homogeneização que busca alinhar o ensino às demandas do mercado global, em detrimento da diversidade cultural e linguística que compõe o cenário nacional.

Além disso, ao analisarmos a carta intitulada "Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II" podemos ver logo em sua primeira página, o brasão do Ministério da Educação, um elemento que, segundo o consultor legislativo de Cultura e Esportes do Senado, Gabriel Firme (2020), constitui-se como um dos símbolos nacionais.

Nesse contexto, o uso do brasão não se configura apenas como um elemento decorativo ou institucional, mas atua como um operador discursivo que invoca a autoridade estatal e os fundamentos constitucionais da nação brasileira — soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político. Assim, a materialidade discursiva do brasão mobiliza sentidos que remetem à legitimidade institucional e à normatização das políticas educacionais, funcionando como um dispositivo simbólico que atravessa as práticas discursivas e produz efeitos de sentido em consonância com os interesses do Estado.

Figura 3: Carta do Colégio Pedro II sobre considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês acerca da implementação do NEM

SD4:



Rio de Janeiro, 14 de fevereiro de 2022

Aos Membros da Câmara Técnica do Novo Ensino Médio
Colégio Pedro II

Fonte: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/11380-departamentos-de-espanhol-e-franc%C3%AAs-emitem-carta-com-considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-o-nem.html

A sequência discursiva 4, que envolve o brasão e o cabeçalho, opera como um dispositivo institucional que estrutura posições de enunciação legitimadas, nos termos propostos por Zoppi-Fontana (2002). Esses lugares de enunciação, autorizados pelo aparato estatal, funcionam como instâncias de validação discursiva, conferindo à imagem do brasão o estatuto de um operador simbólico que inscreve a ordem do jurídico no campo do social. Nesse sentido, o brasão não é apenas um emblema visual, mas um mecanismo discursivo que atua na normatização e controle dos sentidos, articulando a ordem jurídica, o imaginário coletivo e o político, produzindo efeitos de autoridade e legitimidade sobre aquilo que é enunciado como "sentido oficial" no espaço institucional.

Neste sentido, queremos enfatizar o funcionamento do arquivo de textos legais na formação de uma memória que trabalha como espaço de interpretação. É o efeito de reformulação parafrástica da lei se projetando dentro do arquivo, na redação de novos textos legais, e projetando-se sobre os fatos, na construção de uma jurisprudência. O arquivo jurídico funciona, então, pela produtividade do acúmulo, pela ilusão de completude, pelos efeitos de congelamento de uma escritura no tempo. Assim, o arquivo jurídico cristaliza um gesto de leitura que se caracteriza por ser acumulativo, denegativo e estratificado, no sentido de operar por camadas ou estratos sobrepostos, que estabelecem relações textuais de citação/negação e relações interdiscursivas de reformulação/apagamento. (Zoppi-Fontana, 2002, p.186).

A organização hierárquica apresentada no cabeçalho da carta, abaixo do brasão, constitui um dispositivo discursivo que evidencia relações de poder e posições de enunciação legitimadas. A disposição das informações — Ministério da Educação, Colégio Pedro II, Departamento de Espanhol e Departamento de Francês — opera como um mecanismo de estruturação dos lugares institucionais, em que o Ministério da Educação se coloca como a instância macro, demarcando o campo do estatal e normatizando os dizeres subsequentes. O afunilamento das instâncias institucionais sugere, assim, um efeito de centralização e controle dos sentidos, em que as vozes dos departamentos são situadas em posições de menor autoridade discursiva.

Além disso, a inserção da data, do local e do destinatário "Aos membros da Câmara Técnica do Novo Ensino Médio", reafirma a dimensão institucional do documento, configurando-o como um ato discursivo oficial, cujos sentidos são atravessados pela estrutura normativa da instituição. Embora direcionado a um destinatário específico, o documento é acessível a outros sujeitos por meio das plataformas institucionais e de pesquisas na web, o que reitera o caráter público e institucional de seus dizeres.

No entanto, ao observar o discurso em torno do ensino de línguas estrangeiras no contexto do Colégio Pedro II, percebe-se um apagamento da pluralidade linguística, uma vez que a discussão se restringe às línguas espanhol e francês, relegando a um lugar de invisibilidade outras línguas estrangeiras e, portanto, outras possibilidades de significação. Esse silenciamento discursivo evidencia os efeitos de poder e as condições materiais que determinam quais línguas ocupam posições de destaque no campo educacional.

Nos primeiros parágrafos do documento, os Departamentos de Espanhol e de Francês apresentam suas considerações sobre a implementação do Novo Ensino Médio, conforme a Lei 13.415, evidenciando como as políticas linguísticas vigentes configuram os modos de dizer e os sentidos produzidos sobre o ensino de línguas no contexto institucional. Assim, a partir da perspectiva analítica do discurso materialista, é possível compreender como esses sentidos são historicamente determinados e atravessados por poderes que estruturam o campo educacional e suas políticas de ensino.

Figura 4: O parecer do Colégio Pedro II sobre a lei 13.415

SD5:

Vale ressaltar que esse documento representa o primeiro grande retrocesso no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, já que estas sequer são mencionadas. Apesar disso, no Colégio Pedro II, instituição que sempre se destacou no cenário nacional, não só foram mantidos o inglês, o francês e o espanhol, como voltaram a ser oferecidos o alemão e o italiano. Ao direcionarmos nosso olhar para um passado mais recente, notamos que, com o advento da atual LDB, em 1996, o ensino de línguas estrangeiras voltou a ser obrigatório. No entanto, atualmente, vivemos o segundo retrocesso no ensino dessas disciplinas, pois foi estabelecida pela Lei nº 13.415, de 2017, a obrigatoriedade de apenas uma língua estrangeira nos currículos escolares, conforme se lê em seu quarto parágrafo:

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

Fonte: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/11380-departamentos-de-espanhol-e-franc%C3%AAs-emitem-carta-com-considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-o-nem.html

Na sequência discursiva 5, o sujeito que enuncia pelo Colégio Pedro II, ao afirmar que o "documento representa o primeiro grande retrocesso no ensino de línguas estrangeiras no Brasil", articula uma memória discursiva marcada pelo esquecimento, um esquecimento que é simultaneamente presente e ausente, conforme se observa na formulação "já que estas sequer são mencionadas", remetendo à exclusão discursiva de

outras línguas estrangeiras que não sejam o inglês (de caráter obrigatório) ou o espanhol (de caráter optativo).

O trecho apresentado constrói uma narrativa de temporalidade marcada pela ideia de perda, ao afirmar que o documento analisado representa o “primeiro grande retrocesso” no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Sob a perspectiva da ADM, essa formulação não apenas descreve um fato histórico, mas produz um efeito de sentido específico: inscreve a política linguística em uma memória de descontinuidade e regressão.

A escolha também do numeral em “primeiro grande retrocesso” é particularmente significativa. O termo “primeiro” não funciona apenas como marcador ordinal neutro; ele projeta uma série, instaurando a expectativa de continuidade. Ao nomear um “primeiro”, o enunciado abre a possibilidade — ou mesmo a previsibilidade — de outros retrocessos. Trata-se de um funcionamento discursivo que organiza o tempo como sequência e constrói uma narrativa de recorrência. Nesse sentido, o numeral produz um efeito prospectivo: se houve um primeiro, outros podem (ou tendem a) vir. O retrocesso deixa de ser episódio isolado e passa a compor uma cadeia histórica.

Além disso, o adjetivo “grande” intensifica o julgamento valorativo, reforçando o caráter negativo atribuído à mudança curricular. O enunciado não apenas informa; ele toma posição. Ao caracterizar a ausência de menção às línguas estrangeiras como retrocesso, o texto se ancora em uma memória discursiva que significa o ensino de línguas como conquista histórica. Assim, qualquer deslocamento dessa posição é interpretado como perda de direitos ou empobrecimento curricular.

Quando o texto avança para mencionar a Lei nº 13.415/2017 e a obrigatoriedade exclusiva da língua inglesa no ensino médio, constrói-se uma articulação entre passado e presente que confirma a projeção instaurada pelo “primeiro”. O chamado “segundo retrocesso” não aparece como ruptura inesperada, mas como atualização de uma trajetória. Temos, portanto, um encadeamento de acontecimentos discursivos que reorganizam o espaço de enunciação das línguas estrangeiras, produzindo efeitos de centralização do inglês e de marginalização das demais.

Do ponto de vista do silenciamento, esse movimento evidencia que a política linguística não opera apenas por exclusão explícita, mas por hierarquização normativa. Ao tornar o inglês obrigatório e as demais línguas optativas — condicionadas à “disponibilidade de oferta” — o texto legal regula o campo do possível, deslocando outras línguas para um lugar de precariedade institucional. O que se naturaliza é a centralidade

de uma língua específica, enquanto as demais passam a depender de condições contingentes.

Assim, a análise do numeral “primeiro” revela como um elemento aparentemente simples participa da construção de uma narrativa histórica e ideológica. Ele organiza a memória, projeta expectativas e inscreve o debate sobre o ensino de línguas em uma lógica de sucessivos deslocamentos que configuram, discursivamente, a ideia de retrocesso contínuo.

Ainda nesse contexto, a Lei nº 13.415 de 2017 opera um apagamento discursivo que hierarquiza as línguas estrangeiras no ensino médio, instituindo o inglês como obrigatório e relegando outras línguas à condição de opcionais, dependendo da disponibilidade de oferta e das condições estabelecidas pelos sistemas de ensino. Esse movimento discursivo funciona como um dispositivo ideológico que, sob o discurso da modernização curricular, silencia a pluralidade linguística e fortalece um projeto homogeneizante, reiterando o "retrocesso" apontado pelo Colégio Pedro II.

Ademais, na análise do discurso materialista, a política é compreendida como um campo de disputa simbólica em que as posições de sujeito são mobilizadas para contestar ou reafirmar determinadas formações discursivas. Assim, ao evocar a necessidade de repensar as demandas das minorias linguísticas, o trecho abre espaço para a construção de novos sentidos sobre a política linguística no Brasil, sugerindo uma perspectiva que reconheça a importância da preservação da diversidade de línguas e culturas, sem privilegiar uma em detrimento das demais. Nesse processo, o questionamento das políticas de ensino de línguas configura-se como um ato de resistência que evidencia os interesses ideológicos em jogo na definição do currículo escolar.

Se, de um lado, e como ponto de partida, essa oposição se faça necessária – o da defesa da língua ou da cultura próprias como instanciadoras de uma diferença irreduzível com os outros – pode, por outro lado, levar o risco de “se agarrar quer a uma ideologia política, quer a uma formulação exclusivamente cultural” (CERTEAU, 2001, p. 145-146).

Portanto, a lei em questão revela as contradições e armadilhas inerentes às políticas que restringem as manifestações linguísticas de grupos minoritários, tratando suas reivindicações políticas à defesa de suas línguas e culturas como se fossem entidades homogêneas. Esse movimento discursivo opera no sentido de neutralizar as diferenças e subsumir a pluralidade a um padrão normativo dominante.

Mussato e de Souza (2020, p.152) apontam que as políticas públicas voltadas à homogeneização "forçada" no campo linguístico brasileiro não apenas silenciam, mas

também "apagam e destroem" identidades culturais, contribuindo para a construção de um imaginário nacional hegemônico que suprime a diversidade. Nesse sentido, as políticas de ensino de línguas estrangeiras configuram-se como arenas de disputa simbólica, nas quais as vozes minoritárias são progressivamente marginalizadas em prol da consolidação de um projeto linguístico unificador.

[...] tais posicionamentos promovem/propagam discursos que instituem práticas de governamento, pautadas em técnicas disciplinares que reverberam/reatualizam um processo de colonização linguística que, enquanto acontecimento linguístico, desencadeia um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das representações sobre as línguas em circulação nos mais variados territórios etnoculturais/ etnolinguísticos. (Mussato e de Souza, 2020, p.152)

Ao qualificar a redução do ensino de línguas estrangeiras como um retrocesso, o discurso analisado evidencia a necessidade de reconhecer a diversidade linguística como um elemento fundamental para a inclusão das identidades linguísticas no Brasil, em oposição a um sistema que privilegia a língua do capital global. Esse movimento contradiz os princípios estabelecidos na Constituição Brasileira, que orienta a promoção de um ensino inclusivo, voltado a todos os cidadãos, independentemente de sua língua ou cultura. Assim, essa abordagem também contraria os pressupostos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.49-50), que defendem a valorização da diversidade linguística no processo educativo.

O estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Por fim, o trecho aborda o ensino de línguas estrangeiras inserido em um contexto discursivo que busca legitimar e reforçar a importância da diversificação linguística nas instituições educacionais brasileiras, promovendo a pluralidade no ensino como um direito fundamental à sociedade. Nesse sentido, pensar em pluralismo político implica, sobretudo, considerar um pluralismo de línguas, saberes, ofertas e escolhas, de modo a garantir que a diversidade cultural e linguística seja efetivamente contemplada nas práticas educativas.

Figura 5: Portal do Governo do Amapá sobre a Comissão Mista Transfronteiriça - CMT

SD6:

Comissão Mista Transfronteiriça

Criada pelo Acordo de Cooperação Franco Brasileiro, a CMT é o principal mecanismo de concertação entre o Brasil e a França em questões de fronteira. A Comissão é um órgão deliberativo que reúne autoridades e representantes da sociedade francesa e brasileira para debater demandas em diversos eixos, como saúde, educação, meio ambiente, cultura, relações comerciais e diplomáticas.

Fonte: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1306/governo-do-estado-apresenta-as-riquezas-culturais-amapaenses-durante-a-13-ordf-comissao-mista-transfronteirica>

Tendo como base o portal do Governo do Amapá, A SD aqui evidenciada é enunciada a partir de um lugar institucional e estatal — a referência ao Acordo de Cooperação Franco-Brasileiro inscreve o dizer no campo diplomático e jurídico, marcado por relações históricas entre dois Estados nacionais. O sintagma “principal mecanismo de concertação” produz um efeito de centralidade e legitimidade, reforçando a posição da CMT como instância autorizada e reconhecida oficialmente.

O enunciado ainda aciona uma memória discursiva diplomática que remete a práticas de cooperação internacional e à gestão política das fronteiras. Termos como “concertação” e “órgão deliberativo” reativam dizeres próprios do campo jurídico-político, inscritos historicamente nas formações discursivas da diplomacia, em que se pressupõe diálogo, negociação e coordenação entre nações.

A SD também está inscrita em uma formação discursiva institucional-estatal que naturaliza a fronteira como espaço de “cooperação” e não de conflito, operando um apagamento de tensões históricas (econômicas, sociais, culturais) que atravessam áreas fronteiriças. Assim, a formulação privilegia o discurso da harmonia e da integração, silenciando possíveis disputas e assimetrias de poder entre os países.

A designação “Comissão Mista Transfronteiriça” já carrega um efeito de sentido que conjuga mista (representantes de ambos os lados) e transfronteiriça (que atravessa fronteiras). Esse duplo marcador constrói um imaginário de integração, mesmo que a fronteira, materialmente, continue a delimitar e separar territórios, culturas e jurisdições.

Figura 6: Governo do Amapá e a renovação de cooperação com o Ministério da Educação da França

SD7:

Neste ano, o Governo do Amapá renovou a [cooperação com o Ministério da Educação da França para pesquisa e intercâmbios](#), como iniciativa proposta pela gestão na 12ª CMT, realizada em 2023, em Caiena, na Guiana Francesa. O acordo assinado permite que todas as escolas do Amapá e da Guiana sejam contempladas com intercâmbio, formações e pesquisas.

"Mostramos o quanto o conceito de internacionalização tem sido eficaz para os dois lados. Compreendemos aqui com os resultados que nós apresentamos que isso significa o bem comum dentro de um processo de horizontalidade e isso nos proporciona maior segurança para avançar nas agendas. Isso tudo aproxima mais o Amapá da Guiana", destacou Antônia Andrade, secretária adjunta de Política Educacional do Amapá.

Fonte: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1306/governo-do-amapa-e-autoridades-francesas-alinhamento-de-escolas-bilingues-e-o-fortalecimento-de-pesquisas-na-fronteira>

Já na SD7, o enunciado reativa uma memória discursiva da diplomacia educacional, onde unidades lexicais como “cooperação”, “intercâmbio” e “formações” remetem a políticas históricas de aproximação entre países pela via da educação. Há também a reinscrição de dizeres próprios do campo da cooperação internacional, que naturalizam a ideia de “benefício mútuo” e “parceria equilibrada”, ainda que relações geopolíticas e econômicas sejam desiguais nesse espaço.

A SD também está inscrita em uma formação discursiva institucional que constrói a relação entre Amapá e Guiana Francesa a partir de um imaginário de horizontalidade e bem comum. Porém, isso produz o efeito de apagamento de assimetrias históricas — como a posição da França como potência europeia (representantes da Guiana) e a condição periférica do Amapá no contexto brasileiro e internacional —, deslocando o foco para uma narrativa de integração e benefícios recíprocos.

A escolha de termos como “todas as escolas e contempladas” produz um efeito de abrangência e inclusão total, ainda que, materialmente, as condições para implementação de intercâmbios e pesquisas variem entre instituições. Já a palavra “aproxima” opera metaforicamente, deslocando o sentido físico de distância para o simbólico, vinculando a educação ao fortalecimento de laços políticos e culturais.

As parcerias internacionais no campo educacional e científico não se constituem apenas por acordos formais, mas também por discursos que as legitimam, estabilizam e tornam socialmente inteligíveis. Nesse sentido, a materialidade discursiva que acompanha tais parcerias desempenha papel central na produção de sentidos sobre internacionalização, excelência acadêmica e cooperação intercultural.

Em se tratando das parcerias francófonas estabelecidas com o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) por compreender que estas se constituem como espaços

privilegiados de circulação e reinscrição de discursos sobre a língua francesa, a internacionalização da educação e a formação profissional, é possível observar que essas relações a partir do plano do interdiscurso, mobilizam uma memória discursiva marcada por políticas linguísticas históricas, por discursos de cooperação internacional, de francofonia e de valorização do plurilinguismo, que antecedem e excedem os textos institucionais que as formalizam.

Já no plano do intradiscurso, observa-se como esses dizeres se atualizam materialmente em documentos, editais, acordos de cooperação e ações pedagógicas, produzindo efeitos de sentido específicos sobre o lugar do francês no ensino público federal e sobre os sujeitos envolvidos nessas práticas. A análise articulada dessas duas dimensões permite compreender como sentidos estabilizados são retomados, deslocados ou silenciados, revelando tensões entre projetos de política linguística, demandas institucionais e contextos socioeconômicos locais, bem como os modos pelos quais o IFMA se inscreve discursivamente em redes transnacionais de saber e poder.

Figura 7: Relação do Instituto Federal do Maranhão – IFMA com o Institut Mesnières – Lycée Saint-Joseph

SD8:

Partenaires francophones privilégiés




Bilan

- Mobilité IN e OUT
- Fórum Franco-brasileiro
- Recherches en collaboration



calaoemesnieres

INSTITUT Mesnières
LYCÉE SAINT-JOSEPH

Château de Mesnières
76270 Mesnières-en-Bray

<https://institut-mesnieres.fr>

Fonte: <https://institut-mesnieres.fr/forum-franco-bresilien-science-et-societe-2025/>

Ao analisarmos a SD8, podemos averiguar que o título do material — “Partenaires francophones privilégiés” — instaura desde o início uma posição discursiva de hierarquização positiva. O adjetivo *privilégiés* produz um efeito de exclusividade e distinção, inscrevendo a parceria em um regime de valor que ultrapassa a simples colaboração institucional. Tal formulação remete a uma formação discursiva associada à excelência, à seletividade e ao prestígio, frequentemente mobilizada em discursos sobre internacionalização acadêmica.

Além disso, a escolha do francês como língua predominante do material não é neutra. A língua opera como marcador simbólico de pertencimento à francofonia, funcionando como capital cultural e como instrumento de legitimação do espaço educacional francês enquanto polo de referência.

A presença de logotipos oficiais, da arquitetura do *Château de Mesnières* e de elementos visuais associados à tradição educacional europeia produz um forte efeito de legitimidade institucional. Pela perspectiva da AD, esses elementos não são meramente ilustrativos, mas constituem uma materialidade significativa que ancora o discurso em valores como tradição, estabilidade e autoridade simbólica.

O *Institut Mesnières* é discursivamente construído como espaço central da parceria, ocupando a posição de anfitrião e referência acadêmica. O IFMA, por sua vez, é representado como instituição brasileira capaz de se inscrever nesse espaço de prestígio, o que contribui para a construção de uma identidade institucional internacionalizada.

Ao analisarmos a seção intitulada “Bilan” (balanço) é possível observar que a sequência discursiva é orientada para resultados concretos: *mobilité IN et OUT, forum franco-brésilien e recherches en collaboration*. O uso do termo *bilan* sugere avaliação e produtividade, afastando o discurso de uma lógica de promessa futura para ancorá-lo em ações já realizadas.

A expressão IN et OUT merece destaque, pois produz um efeito de reciprocidade e equilíbrio entre os parceiros, apagando possíveis assimetrias estruturais entre instituições do Norte e do Sul global. Do ponto de vista da ADM, esse apagamento funciona como estratégia discursiva de harmonização, característica de discursos institucionais de cooperação internacional.

Figura 8: Diálogo Intercultural entre IFMA e estudantes francófonos em São Luís- MA

SD9:



Fonte: <https://view.genially.com/6149d78383625a0d893b7017/presentation-ifes-050525>

Na SD9, as imagens de estudantes e participantes da parceria entre estudantes franceses e o IFMA introduzem uma dimensão de humanização do discurso institucional. O sujeito do intercâmbio é apresentado de forma positiva, concentrado e integrada ao espaço, produzindo um efeito de identificação e aprendizagem.

Além disso, observa-se a constituição de um sujeito interpelado pela ideologia da mobilidade acadêmica: um sujeito que circula, aprende, representa sua instituição e confirma, por sua própria presença, a eficácia da parceria. Assim, o indivíduo funciona como evidência viva do discurso institucional.

Figura 09: Cooperação Internacional entre instituições francesas e IFMA

SD10:



Fonte: <https://view.genially.com/6149d78383625a0d893b7017/presentation-ifes-050525>

A materialidade analisada na SD10 inscreve-se em uma formação discursiva institucional-diplomática, permeada por políticas linguísticas e por discursos de internacionalização. As condições de produção desse dizer são determinadas por relações históricas entre França e Brasil, bem como pela posição do Estado como instância legitimadora do saber linguístico e cultural.

O enunciado “Actions et coopération internationale” funciona como um operador de evidência, produzindo o efeito de que a cooperação internacional constitui um valor consensual e desejável. Tal efeito apaga as condições históricas de produção dessas relações, bem como possíveis tensões, conflitos ou assimetrias, estabilizando um sentido positivo e naturalizado da cooperação.

A organização visual em sequência numerada (1 a 4) contribui para a construção de um efeito de racionalidade, progressão e planejamento, produzindo a ideia de um percurso lógico e estruturado das ações de cooperação. Trata-se, portanto, de um discurso que se apresenta como técnico e administrativo, mas que é profundamente ideológico em sua constituição.

Conforme já ressaltado, a memória discursiva corresponde ao conjunto de dizeres anteriores que retornam e sustentam o que é dito no presente, operando no nível do interdiscurso.

A sequência que apresenta a Embaixada da França no Brasil opera como valores políticos e ideológicos específicos que são reinscritos como princípios universais, legitimando simbolicamente a presença e a atuação da França no campo da cooperação internacional.

Nos enunciados relativos aos cursos de francês e às certificações DELF (*Diplôme d'Études en Langue Française*) / DALF (*Diplôme Approfondi de Langue Française*), observa-se a ativação de uma memória discursiva que associa a língua francesa ao prestígio cultural, à legitimidade acadêmica e ao reconhecimento internacional. A certificação opera como instrumento de validação do saber linguístico, reinscrevendo uma concepção de língua como objeto mensurável, normatizado e institucionalizado.

Esses sentidos não se originam no texto analisado, mas resultam da retomada de uma longa história de discursos sobre a língua francesa, marcada por processos de expansão cultural, diplomática e, historicamente, colonial.

Sob a perspectiva da HIL, os elementos presentes na SD supracitada revelam uma concepção de língua estreitamente vinculada ao Estado e às instituições. Cursos, exames

e diplomas constituem tecnologias discursivas que materializam determinadas ideias de língua, de sujeito e de conhecimento linguístico.

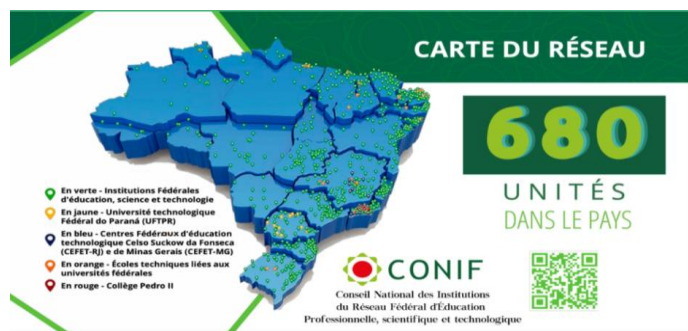
A língua francesa aparece como uma língua-objeto, isto é, uma entidade passível de ensino formal, avaliação padronizada e certificação internacional. Tal concepção é resultado de um processo histórico de gramatização e institucionalização da língua, conforme discutido por Auroux (1992), no qual a língua se torna instrumento de gestão, controle e circulação de saberes. Portanto, a memória linguística ativada nesse discurso privilegia a dimensão normativa e legitimadora da língua.

A partir da Teoria da Enunciação, observa-se que a cena enunciativa construída pela imagem é marcadamente institucional. O IFMA e o Fórum Franco-Brasileiro são posicionados como sujeitos que aderem a um já-dito, alinhando-se à memória discursiva da cooperação internacional e da francofonia. O sujeito interpelado por esse discurso é convocado a ocupar uma posição previamente significada: a de participante legítimo de um projeto de internacionalização linguística e cultural. Trata-se de um processo de interpelação ideológica, no qual a adesão aos sentidos propostos aparece como evidente e natural.

A análise das sequências discursivas da figura 9 evidencia que a materialidade dessas parcerias não se limita apenas a informar sobre ações de cooperação internacional, mas produz sentidos específicos sobre língua, cultura e relações institucionais. Esses sentidos são sustentados pela memória discursiva, que reativa dizeres historicamente estabilizados, quando pensamos no âmbito educacional e a forte presença da língua e cultura francesa no percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, e os reinscreve no presente como evidentes e consensuais.

Figura 10: Conselho Nacional de Instituições da Rede Nacional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF no Brasil

SD11:



Fonte: <https://portal.conif.org.br/images/Docs/Publica%C3%A7%C3%B5es/2023/apresentacao-da-rede-federal--frances.pdf>

No âmbito da política linguística educacional e da internacionalização da Rede Federal, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) não se configura como uma parceria bilateral entre Estados nacionais, como no caso de acordos formais entre Brasil e França. Trata-se, antes, de uma instância institucional brasileira que atua como operador discursivo da internacionalização, produzindo, organizando e fazendo circular discursos que legitimam a inserção da Rede Federal em redes transnacionais de cooperação, inclusive no espaço francófono.

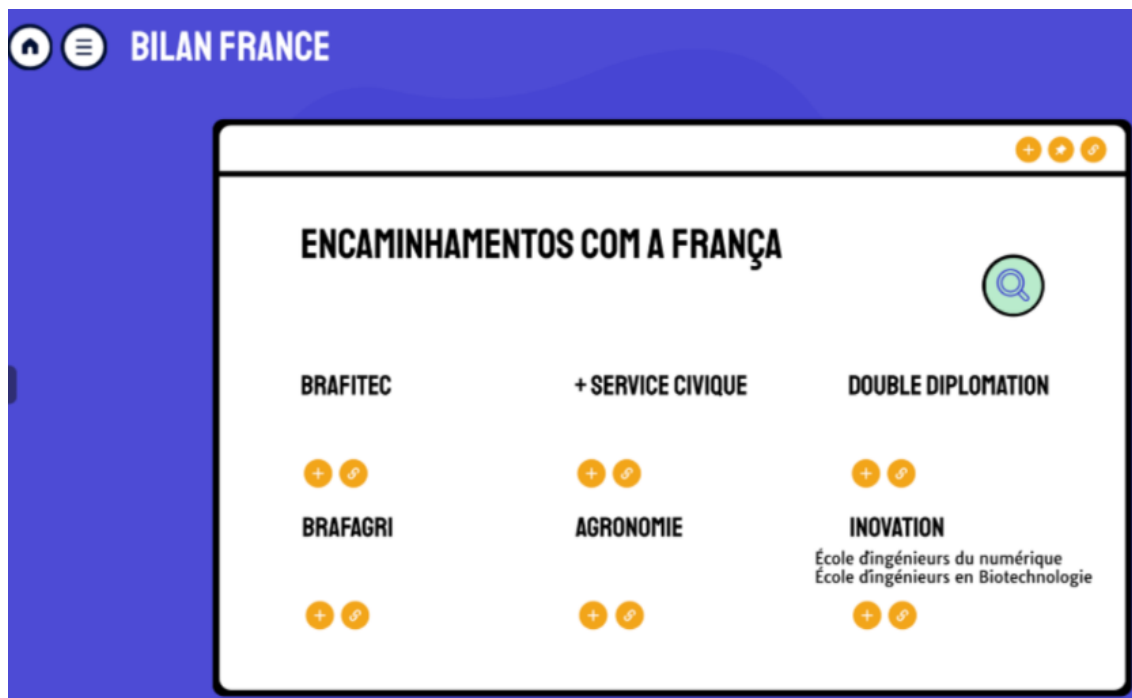
Essa distinção é fundamental para a análise do interdiscurso, uma vez que os materiais produzidos e divulgados pelo CONIF — como documentos institucionais, apresentações em língua estrangeira e mapas da Rede Federal elaborados em francês — mobilizam uma memória discursiva da cooperação internacional, da francofonia e do plurilinguismo que antecede e ultrapassa o contexto institucional específico em que esses textos são produzidos. Esses discursos retomam dizeres historicamente associados à ideia de modernização, mobilidade acadêmica e integração internacional, inscrevendo a Rede Federal em uma cadeia discursiva mais ampla, marcada por relações assimétricas de saber e poder no campo educacional.

No plano do intradiscurso, observa-se como essa memória discursiva se materializa em formulações concretas, tais como a escolha da língua francesa como meio de divulgação institucional, a ênfase em números e capilaridade territorial da Rede Federal e a associação entre educação profissional e cooperação internacional. Esses elementos produzem efeitos de sentido que posicionam a Rede Federal — e, por extensão, instituições como o IFMA — como sujeitos coletivos aptos à interlocução internacional, mesmo na ausência de uma parceria bilateral formal.

Desse modo, ao invés de compreender o CONIF como agente de uma política externa educacional *stricto sensu*, esta pesquisa o analisa como um espaço de mediação discursiva, no qual se articulam políticas linguísticas nacionais, demandas institucionais de internacionalização e discursos globais sobre educação, desenvolvimento e plurilinguismo. Essa perspectiva permite compreender como a língua francesa circula institucionalmente não apenas como objeto de ensino, mas como língua de legitimação simbólica, cuja presença é sustentada por uma memória discursiva que naturaliza a cooperação internacional como valor e horizonte desejável para a educação pública brasileira.

Figura 11: Intercâmbios e parcerias entre o IFMA e a França

SD12:



Fonte: <https://view.genially.com/674f5fc94ce6e71c43c81dde/presentation-ifes-6525>

Na figura 11, é possível analisar que esta imagem também se inscreve em uma formação discursiva institucional-acadêmica, atravessada por políticas de internacionalização do ensino superior e por discursos de cooperação científica. As condições de produção desse dizer articulam o Estado, as instituições educacionais e os acordos bilaterais, configurando um espaço discursivo no qual a França é apresentada como polo de excelência acadêmica e científica.

O enunciado central “Encaminhamentos com a França” produz um efeito de evidência ao sugerir que a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional constituem caminhos naturais e desejáveis para a formação superior. O termo “encaminhamentos” aciona uma memória administrativa e institucional, remetendo a procedimentos formais, organizados e legitimados, apagando as dimensões políticas e históricas que sustentam tais acordos.

A materialidade analisada mobiliza uma memória discursiva da cooperação franco-brasileira historicamente construída no campo educacional e científico. Programas como *Brafitec* e *Brafagri* reinscrevem dizeres já estabilizados sobre a França como referência em engenharia, agronomia e inovação tecnológica.

Essa memória não se constrói no interior do texto, mas é retomada do interdiscurso: discursos anteriores sobre a tradição universitária francesa, o prestígio de suas *Grandes Écoles* e a centralidade da ciência francesa no cenário internacional. Tais sentidos retornam como evidentes, funcionando como pré-construídos, que sustentam a legitimidade das parcerias propostas.

O ensino da língua francesa aparece, ainda que de modo implícito, como condição de possibilidade desses “encaminhamentos”. A língua funciona como mediadora simbólica e material da cooperação, ativando uma memória histórica que associa o francês à produção científica, à diplomacia e à circulação internacional do conhecimento.

Do ponto de vista da HIL, a imagem materializa uma concepção de língua vinculada à institucionalização do saber e à formação de sujeitos acadêmicos. A língua francesa não é apresentada apenas como objeto de ensino, mas como instrumento de acesso a redes de formação, diplomas duplos e espaços de inovação.

Essa concepção decorre de um longo processo histórico de legitimação do francês como língua de ciência e cultura, conforme já abordado anteriormente. O apagamento de outras línguas possíveis e a centralidade do francês nesses programas revelam uma política linguística implícita, na qual a língua se articula a projetos de poder simbólico e circulação internacional.

Nesse sentido, o ensino de francês no Brasil adquire relevância estratégica: ele não se restringe ao domínio linguístico, mas se inscreve como condição para a inserção do sujeito em circuitos acadêmicos e científicos globais.

A partir da Teoria da Enunciação de Guimarães, observa-se que a figura 11 constrói um espaço de enunciação institucional, no qual os dizeres são organizados de forma impessoal e técnica. Não há um sujeito individual que fala, mas uma instância institucional que enuncia a partir de um lugar de autoridade.

Esse espaço de enunciação produz posições-sujeito específicas: o estudante e o pesquisador brasileiros são interpelados como sujeitos em formação, convidados a ocupar o lugar daquele que se projeta internacionalmente por meio da língua francesa. A França, por sua vez, ocupa a posição de enunciador simbólico de excelência, inovação e tradição científica.

A enunciação, assim, não apenas informa sobre possibilidades de cooperação, mas produz sentidos sobre quem pode dizer, aprender e circular, organizando a relação entre língua, saber e poder. A análise da materialidade apresentada evidencia que os “encaminhamentos com a França” não se configuram apenas como informações

meramente administrativas, mas como um discurso ideologicamente marcado, sustentado pela memória discursiva da cooperação franco-brasileira e pela historicidade do francês como língua de prestígio acadêmico e modernidade.

Por fim, as SDs apresentadas nos permitem compreender que o ensino da língua francesa no Brasil é significativo e possui significado de prática estratégica, vinculada à internacionalização, à produção científica e à formação de sujeitos legitimados institucionalmente.

Dessa forma, o ensino de francês emerge não apenas como mero aprendizado linguístico, mas como prática discursiva atravessada por memórias históricas, políticas linguísticas e processos de interpelação ideológica que configuram o lugar do Brasil nas redes internacionais de saber.

Portanto, torna-se evidente que a inserção de mais línguas estrangeiras no sistema educacional não se configura apenas como uma ampliação curricular, mas como uma questão discursiva, histórica e política. A centralidade quase exclusiva de determinadas línguas hegemônicas produz efeitos de silenciamento e de naturalização que apagam a pluralidade linguística como valor formativo e social. Nesse cenário, o ensino da língua francesa no Brasil assume relevância estratégica por ativar uma memória discursiva ligada à circulação do saber científico, à diplomacia cultural e à constituição histórica das instituições educacionais, ao mesmo tempo em que possibilita a produção de novas posições-sujeito no espaço de enunciação escolar e acadêmico.

Sob a perspectiva materialista do discurso, a língua estrangeira não é um instrumento neutro, mas um lugar de inscrição ideológica e de disputa de sentidos. A partir da Teoria da enunciação, podemos observar que ela – a língua estrangeira – reorganiza os modos de dizer e de se constituir como sujeito. E, pela perspectiva da História das Ideias Linguísticas, evidencia-se que sua presença no currículo resulta de processos históricos de legitimação e exclusão. Assim, defender a ampliação do ensino de línguas estrangeiras — e, de modo particular, da língua francesa — significa intervir nas políticas linguísticas educacionais, reconhecendo a língua como prática social historicamente situada e como condição para a formação crítica, plural e internacionalmente situada dos sujeitos no contexto brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À maneira do que propõe Courtine (2006), buscamos, através desta pesquisa, tomar como objeto analítico discursos que “incomodam”, não por sua excepcionalidade, mas justamente por operarem no espaço do equívoco, da ruptura e da desestabilização dos sentidos estabilizados. Os discursos sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em especial aqueles que naturalizam a centralidade da língua inglesa e marginalizam idiomas como o francês, constituem-se como textos atravessados por um jogo permanente entre memória e esquecimento, no qual sentidos anteriores — embora interditados — permanecem coexistentes, latentes e contraditórios. Trata-se de discursos irreversíveis, que se somam ao que já foi dito sem jamais conseguirem se desvencilhar de seu avesso histórico, isto é, das memórias discursivas que insistem em retornar mesmo quando silenciadas.

No processo discursivo aqui analisado, observamos a atuação de práticas que visam invalidar determinadas parcelas de saber — como aquelas associadas ao ensino do francês enquanto língua de formação intelectual e cultural — ao mesmo tempo em que legitimam outras, vinculadas à utilitarização do ensino de línguas sob a lógica da globalização e do mercado. Esse funcionamento discursivo não apenas reorganiza hierarquias linguísticas, mas instaura uma descontinuidade com práticas pedagógicas e concepções teóricas anteriores, produzindo o efeito de superação do passado, quando, na realidade, o que se tem é um rearranjo ideológico dos sentidos.

Conforme Orlandi (1996b), a memória discursiva opera por meio de versões enunciativas, inscrevendo os discursos em filiações históricas cujos sentidos estão sempre sujeitos a deslocamento. No caso das políticas linguísticas e das práticas institucionais analisadas, tais versões não resultam apenas de relações interdiscursivas, mas também de relações de força, determinadas pelas posições dos sujeitos que enunciam. Soma-se a esse funcionamento a memória social, nos termos de Mariani (1998), entendida como resultado de disputas interpretativas que culminam na predominância de certos sentidos e no esquecimento — apenas aparente — de outros. A hegemonia do inglês, nesse quadro, configura-se como um sentido naturalizado, produzido como consenso, mas que conserva, em seu interior, resíduos dos sentidos silenciados, entre eles aqueles ligados ao ensino do francês.

A análise das sequências discursivas evidencia a existência de sentidos historicamente sedimentados (Orlandi, 1996a), que, embora inicialmente dominantes, são progressivamente deslocados. As políticas linguísticas e os discursos institucionais

operam um gesto de ressignificação que transfere o francês para um lugar de apagamento — apagamento que não equivale à eliminação, mas ao esquecimento, já que tais sentidos permanecem inscritos no domínio da memória discursiva. O novo sentido que se impõe como evidente — o inglês como língua incontornável — emerge como efeito ideológico, sustentado pela ilusão de necessidade e completude.

Nesse movimento, o sujeito institucional — gestor, legislador, formulador de políticas — encontra-se enredado em um jogo contraditório de repetir, deslocar e esquecer. Tal jogo constitui a própria materialidade discursiva das políticas linguísticas contemporâneas, nas quais o outro é simultaneamente mostrado e ocultado. A contra identificação que poderia abrir espaço à pluralidade linguística é “neutralizada” por mecanismos ideológicos que administram os processos de significação, regulando a circulação, a distribuição e a legitimação dos saberes linguísticos.

Do ponto de vista ideológico, observamos que o discurso sobre o ensino de línguas estrangeiras opera, sobretudo, pela ilusão de completude: cria-se o efeito de que tudo o que precisava ser modificado foi modificado e de que a política linguística vigente responde plenamente às demandas educacionais. Essa ilusão encobre a divisão desigual dos saberes e a exclusão sistemática de determinadas línguas do espaço institucional, ao mesmo tempo em que naturaliza a hegemonia do inglês como única resposta possível às exigências do presente.

Diante do percurso analítico desenvolvido, é importante reconhecermos que os discursos sobre o ensino da língua francesa no Brasil não podem ser compreendidos fora da dinâmica histórica, ideológica e enunciativa que estrutura as políticas linguísticas. O que se apresenta como reorganização curricular ou escolha técnica revela-se, na verdade, como um processo discursivo constitutivo da produção e reprodução dos conhecimentos, realizado por sujeitos inscritos em formações discursivas que os antecedem e os excedem. Reinscrever o francês nesse debate significa, portanto, trazer à tona as disputas de interpretação soterradas pela memória dominante e afirmar o ensino de línguas como um campo de embate político, no qual o multilinguismo não é concessão, mas resistência histórica e discursiva.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Larissa de Souza. **Políticas públicas educacionais de FLE no Brasil e seus reflexos na formação docente**. Humanidades & Inovação, v. 7, p. 465–475, 2020.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 11-12.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29/01/2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 07/02/2026.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Ministério da Educação – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em 29/01/2024.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 142, n. 149, p. 1, 8 ago. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

COLÉGIO PEDRO II. Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 14 fev. 2022. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/Marco/Carta%20dos%20Deptos%20de%20Espanhol%20e%20Franc%C3%AAs%20ao%20GT%20do%20NEM%20\(1\)%20\(1\).pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/Marco/Carta%20dos%20Deptos%20de%20Espanhol%20e%20Franc%C3%AAs%20ao%20GT%20do%20NEM%20(1)%20(1).pdf) . Acesso em: 29/01/2024.

COURTINE, J. J. **Metamorfoses do discurso político** – Derivas da fala pública. Org. e trad. por Carlos Piovesani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006.

DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha *Obrigatória* e a obrigatoriedade *voluntária*. PUC/Rio: **Revista Escrita**, 2012. ISSN 1679-6888, p. 08).

DIAS, Cristiane. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do *corpus*. Universidade Estadual de Campinas: **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 44 (3): p. 972-980, set.-dez. 2015.

FONTANA, M. G. Zoppi. Lugares de enunciação e discurso. **Revista Leitura**, [S. l.],

v. 1, n. 23, p. 15–24, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.199923.15-24. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7592>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FONTANA, M. G. Zoppi; FERRARI, Ana Josefina. Discurso, Gênero e Resistência: processos de subjetivação contemporâneos. **Revista Leitura**, [S. l.], n. 69, p. 3–11, 2021. DOI: 10.28998/2317-9945.202169.3-11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/12515>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1971.

FREYRE, Gilberto. **Um engenheiro francês no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940. Documentos brasileiros, v. 2.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discours et archive: Expérimentations en analyse du discours**. Liège: Mardaga, 1994.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes, 2002, p. 16-18.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2005.

INDURSKY, F. **Memória, interdiscurso: limites e contrastes**. Passei direto, 8 maio 2017. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/28766524/memoria-discursiva-indursky>. Acesso em: 28 março 2025.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas/ Ensino Crítico da Língua Inglesa**. Vol.4. São Paulo: APLIESP, 1998, p. 11-24.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa; o imaginário sobre os comunistas nos jornais**. Rio de Janeiro, RJ: Revan; Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise Gomes de. Notícias de duas pesquisas: idéias lingüísticas e governo JK. **Revista de Estudos Veredas Online – ATEMÁTICA** – 1/2007, p. 128-144 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243.

MUSSATO, M.S.; SOUZA, C.C. Política Social e Linguística: Reflexão Sobre o Conflito Linguístico e Identitário do Sujeito Surdo Terena. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.2 - 2020. p. 140-155.

OLIVEIRA, de Ênio. **Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas do Estado de São Paulo**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: São Paulo, 2003.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996a.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. Orlandi. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas (SP), 2001, p.10-16.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo, SP: Cortez, 2002c

ORLANDI, E.P. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____ (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

ORLANDI, E.P. (org). **Discursos e políticas públicas urbanas**: A fabricação do consenso/ Eni P.Orlandi (org): Campinas, Editora RG, 2010. p 127-160.

ORLANDI, E. (2011) Conhecimento e relação entre diferentes tradições intelectuais e linguísticas. In: DAHLET, V. (org) **Ciências da Linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das ideias linguísticas no Brasil. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

PAGEL, Dario. **Para a vida do Francês, língua da modernidade no Nordeste do Brasil**. O FOS e o FOU no Nordeste do Brasil: quais expectativas? – Recife: Editora UFPE, 2017, p 29 -42.

PÊCHEUX, M. (1983). **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: EDUNICAMP, 1997b [1975].

PFEIFFER, C. C. **Instrumentos lingüísticos, ensino e políticas públicas**. Uma relação na história das ideias linguísticas. In: VALENTE, A. C.; PEREIRA, M. T. G. **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 95-106

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: RG Editora, 2010. p. 127–160. Secretaria de Estado da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: caderno de língua estrangeira moderna. São Luís, 2018.

STURZA, E. R. **Políticas Linguísticas e Políticas Universitárias**: Pesquisa, Ensino e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

WEBER, Andrea. **Política de línguas e mídia no mercosul: um estudo enunciativo de jornais de fronteira**. Tese de Doutorado. Santa Maria, RS, 2013, p. 18.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-116.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei. **Revista Leitura**, [S. 1.], v. 2, n. 30, p. 175–205, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.200230.175-205. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7489>. Acesso em: 2 dez. 2024.